



UNIVERSITE ABDERRAHMANE MIRA-BEJAIA
FACULTE DES SCIENCE HUMAINES ET SOCIALES
DEPARTEMENT DES SCIENCES SOCIALES

Mémoire de fin de cycle

En vue d'obtention du diplôme de master psychologie

Option : développement et handicapé

Thème

**L'effet de l'intelligence émotionnelle sur les
orientations motivationnelles chez les adolescents
scolarisés.**

Étude pratique réalisée au sein du lycée Mixte de Sidi Aich, de
ChahidMesbahHoucin de Berchice et Stembouli de Bejaia.

Présenter par :

M^{elle}. ISSAD Katia

M^{elle}. AIDLI Lamia

Encadré par :

M^r. BENCHALLAL Abdelouahab

Année universitaire : 2015-2016

Remerciement

*Nous tenons à remercier tout d'abord le **BON DIEU** qui nous à donné la volonté et le courage afin de réaliser ce modeste travail.*

*Nous remercions infiniment MR **BENCHALLAL ABDELOUHAB**, pour la confiance qu'il nous accordé, et pour ses conseils et ses encouragement tout au langue de la recherche*

*Nous remerciments vont également aux **membres de jury** d'avoir accepté d'évaluer notre travaille.*

*Au **personnelle des établissements scolaire de lycée mixte de sidi aiche et lycée stambouli de sidi ahmed et aussi lycée barchiche de al-kser** . Pour leur générosité et leur esprit d'ouverture qu'ils nous ont manifesté durant nos contacts.*

*Un grand remerciement à tous **les élèves** d'avoir participé à cette recherche.*

*Nous remercions tous **les enseignants de la faculté des sciences humaines et sociales de l'université ABDERRAHMAN MIRA DE BEJAIA.***

Dédicace

Je dédie ce modeste travail :

- ❖ *À mes très chères parents, aucune dédicace ne saurait assez éloquente pour exprimer ce que vous méritez pour tous les sacrifices que vous m'avez cessé de me donner, pour mon éducation, mon bien être, et pour mener à bien mes études.*
 - ❖ *À mon binôme : Katia*
 - ❖ *À mes chères sœurs et leurs époux et bahia.*
 - ❖ *À mon frère Locif.*
- ❖ *À mon oncle Boualem et sa femme soraia et ces enfants Sara, Imene, Mouloud.*
 - ❖ *À mes neveux Ali, Nassim, yani, et le plus petit Ilyas.*
 - ❖ *À mes nièces Radia, chanez, et yasmine.*
- ❖ *À mon très cher fiancé Mounir à qui je suis reconnaissante pour son soutien et sa patience. « que dieu réunisse nos chemins pour une langue commun serein et que ce travail soit témoignage de ma reconnaissance »*
 - ❖ *À ma belle famille*
- ❖ *À toutes mes amies : Meriem, Ryma, Sihem, Fadhima, Thiziri, Nadia, Sihem Kharbouch, ainsi que a tout le groupe développement et handicapé.*
 - ❖ *À toutes celles que je n'ai pas pu dénoncer leurs noms.*

A. Lamia

Je dédie ce modeste travail à :

❖ *En premier lieu mes chers parents, pour leur soutien et leur sacrifice,
qui ont toujours été là pour moi, pour leur confiance,
et toutes les valeurs qu'ils ont su m'inculquer.*

❖ *À mes chers frères :*

Nabil et Youba.

❖ *À mon binôme : Werda.*

❖ *À mes chers et fideles copines :
Meriem, Fati, Sissa, Sihem, Ryma, Thiziri.*

❖ *À mon groupe :
Développement et handicap*

❖ *À mon très cher petit cousin :
Masyle.*

❖ *À tous mes cousins et cousines.*

❖ *À toutes celles que je n'ai pas pu dénommer leurs noms.*

I. Katia

Sommaire

Sommaire

Remerciement.

Dédicace.

La liste des tableaux.

La liste des figures.

Introduction.....02

La partie théorique

Chapitre I : le cadre général de la problématique.

Préambule

1. La problématique.....06
2. Les hypothèses.....10
3. Les raisons de choix de thème.....10
4. Les objectifs de la recherche.....10
5. Définitions opérationnelles des concept.....10
6. Les études antérieures.....11

Synthèse

Chapitre II : L'intelligence émotionnelle

Préambule

Première partie : l'intelligence.

1. Définition de l'intelligence.....16
2. Les modèles de l'intelligence.....17
 - 2.1. La théorie bi factorielle.....17
 - 2.2. La théorie des intelligences multiples.....18
 - 2.3. La théorie triarchique (ou tripartite).....19
3. La mesure de l'intelligence.....20

Deuxième partie : l'émotion

1. Définition de l'émotion.....	20
2. Les types de l'émotion.....	21
3. Les théories de l'émotion.....	22
3.1. Les théories périphériques des émotions de James et Lange.....	22
3.2. La théorie centrale des émotions de Cannon.....	22
3.3. La théorie de l'autoperception des émotions : Schachter.....	22

Troisième partie : l'intelligence émotionnelle.

1. Définition de l'intelligence émotionnelle.....	24
2. L'intelligence émotionnelle, un concept pertinent ?.....	25
3. Les modèles de l'intelligence émotionnelle.....	25
3.1. Le modèle de Mayer et Salovey.....	25
3.2. Le modèle de Goleman.....	26
3.3. Le modèle de Bar-on.....	28
4. Les composants de l'intelligence émotionnelle.....	29
5. L'importance de l'intelligence émotionnelle.....	31
6. La mesure de l'intelligence émotionnelle.....	32
6.1. Mayer-Salovey-Caruso-Emotional-Intelligence-Test (MSCEIT).....	32
6.2. « Emotional Intelligence Scale » (EIS) de Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden, et Dornheim (1998).....	32

Synthèse

Chapitre III : les orientations motivationnels.

Préambule

1. L'origine de concept motivation.....	34
2. Définition de la motivation.....	35
3. Les concepts clés de la motivation.....	36
4. Les types de la motivation.....	38
5. Les théories de la motivation.....	40
5.1. La théorie de l'auto-actualité de Maslow.....	40
5.2. la théorie d'Adler.....	41

5.3.	la théorie d'accomplissement de McClelland.....	41
5.4.	la théorie V.I.E.....	42
5.5.	la théorie attributionnelle.....	43
5.6.	la théorie de Deci et Ryan.....	43
6.	Les indicateurs de la motivation.....	44
7.	Les déterminants de la motivation.....	45
8.	Le lien entre la réussite scolaire et la motivation.....	45

Synthèse

Chapitre IV : l'adolescent.

Préambule

1.	Historique.....	48
2.	Définition de l'adolescent.....	48
3.	La scolarité des adolescents.....	49
4.	Les relations sociales et amoureuses à l'adolescence.....	50
5.	Milieus scolaire et adolescent.....	51
6.	Le développement intellectuel à l'adolescence.....	52

La partie pratique

Chapitre V : présentation de lieu de l'enquête et la méthodologie du terrain

Préambule

1.	Pré-enquête.....	56
2.	La méthode utilisée.....	57
3.	Les outils de mesure utilisé.....	57
3.1.	L'échelle motivation orientations (Jhon, Cain, A 2008).....	58
3.2.	L'échelle de l'intelligence émotionnelle de Scut et Al (1998).....	60
4.	Présentation du terrain.....	60
4.1.	Le lycée ChouhadaStambouli.....	61
4.2.	Le lycée mixte de sidi Aiche (Arbi Mouhend Cherif).....	61
4.3.	Le lycée de chahidmesbahhoucin de berchiche.....	61
5.	Le déroulement de l'enquête	61

6. L'échantillons et ses caractéristiques.....	62
7. Les outils statistiques	64
8. Difficulté rencontré.....	64

Synthèse

Chapitre IV : analyse et interprétation des résultats.

Préambule

1. Présentation et analyse des résultats.....	67
1.1. Présentation et analyse des résultats de la première hypothèse.....	67
1.2. Présentation et analyse des résultats de la deuxième hypothèse.....	68
1.3. Présentation et analyse des résultats de la troisième hypothèse.....	69
2. Discussion et interprétation des résultats.....	70
2.1. Discussion et interprétation des résultats de la première hypothèse.....	70
2.2. Discussion et interprétation des résultats de la deuxième hypothèse.	71
2.3. Discussion et interprétation des résultats de la troisième hypothèse.....	72

Synthèse

Conclusion.....	75
-----------------	----

Suggestions et conciles.

Liste bibliographie.

Liste des annexes.

La liste des tableaux :

N° du tableau	Titre du tableau	N° de la page
01	des 25 compétences émotionnelles	27
02	taxonomie bidimensionnelle de la perception des causes de réussites ou d'échecs.	43
03	Répartition des questions sur l'échelle des orientations de motivation.	58
04	la répartition de notre échantillon d'études selon le genre.	62
05	la répartition de notre échantillon d'étude selon les lycées.	62
06	la différence dans les degrés de l'intelligence émotionnelle chez les adolescents scolarisés, selon leur orientation motivationnelle (intrinsèque, extrinsèque).	67
07	la différence dans les degrés de l'intelligence émotionnelle chez les adolescents scolarisés, selon leur genre (masculin, féminin)	68
08	la différence dans les degrés de la motivation scolaire chez les adolescents scolarisés, selon leur genre (masculin, féminin).	69

La liste des figures :

N° de la figure	Titre de la figure	N° de la page
01	la représentation graphique de répartition de notre échantillon selon le genre.	62
02	la représentation graphique de notre échantillon d'études selon les lycées.	63

Introduction générale

Introduction générale :

Avec une grande motivation, l'être le moins favorisé peut réaliser des exploits, alors que sans motivation, la personne la plus douée intellectuellement peut rester sur ses acquis et ne rien faire de transcendant. Il n'y a pas une seule recette pour motiver l'élève. La motivation est une construction permanente, et tout ce qui a été détruit peut se reconstruire. La motivation à apprendre est une alchimie, un processus dynamique, qui peut engendrer, ou non, le cercle vertueux de la réussite. (Bénédicte Loriers, 2012, P 4).

Depuis une vingtaine d'années, l'intelligence émotionnelle ou la capacité à maîtriser et exploiter ses émotions est également prise en compte et reconnue dans la réussite scolaire comme dans la réussite professionnelle ou même privée. Le concept d'intelligence émotionnelle est apparu pour contrebalancer la dictature du QI à laquelle beaucoup d'élèves et leurs parents se sont heurtés. Aujourd'hui, chacun s'accorde à dire que l'être humain n'est pas qu'un cerveau et que l'intelligence d'un élève ne se mesure pas à son seul QI. On dira d'un enfant qui réussit mal en raison de difficultés cognitives ou psychologiques ou qu'il manque de motivation ou qu'il n'est pas « scolaire », mais on n'entend plus dans les conseils de classe, du moins nous l'espérons, qu'un enfant est « bête » ou « limité ». Le test de quotient intellectuel mis au point par le psychologue français Alfred Binet au début du XXe siècle et encore pratiqué pour mesurer l'intelligence d'un enfant a d'ailleurs été largement critiqué et relativisé. Certains vont même plus loin : il ne mesurerait pas l'intelligence, mais le conformisme social. Un élève qui partage les mêmes codes culturels que l'école ou des codes similaires aura généralement un bon QI (par exemple, les enfants d'enseignants). En cela, le test de QI est prédictif, il évalue la maîtrise du langage et la logique mathématique sur lesquelles les futurs examens portent eux aussi. (Dominique Houssonloge, 2012, p 2).

L'objectif de notre modeste travail est d'apporter des nouvelles connaissances et essayer d'expliquer et de saisir l'impacte et le rôle de l'intelligence émotionnelle sur la motivation des adolescents.

Cependant, Le sujet de notre recherche porte principalement à montrer l'effet de l'intelligence émotionnelle sur les orientations motivationnels, chez les élèves deuxième années lyciennes.

Notre étude sera organisée en deux parties : la partie théorique et la partie pratique.

A ce fait, nous allons articuler notre recherche autour de six chapitres :

Le premier chapitre : nous présenterons le cadre générale de la problématique, on ce base sur des différentes définitions et quelques études antérieurs.

Le deuxième chapitre : nous allons essayer de présenter l'intelligence en générale puis les émotions, pour enfin arriver à l'intelligence émotionnelle.

Le troisième chapitre : débouchera principalement sur les recherche faites à propos les orientations motivationnelles, dans ce chapitre, on va essayer de clarifier la motivation et ces différents concepts.

Le quatrième chapitre : nous tenterons de clarifier le concept de l'adolescent, son histoire, ces différentes définitions théoriques, et ses relations.

Quant a la partie pratique, elle sera diviser en deux chapitres :

Le premier chapitre : nous présenterons la méthodologie du terrain, on va exposer nos échantillons d'études, les échelles et les techniques utilisées.

Le deuxième chapitre : intitulé « analyse et interprétation des résultats ».

En fin, nous conclurons avec une conclusion, dans laquelle nous exposerons nos résultats.

La partie théorique

Chapitre I : Le cadre général de la problématique.

Préambule

1. La problématique.
2. Les hypothèses.
3. Les raisons de choix de thème.
4. Les objectifs de la recherche.
5. Définition opérationnelle des concepts.
6. Les études antérieures.

Synthèse

Préambule

Dans ce chapitre on abordera notre sujet de recherche, la problématique, les hypothèses, plus les raisons de choix du thème, ainsi que les objectifs et les définitions opérationnelles notamment les études antérieures.

1. Problématique :

Enseigner renvoie nécessairement à une certaine vision de l'être humain. C'est la raison pour laquelle les diverses approches théoriques en psychologie de l'éducation s'appuient généralement sur des théories psychologiques plus générales. C'est ainsi que la théorie de l'apprentissage et de l'éducation peuvent être réparties en trois grandes catégories, selon que l'on considère sur les éléments déterminants résident plutôt : dans l'individu lui-même (capacités intellectuelles, motivation, etc.), dans l'environnement (enseignant, milieu familial, méthode pédagogique, etc.), dans l'interaction entre ces deux types de facteurs. (Lecomte, 2007, p 79).

Le système éducatif algérien a dû cependant faire face à la dure réalité de la démographie qui donnera un caractère utopique au projet initial. La volonté du nouvel état algérien de moderniser l'économie et de généraliser l'instruction à tous les enfants, a coïncidé avec une croissance exceptionnelle de la population et des effectifs d'âge scolaire. Les cohortes à l'entrée de système d'enseignement, chaque année plus nombreuses, pèsent considérablement sur les finances publiques, sur les infrastructures scolaires, sur le personnel et sur sa qualification, sur les méthodes pédagogiques, etc. (Kamel Kateb, 2006, p 10)

Cependant, le seul lieu d'obscurité serait constitué par l'efficacité des méthodes pédagogiques dans la lutte contre l'échec scolaire. (Raymond Bourdoncle, 1998, p 319)

Du fait que, L'échec scolaire, souvent mal vécu par l'élève et ses parents, peut dépendre constituer une occasion très riche de s'interroger sur ce que l'élève vit en classe, ce que sa scolarité représente pour lui et pour ses parents. Il s'agit de comprendre ce qui, à certains moments précis, l'empêche d'épuiser son intelligence. Ainsi, au lieu d'être un moment pénible et regrettable, la difficulté scolaire conduit à une réflexion commune, et au déploiement d'une intelligence. (Maryvonne Merri, Michael Pichat, 2007, p 219).

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

qui le sont beaucoup moins. Toutefois, à y regarder de plus près, on constate que les capacités et les talents peuvent être multiples. Néanmoins, l'observation de ces différences individuelles n'enlève rien à l'intuition d'une forme d'intelligence générale qui s'appliquerait à de nombreux domaines de la vie. (Franck Ramus, 2012, p, 4).

En effet, l'intelligence intellectuelle, dont chacun est doté, se mesure à l'aune du célèbre quotient intellectuel. Elle se relève étroite pour accueillir les compétences requises pour être communiquées et ouverte sur les réseaux sociaux : elle fait peu de cas des aptitudes rationnelles et sociale nécessaires.

Depuis longtemps, de nombreux auteurs ont ouvert la voie à une intelligence basée sur le ressenti et les sentiments plus que sur le strict quotient intellectuel : l'intelligence émotionnelle. (FerdColantonio, 2011, p 237).

par ailleurs, en 1990, **Peter Salovey** et **JhonMyer** ont proposé le terme d'intelligence émotionnelle pour référer à l'habilité d'une personne à reconnaître, à utiliser, à comprendre et à gérer ses propres émotion et celle des autre.

« Ce concept a ensuite été repris et développé par **Daniel Goleman** (1995, 1998, 2001), pour qui l'intelligence émotionnelle se compose de deux types de compétences : la compétence personnelle et la compétence sociale». (DianPaplia, Olds Sally, 2010, p 329)

Aussi, **Goleman** (1998) définit l'intelligence émotionnelle comme la capacité d'un individu à reconnaître ses sentiments et ceux des autres, et à motiver et gérer ses émotions propres et ses relations. (Martina Kotzé et Lan Venter, 2011, p 409)

En 1999, il définissait l'intelligence émotionnelle comme «notre capacité à apprendre les diverses aptitudes pratiques qui sont fondées sur ces cinq composantes : la conscience de soi, la motivation, la maîtrise de soi, l'empathie et la maîtrise des relations humaines » (Marie-Eve Gagnon, 2009, p 5)

Ainsi, l'intelligence émotionnelle se définit comme l'habilité à réguler les émotions chez soi et chez les autres, à percevoir et à exprimer les émotions, à les intégrer pour faciliter la pensée, à comprendre et à raisonner avec les émotions. Parmi les multiples modèles de l'IE, le modèle de **Goleman** et **Cherniss** (2010) dépasse le débat sur la notion polémique d'intelligence par une approche par les compétences. Le modèle est décliné autour de quatre concepts principaux de compétences émotionnelles. Le premier, la conscience de soi, est la

capacité de comprendre ses émotions, de reconnaître leur influence et les utiliser pour guider nos décisions. Le deuxième concept, la maîtrise de soi, consiste à maîtriser ses émotions et impulsions et s'adapter à l'évolution de la situation. Le troisième concept, celui de la conscience sociale, englobe la capacité à détecter et à comprendre les émotions d'autrui et à y réagir. Enfin, la gestion de relations, qui est le quatrième concept, correspond à la capacité d'inspirer et d'influencer les autres tout en favorisant leur développement ainsi qu'à gérer les conflits. (Benedicte Genpron, Louise Lafortune, 2009, p 44)

Pour **Bar-On** (2002), l'intelligence émotionnelle se définit par « la capacité à être conscient de soi, à se comprendre, à s'exprimer, à faire face à des émotions fortes, à s'adapter au changement, à régler des problèmes de nature sociale et personnelle, à être conscient des autres pour les comprendre et entretenir des rapports avec eux ». (Manon Herbert, Lizanne Lafontain, 2009, p 115)

Néanmoins, les bénéfices de l'intelligence émotionnelle sont de deux ordres. Pour soi tout d'abord, en permettant de mieux réagir aux émotions et aux situations, en limitant les conséquences négatives des émotions, cette technique permet de mieux vivre des situations difficiles, et de réagir plus sereinement, ce qui permet par exemple de mieux s'affirmer. Pour les autres ensuite, cela permet d'être plus calme, d'avoir des relations plus apaisées, et donc tout ce qui en découle : mieux convaincre, mieux régler les conflits, plus facilement se mettre à la place de l'autre pour le comprendre. (Stephane Renard, 2016, p 71).

Dans le domaine scolaire, le modèle de la motivation proposé par **Dweck** et ses collaborateurs s'élabore à partir de la conception de l'intelligence. Le concept d'intelligence renvoie ici à un construit fonctionnel et unitaire se rapportant à un attribut de soi. **Dweck** et ses collaborateurs postulent que les croyances de la personne sur la nature de l'intelligence jouent un rôle pivot dans sa motivation à l'accomplissement intellectuel. (Carole Vezeau, 2004, p 9).

Le terme de motivation est devenu aujourd'hui, extrêmement populaire. Pourtant cette popularité marque une utilisation très récente puisqu'il n'est couramment employé que depuis la deuxième moitié de xx siècle. (Fabien Fenouillet, 2003, p 7).

Selon **R. Viau**, la motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite

à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. (Marcel Lebrun, 2007, p 102)

De fait que, **Vallerand** et **Thille** (1993), « 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 ». (Rolland Viau, 2007, p 27).

De plus, **Robert vallerand** (1998) a mis en place toute une instrumentation théorique pour analyser la motivation des individus entreprendre ou non divers types d'action. Le raffinement qu'il est possible d'obtenir dans la hiérarchisation des motivations (intrinsèque, extrinsèque...) permet d'élargir considérablement la gamme d'intervention en communication. Une action si elle est motivée par le plaisir (motivation intrinsèque) ou par la pression sociale (extrinsèque) sera accueillie de manière bien différente par l'individu et suscitera diverses réaction. (Raymond Corriveau, 2006, p 43)

Étant donné que, **Deci** et **Ryan** (1985) établissent une distinction entre motivation intrinsèque et motivation extrinsèque. La motivation intrinsèque est liée à la tâche et à la personnalité de l'individu (aimer les mathématique, par exemple), la motivation extrinsèque se rattache à la reconnaissance sociale et aux gains espérés en accomplissant la tâche (aimer obtenir des bonnes notes, aimer faire plaisir à ses enseignants). Pour développer une motivation extrinsèque, il faut, selon ses auteurs, choisir des thèmes qui correspondent à l'intérêt des élèves, favoriser une participation active et la coopération entre eux, proposer des activités ludiques et variées. Pour développer une motivation extrinsèque, il faut encourager les élèves, valoriser leur réussite et donner des feedbacks qui témoignent de l'utilité et de l'importance de l'activité que les élèves en train d'accomplir. (Michel Candelier, 2003, p 141).

Ainsi, nous formulons les questions suivantes :

- 1- Est-ce qu'il existe une différence dans le degré de l'intelligence émotionnelle chez les adolescents scolarisés, selon leur orientation motivationnelle (intrinsèque, extrinsèque) ?
- 2- Existe-t-il des différences dans le degré d'intelligence émotionnelle chez les adolescents scolarisés, selon leur genre ?

- 3- Existe-t-il des différences dans le degré de la motivation scolaire en général chez les adolescents scolarisés, selon leur genre ?

2. Les hypothèses :

- 1- Il existe une différence dans le degré de l'intelligence émotionnelle chez les adolescents scolarisés, selon leur orientation motivationnelle (intrinsèque, extrinsèque).
- 2- Il existe des différences dans le degré d'intelligence émotionnelle chez les adolescents scolarisés, selon leur genre.
- 3- Il existe des différences dans le degré de la motivation scolaire en général chez les adolescents scolarisés, selon leur genre.

3. Les raisons de choix de thème :

- 1- Nous nous sommes penchés sur l'étude des deux concepts de l'intelligence émotionnelle et les orientations vu leur importance dans la motivation des élèves.
- 2- La curiosité que nous avons pour savoir quel est l'effet des orientations sur la motivation des élèves.

4. Les objectifs de la recherche :

- 1- Savoir s'il y a un impact de l'intelligence émotionnelle sur les orientations motivationnelles.
- 2- Connaître le degré de l'intelligence émotionnelle chez les deux genres.
- 3- Savoir le degré de la motivation chez les deux genres.

5. Définition des concepts opérationnels :

5-1- Intelligence émotionnelle :

C'est le degré total des réponses des élèves de deuxième année lycéenne, à l'échelle utilisée de l'intelligence émotionnelle qui a été construite par Scutte et al (1998), et le degré total détermine si l'élève possède une intelligence émotionnelle basse ou élevée.

5-2- Orientation motivationnel :

C'est le degré total des réponses des élèves de deuxième année lycéenne, à l'échelle utilisée de l'orientation motivationnelle Scale est conçue par le chercheur **Cain** 2008. Et le degré total déterminé si l'élève possède une orientation intrinsèque ou une orientation extrinsèque.

6. Les études antérieures concernant l'intelligence émotionnelle et les orientations motivationnelles

6.1- l'intelligence émotionnelle :

6.1.1 - Peter Salovey et John Mayer (1990) :

La première conceptualisation de l'intelligence émotionnelle selon ce modèle revient à **Peter Salovey et John Mayer**. Selon eux, elle apparaît comme une forme d'habileté mentale et par conséquent comme une intelligence pure.

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

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

Salovey et Mayer définissent l'intelligence émotionnelle comme l'habilité à percevoir, comprendre, gérer et utiliser les émotions pour faciliter la pensée. (Ioskotsou, 2008, p 22)

6.1.2 - Les études de Bar-On (1997) :

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

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

- Intra-personnel (conscience de soi expression de soi)
- Interpersonnel (conscience des autres et interaction)

- Gestion du stress (gestion et contrôle du stress)
- Adaptabilité (gestion du changement)
- Humeur générale (auto-motivation)

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

6.1.3 - Les études de Goleman (1990) :

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

Basé sur un ensemble de compétences émotionnelles et sociales qui contribuent à la performance managériale, ce modèle décrivait à l'origine l'intelligence émotionnelle comme un concept à 5 dimensions : la conscience de soi, la maîtrise de soi, l'auto-motivation, la perception et la compréhension des émotions d'autrui et la gestion des relations. Le modèle proposé actuellement se structure en 18 compétences organisées en 4 branches : conscience de soi, gestion de soi, conscience des autres et gestion des relations.

6.1.4 - Petrides et Furnham :

À la différence des modèles précédents, celui de **Petrides** et **Furnham** envisage l'intelligence émotionnelle comme une caractéristique de la personnalité. Selon eux, elle est constituée des différentes dispositions en jeu pour prêter attention, traiter et utiliser une information affective de nature intra- ou interpersonnelle. (Ibid. p 23)

6.2 - orientations motivationnelle : (motivation intrinsèque, motivation extrinsèque)

6.2.1- Deci et Rayan (1991) :

Selon leur théorie de l'évaluation cognitive- la motivation intrinsèque serait suscitée par le besoin de se sentir compétent et autodéterminé. L'autodétermination correspond à la possibilité de pouvoir effectuer un choix dans le plus grand nombre de situations possibles, la répartition des initiatives entre l'enseignant et l'élève permettra, par exemple, de confier une part de la responsabilité des apprentissages aux enfants. Comme le souligne **Bru** «les activités que l'élève accomplit s'organisent à partir d'initiatives qui, pour partie ou totalité, peuvent appartenir soit à l'élève lui-même ou au groupe dont il fait partie, soit à

l'enseignant». (La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre (Pierre Vianin, de Boeck supérieur 2006, p 30)

6.2.2- Amabile (1996 - 2001) :

Tout en demeurant sur ses positions, apporte des nuances importantes à sa théorie. D'abord, elle délaisse l'hypothèse de l'effet de surjustification, voulant que plus la motivation intrinsèque. Elle remplace cette perspective « hydraulique » entre les deux motivations par une perspective additive, c'est-à-dire qu'un chercheur peut être animé à la fois par une motivation intrinsèque et par une motivation extrinsèque. En fait, selon Amabile, la motivation extrinsèque peut contribuer à améliorer la motivation intrinsèque, à condition que cette dernière soit élevée chez le chercheur. (Rolland Viau, 2007, p 48, 49).

❖ **Commentaire sur les études antérieures :**

- En 1990 Peter **Salovey** et **John Mayer** ont conceptualisés l'intelligence émotionnelle par l'apparition de cette dernière sous une forme d'habileté mental.
- **Reuven Bar-On** a proposé l'expression de quotient intellectuel dans le quel il peut mesurer l'intelligence.
- Selon **Golman** psychologue américain, il va valorisée l'intelligence émotionnelle par donnée une certain reconnaissance planétaire.
- **Petrides** et **Furnham**, selon eux l'intelligence émotionnelle est une caractéristique de la personnalité dont elle se constitue de plusieurs dispositions.
- **Deci** et **Ryan** la motivation intrinsèque est le besoin d'être autodéterminant dans par exemple faire le choix dans des situations délicates.
- **Amabile**, elle s'intéresse à la perceptive hydraulique non à la sur justification, selon elle la motivation intrinsèque et extrinsèque travail en collaboration mais la motivation extrinsèque est la plus élevée.

Chapitre I : Le cadre général de la problématique

Synthèse

Par la suite on entame directement les chapitres suivants qui sont consacré pour démontrer les éléments de base qui constituent notre sujet d'étude.

Chapitre II : L'intelligence émotionnelle

Préambule

Premier partie : L'intelligence

1. La définition de l'intelligence.
2. Les modèles de l'intelligence.
3. La mesure de l'intelligence.

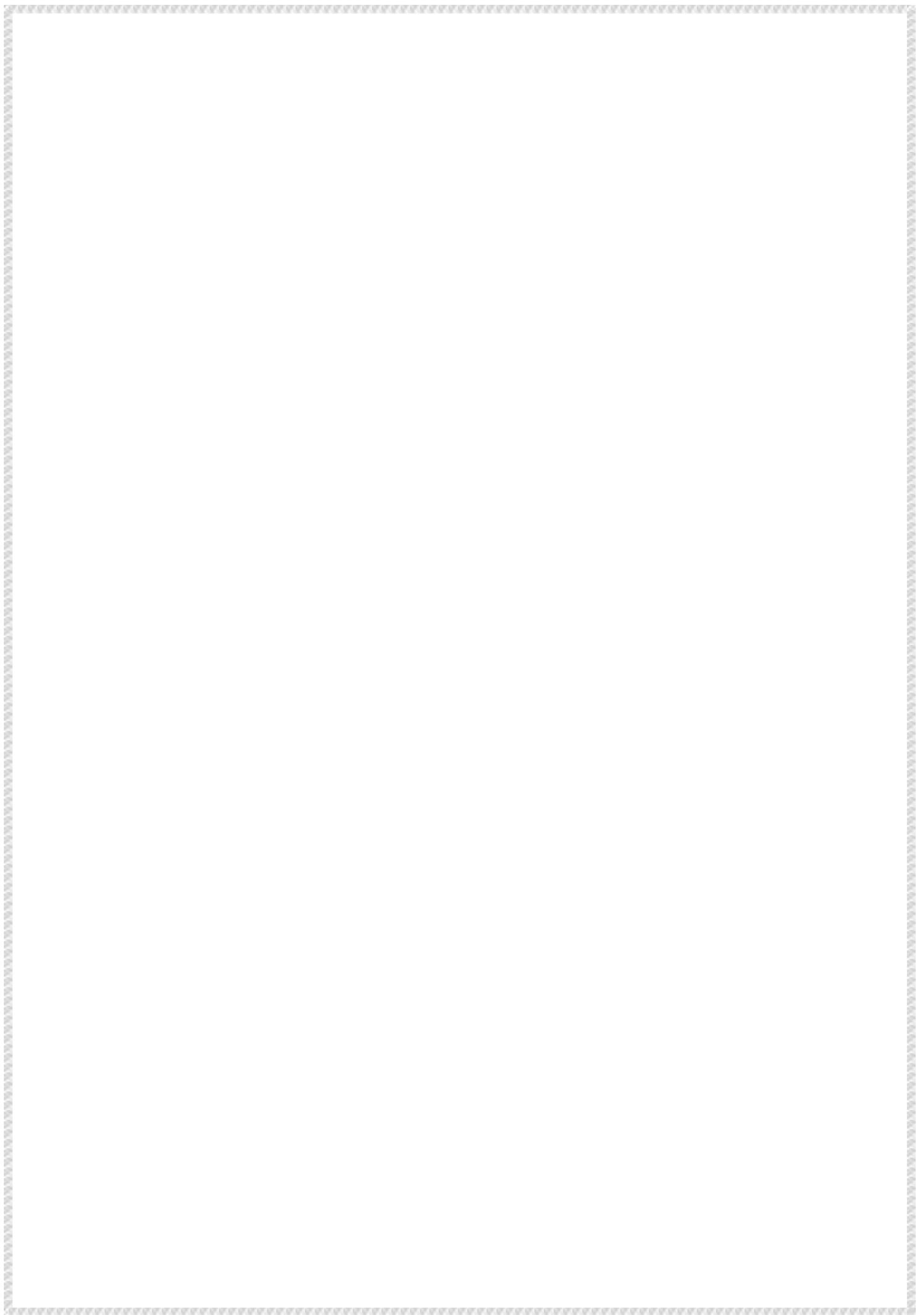
Deuxième partie : L'émotion

1. La définition de l'émotion.
2. Les types de l'émotion.
3. Les théories de l'émotion.

Troisième partie : L'intelligence émotionnelle.

1. La définition de l'intelligence émotionnelle.
2. L'intelligence émotionnelle, un concept pertinent ?
3. Les modèles de l'intelligence émotionnelle.
4. Les composants de l'intelligence émotionnelle.
5. L'importance de l'intelligence émotionnelle.
6. Les outils de mesure de l'intelligence émotionnelle.

Synthèse



Préambule

Les émotions jouent un rôle primordial dans les processus cognitifs et plus particulièrement dans les tâches d'apprentissage. Elles ont aussi déterminé plusieurs formes d'intelligences humaines parmi lesquelles nous distinguons la forme ayant comme dimension émotionnelle, à savoir l'intelligence émotionnelle, vu son impact sur les processus d'apprentissage. L'intelligence émotionnelle est alors un facteur significatif de réussite scolaire.

Première partie : l'intelligence**1. Définition de l'intelligence :**

- **Selon Brut 1949 :**

« Une efficacité mentale générale. »

- 1955 :

« Une aptitude cognitive générale innée. »

- **Selon Weschler 1944 :**

« Une capacité d'ensemble ou globale de l'individu lui permettent d'agir dans un but précis, de penser de façon rationnelle et de s'accommoder de manière efficace à son environnement. »

- **Selon Kline 1991 :**

« L'intelligence est Une capacité de raisonnement général au service des tâches de résolution de problème de toutes sortes. »

- **Selon sternberg 1985 :**

« L'intelligence est la capacité mentale de produire un comportement approprié au contexte dans ces zones d'un continuum empirique qui requièrent une réponse à la nouveauté ou à l'automatisation du traitement de l'information en fonction des métacomposantes, des Composantes de performances et des composantes d'acquisitions de connaissances. » (N.J. Mackintosh, 2004, p 12)

- **Selon binet 1905 :**

« C'est une faculté très importante dans la vie quotidienne appelée jugement ou bon sens ou sens pratique qui permet de s'adapter aux situations. »

- **Selon Wechsler 1944 :**

« L'intelligence est la capacité globale à agir dans un but déterminé, à penser de manière rationnelle, à avoir des rapports utiles avec son environnement. » (Jean-yves Baudouin, Guy Tiberghien, 2007, p 179)

❖ **Commentaire :**

L'intelligence est une faculté ou capacité cognitive, mentale très importante dans la vie quotidienne qui nous permet de résoudre les problèmes, ou de penser d'une manière rationnelle, aussi bien le traitement d'informations.

2. Les modèles de l'intelligence :

2.1.La théorie bi factorielle :

En 1904, **Charles Spearman** a rapporté avoir conçu mesure objective de l'intelligence ; il est l'un des premiers à avoir utilisé l'approche psychométrique.

L'approche psychométrique mesure ou quantifie les habilités cognitives impliquées dans des tâches intellectuelles.

Spearman (1904) pensait qu'en mesurant des facteurs cognitifs qui ont des liens entre eux, il mesurerait l'intelligence.

Selon la théorie bi factorielle de **Spearman**, l'intelligence est composée de deux facteurs : l'aptitude cognitive générale(ou le facteur g), qui est la capacité de réaliser des tâches cognitives complexes comme le raisonnement abstrait et la résolution de problème, et plusieurs aptitudes spécifiques (les facteurs s) comme les aptitudes mathématique, mécanique ou verbales. Ainsi, le facteur g demeure constant d'un test à l'autre, tandis que les facteurs s peuvent varier.

Spearman croyait que le facteur g, ou l'aptitude cognitive générale, représentait l'énergie mental (ou le potentiel) d'un individu. Cent ans plus tard, le facteur g est désormais défini et mesuré par le niveau de performance d'un individu dans différentes tâches

cognitives. En d'autres mots, les tests d'intelligence modernes ont fait du facteur g de **Spearman** une mesure objective que l'on connaît sous le nom de **QI** (Brody, 1997). (Rod Plotnik, 1997, p 170)

2.2. La théorie des intelligences multiples :

La théorie relativement nouvelle de l'intelligence multiple peut aider à comprendre comment une théorie se développe, ce sur quoi elle repose, et la manière dont son auteur la traduit dans la réalité.

En 1981, **Howard Gardner** de l'université Harvard réévaluait les théories de Piaget. Il en conclut qu'elles étaient trop étroites et qu'elles n'expliquaient pas le fonctionnement de l'intelligence de façon adéquate. À son avis, il n'existe pas qu'une forme d'intelligence, mais bien sept, chacune fonctionnant de façon autonome.

Sa théorie se fonde sur l'idée que l'intelligence individuelle peut être perçue comme une tarte coupée en sept morceaux, chacun ayant ses propres capacités à résoudre ses problèmes. Gardner croit que, bien que ses sept facettes de l'intelligence ne soient pas dépendantes les unes des autres, elles ne sont pas isolées. Chaque individu « normal » possède chacune des ces facettes à des degrés variables. Les sept intelligences relevées définies ci-dessous :

1- Visuelle et spatiale

Capacité de visualiser un objet et de reproduire dans une image mentale.

2- Verbale et linguistique

Habilité à utiliser les mots et le langage dans l'écoute, la lecture et l'écriture.

3- Musicale

Habilité à reconnaître différentes tonalités, rythme, et mesure, sensibilité à l'environnement sonore, à la voix humaine et aux instruments musicaux.

4- Logicomathématique

Capacité de raisonner de façon inductive et déductive (nombres, relations). Habilité reconnaître des modèles, travailler avec des formes géométriques et à faire des liens entre différentes informations.

5- Corporelle

Habilité reliée au mouvement physique et à la connaissance du corps et de ses fonctions. Habileté à utiliser son corps pour exprimer ses émotions, jouer, interpréter et invoquer le langage corporel.

6- Interpersonnelle

Habilité à communiquer et à avoir de l'empathie pour les sentiments et les croyances des autres.

7- Intrapersonnelle

Habilité relative à la connaissance de soi. (Micheline Lalonde-Graton, 2003, p 14).

2.3. La théorie triarchique (ou tripartite) :

Le psychologue **Robert Sternberg** a vivement critiqué la théorie de **Spearman**, qu'il jugeait trop restrictive, et les tests de QI, qui ne mesurent que les aptitudes cognitives et l'habileté à résoudre des problèmes. Il a proposé une approche différente, liée au traitement de l'information, qui définit l'intelligence selon trois modes de raisonnement qui mènent à la résolution d'un problème. **Sternberg** (2003) a appelé cette approche la théorie triarchique de l'intelligence.

La théorie triarchique de l'intelligence de **Sternberg** soutient que l'intelligence comporte trois facettes ou trois façons de recueillir et traiter l'information. La première (l'intelligence analytique) requiert aptitude logique et analytique comme celles que mesurent les tests d'intelligence traditionnels. La deuxième (l'intelligence créative) renvoie à des aptitudes liées à la résolution de problème qui exige une pensée créative et la capacité de tirer les leçons des expériences vécues. La troisième façon (l'intelligence pratique) a trait à des aptitudes intellectuelles pratiques qui nous aident à nous adapter à notre environnement socioculturel. (Rod Plotnik, 1997, p 171).

❖ Commentaire :

Spearman fonde l'approche psychométrique dans le but de mesurer les habiletés cognitives. L'intelligence se compose de deux facteurs : facteur g (générale) et facteur s (spécifique).

On parle d'une forme d'intelligence à une intelligence multiple qui se compose de sept fonctions de façon autonome.

C'est une intelligence individuelle mais chacun a ses propres capacités à résoudre les problèmes. Une approche a été fondée pour apporter un plus qui est la mesure de traitements des informations contrairement de celle de **Sperman**.

Par contre **Sternberg**, la théorie triarchique repose sur trois facettes essentielles : l'intelligence analytique, l'intelligence créative et l'intelligence pratique. Donc ces trois facettes sont liées au traitement d'information

3. La mesure de l'intelligence :

Les tests d'intelligences sont apparus dans des contextes différents. Certains tests ont été élaborés pour répondre à des demandes sociales. D'autres ont été développés sous l'impulsion des différentes théories de l'intelligence. La question d'évaluation d'un niveau d'intelligence s'est d'abord posé en réponse à une demande sociale pour dépistage précoce des enfants présentant un retard afin de leur proposer une pédagogie mieux adaptée. C'est à **Alfred Binet** et **Théodore Simon** que cette mission a été confiée (1904). Les principes de construction de leur épreuve s'appuient sur une définition très générale de l'intelligence qui renvoie à des fonctions supérieures permettant une adaptation efficace pour résoudre des problèmes. L'épreuve réunit plusieurs subtests portant sur des processus complexes (mémoriser des chiffres, définir des mots...) à partir desquels une performance globale est calculée et permet de situer le niveau d'un individu sur cette faculté générale d'adaptation. Le succès de cette épreuve et de celles qui s'en sont inspirées viennent notamment du fait qu'elles permettent de situer l'enfant par rapport au développement normal et qu'elles constituent des prédicteurs significatifs de la réussite scolaire. (Jean-Yves Baudouin Tiberghien, 2007, 181)

Deuxième partie : les émotions

1. Définition des émotions :

8- Selon la psychanalyse :

« Les émotions sont comme les manifestations de désir inconscient. »

9- Selon les théories phénoménologiques

« Les émotions sont l'élargissement des expériences découlant des compétences humaines. »(Louise Lafortune, Pierre-Andre, Doudin, Francisco Pons, 2004, p 105)

10- Selon Davidson et Ekman 1994 :

« Les émotions sont des réactions aiguës et non prolongées, provoquées par un stimulus spécifique connu et caractérisé par un tableau cohérent de réponses cognitives et psychologiques. » (Revue électronique de psychosocial N°4, 2009, p 6)

11- Selon Oatley 1994 :

« L'émotion est un état mental »

12- Selon Schachler et Singer 1962 :

« L'émotion est un état d'éveil physiologique et la cognition appropriée de cet état d'activation.» (Michel Cabanac, 2003, p 246)

13- Selon Kirouac 1993 :

« Les émotions sont comme un état affectif, donc qui comporte des sensations soit appétitives, soit aversives qui a un comportement précis, lié à un objet précis et qui possède une durée relativement brève » (Rolland Viau, 2003, p 21)

❖ Commentaire :

Les émotions sont un ensemble de réactions conscientes et inconscientes, psychologique ou physiologique ou l'individu exprime un comportement précis.

2. Les types des émotions :

Selon **Damasio** (1994), il existe deux types d'émotion : l'émotion primaire et l'émotion secondaire.

- Les émotions primaires nous permettent de répondre de façon automatique à certains stimuli, elles sont instinctive et non personnalisées.
- Les émotions secondaires, en revanche, impliquent un processus de pensée et constituent une prise de conscience, elles sont les résultats d'un apprentissage des émotions primaires. (Anne-Marie Laurian, 2007, p 235).

3. Les théories des émotions :

3.1. Les théories périphériques des émotions de James et Lange :

La théorie de **James** (1884), tout à fait révolutionnaire à l'époque, consiste à opérer une assimilation des états émotionnels et des perceptions corporelles. Les changements périphériques suivent directement la perception du stimulus, et c'est la perception de ces changements qui constitue l'émotion. Pour prendre un exemple classique de James, si nous rencontrons un ours (stimulus), nous commençons à courir (changements physiologiques), puis nous percevons les changements physiologiques inhérents à la course, et c'est alors seulement que nous avons un sentiment de peur (émotion).

Face au problème, toujours au centre des débats actuels, de savoir si l'émotion est déterminée par un centre spécifique du cerveau ou par les centres moteurs et sensoriels, James choisit clairement la seconde proposition. Quand un stimulus émotionnel est perçu par les centres corticaux sensoriels, une réaction réflexe génétiquement programmée, antérieure à toute conscience, est mise en jeu et génère les changements périphériques. Pour **James** (1884), ce sont ces données corporelles qui constituent la manière même de l'émotion. (Véronique Christophe, 1998, p 17.18).

3.2. La théorie centrale des émotions de Cannon :

Cannon (1927) développe quatre arguments principaux à l'encontre du feedback viscéral. Premièrement, l'altération des connections entre les viscères et le système nerveux central ne modifie pas le comportement émotionnel. Deuxièmement, les viscères sont des structures relativement insensibles. Les changements viscéraux seraient trop lents pour être la source de sentiments émotionnels. Troisièmement, les mêmes changements viscéraux apparaissent dans des états aussi bien émotionnels que non-émotionnels. Enfin, l'induction artificielle de changements viscéraux typiques d'émotions fortes ne produit pas les émotions attendues. (Véronique Christophe, 1998, p 19.20).

3.3. La théorie de l'autoperception des émotions : Schachter

Schachter (1959) a observé que les sujets qui s'attendent à subir une expérience stressante choisissent de s'associer à d'autres sujets devant subir la même expérience. Il a présupposé que les signaux physiologiques internes sur lesquels les individus doivent normalement se baser pour interpréter leurs excitations sont ambiguës et sujets à de multiples interprétations, et que par conséquent, l'autoperception des émotions est indirecte et variable :

les sujets éprouvant ainsi le besoin de comparer leur état émotionnel avec celui d'autres individus dans la même situation afin de mieux comprendre leurs réactions. L'auteur (**Schachter**, 1964) a alors avancé qu'une émotion résulte de l'interaction entre deux composants :

- 1- Une excitation ou un éveil physiologique
- 2- Un étiquetage cognitif. . (Ahmed Channouf, Georges Rouan, 2002, p 172).

Cette théorie de l'autoperception des émotions ne s'applique qu'à la perception d'une excitation physiologique inexplicé, c'est-à-dire lorsque les sujets ne dispose d'aucune explication causale de leur état d'éveil ou bien lorsque l'excitation est si intense qu'elle ne peut être entièrement expliqué par les facteurs plausibles qui sont immédiatement saillants pour l'individu. Cet éveil physiologique inexplicé déclenche dans un premier temps une recherche épistémique destinée à trouver une cause plausible à cet état. Si aucune explication n'est disponible, un processus de recherche causale plus poussé sera dans un second temps enclenché. (Ibid. p 173).

❖ **Commentaire :**

Les émotions selon **James** sont un ensemble de changements périphérique par ce qu'il appelle « stimulus », l'émotion est un reliaison au centre du cerveau, ou par les centres moteurs et sensoriels.

Pour **Cannon**, l'émotion est la part cognitive d'une réaction à un stimulus donné, l'aspect physiologique et somatique est en quelque sorte induit de façon conscient à partir de l'émotion transformée en sentiment.

Selon **Schachter**, l'autoperception des émotions est indirecte est variable, comme il annonce que l'émotion résulte de l'interaction entre deux : une excitation ou un éveil physiologique et un étiquetage cognitif.

Troisième partie : l'intelligence émotionnelle**1. Définition de l'intelligence émotionnelle :**

- **Selon Goleman :**

« l'intelligence émotionnelle, désigne notre capacité à reconnaître nos propres sentiments et ceux des autres, à nous motiver nous-mêmes et à bien gérer nos émotions en nous-même et dans nos relations avec autrui »

- **Selon Mayer et Salovey :**

L'intelligence émotionnelle est un ensemble d'habilités ou de capacités mentales :

- ✓ La capacité à percevoir précisément, à reconnaître et à exprimer avec justesse les émotions ;
- ✓ La capacité à utiliser les émotions dans le cadre des activités cognitives ;
- ✓ La capacité à comprendre les émotions et à en avoir une connaissance approfondie ;
- ✓ La capacité à réguler nos propres émotions ainsi que celles des autres pour promouvoir une croissance émotionnelle et intellectuelle.

- **Selon Baron :**

L'intelligence émotionnelle est plus qu'un ensemble d'habilités mentales permettant de percevoir, assimiler, comprendre et réguler les émotions.

« Un ensemble impressionnant de capacités non cognitives » qui influence les comportements des individus face aux pressions environnementales.

❖ **Commentaire :**

L'intelligence émotionnelle est une capacité à reconnaître nos propres sentiments, et exprimer avec justesse les émotions.

Ainsi, est un ensemble d'habilités mentales, et des capacités cognitives qui influencent le comportement.

2. L'intelligence émotionnelle : un concept pertinent ?

La validité et l'intérêt heuristique de tout concept ne résident pas tant, du moins en psychologie, dans l'usage social qui en est fait que dans la précision de sa définition et la facilité qu'il apporte à la description du fonctionnement humain. Tout nouveau concept demande donc à être défini de façon cohérente et soigneusement différencié des autres concepts et sa mise en œuvre, notamment par l'évaluation, doit apporter les preuves empiriques à la fois de cette cohérence interne et de cette différenciation. Il en est ainsi pour le concept d'intelligence émotionnelle, faut de quoi il risque plus d'apparaître comme un mythe que comme relevant de la science (Mathews, Zeidner et Roberts, 2003). (Jean-François Richard, 2005, p 103).

Une grande partie des études de validation qui ont été menées à consister, comme c'était déjà le cas pour les épreuves d'intelligence sociale, à tester la cohérence interne des épreuves d'intelligence émotionnelle et leur adéquation aux modèles, et à étudier les liens qu'entretiennent les dimensions obtenues avec des épreuves classiques d'intelligences générales et de personnalités. (Jean-François Richard, 2005, p 103)

3. Les modèles de l'intelligence émotionnelle :

2.1. Le modèle de Mayer et Salovey :

Salovey, Mayer et leurs collègues, après avoir proposé une première ébauchée de leur modèle en 1990, ont progressivement affiné leur conception de l'intelligence émotionnelle et abouti à une définition restrictive de l'intelligence émotionnelle

Pour ces auteurs, « le terme d'intelligence émotionnelle fait référence aux processus impliqués dans la reconnaissance, l'usage, la compréhension et la gestion de ses propres états émotionnels et de ceux d'autrui, pour résoudre les problèmes et réguler son comportement » (Salovey et Al. 2004, introduction). (Jean-François Richard, 2005, 100-101).

En 1997, les auteurs ont développé un test d'intelligence émotionnelle appelé le Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS, échelle multifactorielle d'intelligence émotionnelle). Cette échelle permet une évaluation des performances liées aux traitements des informations émotionnelles. Elle comprend 12 sous-tests :

- ✓ 4 épreuves mesurent la capacité à identifier ses propres émotions et celles d'autrui : les sujets doivent, à partir d'expressions de visages, d'extraits musicaux, d'images et d'histoires, estimer à quel niveau différentes émotions sont présentes ;
- ✓ 2 épreuves évaluent la capacité à tenir compte des émotions dans le cadre d'activités cognitives ;
- ✓ 4 épreuves évaluent la capacité à comprendre les émotions (en particulier, les émotions complexes, les enchainements émotionnels et les transitions émotionnelles) ;
- ✓ 2 épreuves évaluent la capacité à réguler les émotions personnelles et celles d'autrui.

Cette épreuve a fait l'objet de validation. Compte tenu de la lourdeur de la passation et de la nécessité, apparue à l'analyse d'améliorer la validité de certaines parties, une version révisée et plus courte a été mise au point par les auteures. Le test d'intelligence émotionnelle de **Mayer, Salovey et Caruso** (MSCEIT, Meyer, Salovey et Caruso Emotional Intelligence Test) consacre deux subtests à l'évaluation de chacun des quatre types d'habiletés du modèle (soit huit subtests au total) et peut être administré dans son ensemble en 35 minutes environ. (Jean-François Richard, 2005, 100 101).

2.2. Le modèle de Goleman :

Le terme d'intelligence émotionnelle est apparu pour la première fois en 1990 dans deux articles scientifiques (**Mayer, DiPaolo, et Salovey, 1990 ; Salovey et Mayer, 1990**) publiés par des chercheurs de l'université de Yale et de New Hampshire. Malgré l'impact de ces publications et le caractère novateur du concept, c'est principalement l'ouvrage et vulgarisation publié par le psychologue-journaliste Daniel **Goleman** en 1995, intitulé *Emotional Intelligence*, qui déclencha un vaste engouement pour cette notion auprès du grand public. Il s'ensuivit de nombreux développements et opérationnalisations « sauvage » qui ont souvent contribué à rendre le concept suspect aux yeux des scientifiques. Les ouvrages de **Goleman**, best-sellers traduits dans de nombreuses langues, témoignent d'une vision très extensive de l'intelligence émotionnelle. (Jean-François Richard, 2005, p 98 99)

Elle couvre vingt-cinq compétences émotionnelles regroupées dans les cinq facettes que sont la conscience de soi, la maîtrise de soi, la motivation, l'empathie, et les aptitudes sociales,

Tableau N°01 : Tableau des 25 compétences émotionnelles

Domain personnel	Domain social
<p>1- La conscience de soi</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conscience de soi émotionnelle • Auto-évaluation précise (forces limites) • Confiance en soi 	<p>4- L'empathie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compréhension des autres (sentiments, point de vue) • Passion de service (des clients) • Enrichissement des autres (sentir, stimuler) • Exploitation de la diversité (concilier) • Sens politique (décrypter les émotions d'un groupe et les relations de pouvoir)
<p>2- La maîtrise de soi</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contrôle de soi (émotions, impulsions) • Fiabilité (honnêteté, intégrité) • Conscience professionnelle • Adaptabilité (face au changement) • Innovation (ouverture aux approches, informations et idées nouvelles) 	<p>5- les aptitudes sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ascendant (impressionner, persuader) • Communication (messages convaincants) • Direction (inspirer et guider les autres) • Cristalliser les changements (initier et gérer) • Sens de la médiation (gérer les conflits) • Nouer des liens (relations utiles) • Sens de la collaboration et de la coopération) • Mobiliser une équipe (créer une synergie)
<p>3- la motivation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exigence de la perfection (s'améliorer) • Engagement (saisir les opportunités) • Optimisme (ténacité face aux obstacles) 	

(Ibid. p 99).

2.3. Le modèle de Bar-on :

Bar-on définit l'intelligence émotionnelle comme une capacité générale, nécessaire à l'adaptation émotionnelle et sociale.

Son modèle identifie cinq grands domaines de compétences, chacun couvrant des habilités spécifiques qui contribuent au succès. Il s'agit des compétences intrapersonnelle (considération pour soi, conscience de ses propres émotions, affirmation de soi, indépendance et réalisation de soi) des compétences interpersonnelle (empathie, responsabilité sociale et relations interpersonnelles) et l'adaptabilité (résolution de problèmes, flexibilité et test de la réalité), de la gestion de stress (tolérance au stress et contrôle de l'impulsivité) et de l'humeur générale (optimisme et joie de vivre). (Jean-François Richard, 2005, p 102).

❖ **Commentaire :**

L'intelligence émotionnelle selon **Mayer** et **Salovey** est un processus impliqué dans la reconnaissance et la compréhension pour résoudre les problèmes. Ils ont aussi développé le test M.E.I.S (échelle multifactorielle d'intelligence émotionnelle) permet d'évaluer les performances liées au traitement des informations émotionnelles.

C'est la capacité à percevoir l'émotion, à intégrer pour faciliter la pensée, à comprendre les émotions et à les maîtriser afin de favoriser l'épanouissement personnel

Pour **Goleman**, les compétences émotionnelles ne sont pas des talents innés, mais plutôt des capacités apprises qu'il faut développer et perfectionner afin de parvenir à un rendement exceptionnel.

Par contre **Bar-On**, l'intelligence émotionnelle se développe avec le temps, et il est possible de l'améliorer par la formation et la thérapie.

Selon lui, l'intelligence émotionnelle est une capacité d'adaptation émotionnelle sociale, il définit cinq modèles essentiels : la compétence intrapersonnelle, les compétences interpersonnelles, l'adaptabilité, compétence d'adaptation, la gestion de stress, l'humeur générale.

4. Les composants de l'intelligence émotionnelle :

4.1 Première composante : la reconnaissance et la compréhension de ses sentiments

Vous avez compris qu'il s'agit de votre conscience émotionnelle. C'est, bien évidemment, une compétence « clef » sans laquelle aucun développement, n'est envisageable.

Il ne s'agit pas seulement d'être conscient mais comprendre la cause et le contexte. Dans ce parcours, la pauvreté du langage peut constituer un obstacle car, on en a fait une chanson, « il faut trouver les mots pour le dire ». La qualité d'une description et d'une analyse passe forcément par une verbalisation. Rassurez-vous, cela s'apprend et il n'est jamais trop tard pour acquérir cette qualité.

Les émotions sont toujours présentes tout au long de notre vie qu'il s'agisse d'une pensée, d'une sensation physique ou d'un comportement. Là où les choses se compliquent, c'est dans l'interaction de ces trois facteurs. (Didier Gailliege, 2016, p 19).

4.2 Deuxième composante : La capacité d'influencer et de maîtriser ses sentiments

Une fois identifié, votre sentiment doit pouvoir être influencé par vos soins et maîtrisé. La passion n'est pas la raison. Dans tous les cas, il peut y'avoir un intérêt à influencer un sentiment dans un sens ou dans l'autre. On dit à juste titre que la colère est mauvaise conseillère, sans compter les dégâts qu'elle provoque sur notre organisme. Mieux vaut la maîtriser. A l'inverse, comme le disait **SOCRATE** : « rien de grand ne se fait sans passion ». Bien les situations conduisent à savoir stimuler un sentiment. Les managers s'efforcent de motiver leurs équipes lorsqu'un sentiment de lassitude s'installe. Rien de tel que de transformer une contrainte en opportunité de plaisir en passant d'un sentiment de manque d'envie à un sentiment de motivation.

4.3 Troisième composante : La faculté d'éprouver et d'exprimer ses sentiments

Prendre conscience d'un sentiment, le gérer ne sert à rien si on ne se donne pas les moyens de l'exploiter. Exprimer pour soi un sentiment de façon fiable permet d'assurer un comportement basé sur une information pertinente. Grande utilité vis-à-vis des autres qui vous considèrent non pas en fonction de ce que vous faites mais de ce qu'ils en percevaient. (Ibid. p 20)

Savoir éprouver un sentiment n'est pas une faculté spontanée et les supports d'expression de nos sentiments sont multiples et, reconnaissons-le, assez difficiles à maîtriser. Nous ne sommes pas toujours conscients de nos expressions faciales, de nos attitudes posturales et la fiabilité entre l'émission du sentiment et son expression est loin d'être garantie. (Didier Gailliege, 2016, p 21)

Afin de vous permettre une mise en ordre, la liste des principales catégories de sentiments est nécessaire. Comme d'habitude, une polémique est toujours possible sur la classification. L'important est de donner à chacune et chacun d'entre vous des informations structurantes. C'est en ce sens que vous est proposé le schéma suivant en identifiant les principaux sentiments :

- La colère
- La tristesse
- La peur
- La joie
- La surprise
- La répulsion
- L'intérêt.

Cette liste permettra de dégager les principaux types de sentiments et servira d'accueil à toutes les nuances nécessaires pour décrypter plus finement vos « états d'âme » et ceux de vos interlocuteurs. (Ibid. p 22).

4.4 Quatrième composante : reconnaître et comprendre les sentiments des autres

La capacité à percevoir et interpréter les sentiments des autres est très différente d'un individu à l'autre. Se mettre dans la vision de l'autre n'a rien d'un réflexe et nécessite de l'empathie dont il n'a pas besoin de souligner l'importance et l'utilité. Avant de savoir traduire, il faut commencer par « capter » en se mettant à la place de son interlocuteur ou de l'individu que vous observez.

Les spécialistes distinguent actuellement l'empathie émotionnelle et l'empathie cognitive. La première désigne la capacité à détecter les états affectifs d'autrui, la seconde la faculté de traduire les états mentaux. (Ibid. p 22)

4.5 Cinquième composante : influencer et contrôler les sentiments des autres

C'est une forme d'intelligence sociale qui ne peut fonctionner convenablement sans les autres composantes d'intelligence émotionnelle. Cela suppose :

- De bien connaître et de bien gérer ses propres sentiments.
 - De savoir détecter, analyser, comprendre les sentiments des autres et leur causes.
 - D'accepter (ce qui ne signifie pas approuvé) les sentiments de son interlocuteur.
 - De proposer des solutions car l'influence doit être positive dans la perception d'autrui.
- (Didier Gailliege, 2016, p 23).

4.6 Sixième composante : avoir de ses attitudes par rapport à ses propres sentiments

Les émotions filtrent nos perceptions et provoquent ce que certains spécialistes appellent des distorsions mentales. Une perception déformée va obligatoirement engendrer une réponse inadaptée.

Le premier impact provient de nos sentiments vis-à-vis de l'interlocuteur concerné. La sympathie conduira à une meilleure attention, une meilleure compréhension et plus de tolérance. A l'inverse, si nous sommes en face d'une personne vis-à-vis de laquelle nous avons peu de considération, voir de l'antipathie, nous serons moins à l'écoute, moins tolérant avec une difficulté à mettre en œuvre une attitude empathique. En fonction des sentiments que nous allons éprouver, la maîtrise pour avoir une attitude pertinente sera plus ou moins bonne. (Didier Gailliege, 2016, p 24)

5. L'importance de l'intelligence émotionnelle :

Salovey et Mayer (1990) ont proposé une approche théorique centrée sur les processus émotionnels, que **Goleman** (1995) a par suite expérimentés. L'intelligence émotionnelle renvoie au traitement intelligent de ses propres sentiments et de ceux des autres. Cette conception valorise avant tout les aspects cognitifs des capacités à réussir et ignorer les habilités sociales et émotionnelles. La théorie de l'intelligence émotionnelle soulève donc une question très importante : de quelle manière les personnes utilisent-elles leurs émotions et leur état d'esprit pour adapter leur comportement le plus efficacement possible à des circonstances spécifiques ? Certaines personnes considèrent leur émotions comme un poids lourd à transporter, alors que d'autres sont capable de réagir facilement à leur sentiments et manière intuitive. (Doudin Francisco Pons, 2004, p 110)

6. La mesure de l'intelligence émotionnelle :**6.1 Mayer-Salovey-Caruso-Emotional-Intelligence-Test (MSCEIT) :**

Salovey, Mayer et Caruso (2000) ont établi un test pour mesurer les habiletés d'un individu en matière d'intelligence émotionnelle, en rapport avec le modèle à quatre branches de Salovey et Mayer (1997) présenté précédemment. C'est le Mayer-Salovey-Caruso-Emotional-Intelligence-Test (MSCEIT).

Le MSCEIT mesure donc quatre habiletés :

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

6.2. Emotional Intelligence Scale » (EIS) de Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden, et Dornheim (1998) :

Qui est une autre échelle d'intelligence émotionnelle. Il s'agit d'une échelle d'auto évaluation composée de 28 items. A cette épreuve, plus le score est élevé plus le participant s'est jugé émotionnellement intelligent. (BobotLionel, 2010, p 417 419)

Synthèse

Il existe un autre mot pour désigner l'intelligence émotionnelle : le caractère. Développer son intelligence émotionnelle, c'est affermir son caractère, garder la maîtrise de soi, se motiver, se gouverner, savoir différer la satisfaction de ses désirs

Savoir être maître de nous-mêmes être juste envers les autres. Pour cela, la volonté doit placer les émotions sous le contrôle de la raison.

Chapitre III : Les orientations motivationnelles

Préambule

1. L'origine de concept motivation.
2. La définition de la motivation.
3. Les concepts théoriques de la motivation.
4. Les types de la motivation.
5. Les théories de la motivation.
6. Les indicateurs de la motivation.
7. Les déterminants de la motivation.
8. Le lien entre la réussite scolaire et la motivation.

Synthèse

Préambule

La motivation est un processus complexe. Différentes variables vont venir l'influencer et le fait d'être ou non motivé aura un impact considérable sur les capacités de l'élève. L'estime de soi sera une de ses variables. En cas d'échec, celle-ci pourrait être touchée.

La motivation joue un rôle très important dans l'apprentissage. On peut en effet penser que des élèves motivés, portant un réel intérêt pour la matière vue au cours, s'engageront davantage dans ce dernier. Encore faut-il être suffisamment confiant en ses capacités. Selon les recherches menées, l'image que l'on a de soi influencerait les objectifs que l'on se fixe, les stratégies utilisées pour l'apprentissage, et aurait dès lors un impact sur les performances. Une bonne estime de soi ne pourra qu'améliorer la motivation de l'enfant.

1. L'origine du concept de motivation :

L'objectif de cette section n'est pas de présenter de façon détaillée la plupart des théories de la motivation retrouvées depuis le début du siècle. Des ouvrages comme ceux de **Weiner**(1992) et **Heckhausen**(1991) traitent explicitement de ce sujet. Il s'agit plutôt de donner un bref aperçu historique des théories les plus importantes de la motivation, dans le but de mieux comprendre les théories contemporaines présentées à la section suivante. (Thierry Karsenti, 1998, p 38).

La plus ancienne explication de la motivation humaine se retrouve dans la philosophie hédoniste de l'antiquité grecque où l'homme poursuit le plaisir et tente d'éviter la douleur. Sénèque, philosophe de l'Antiquité, a écrit « Il n'y a pas de bon vent pour celui qui ne sait où il va ». Il est facile de retrouver dans cet extrait les lignes directrices des théories contemporaines de la motivation reliées aux buts (goal-related motivation théories) comme celle de **Pintrich** et **Schunk** (1996). En plus de Sénèque, maints auteurs ont abordé, de près ou de loin, l'idée de motivation depuis l'Antiquité. Par exemple, au XVIIIe siècle, Jeremy Bentham a repris les principes de l'hédonisme grec et les a liés au dualisme cartésien¹ pour expliquer la motivation humaine. (Ibid. p 38).

Depuis les écrits de Bentham (1789), de nombreuses autres théories ou conceptions de la motivation ont été élaborées. Certaines de ces théories sont comportementales puisqu'elles définissent la motivation en termes de comportements observables, engendrés par des causes externes. D'autres sont dites humanistes ou même existentialistes parce qu'elles placent

l'individu au cœur du processus et du phénomène de motivation. Les théories plus contemporaines ont tendance à être de nature cognitive, et elles mettent en évidence l'interaction des processus mentaux de l'individu et des facteurs contextuels dans l'explication de la motivation. (Thierry Karsenti, 1998, p 39).

2. Définition :

2.1. La motivation :

- **Selon pantanella 1992 :**

Définit la motivation comme une énergie qui nous fait courir.

- **Selon Nuttin 1985 :**

Considère la motivation comme toute tendance affective, tout sentiment susceptible de déclencher et de soutenir une action dans la direction d'un but.

- **Selon Lévy-Leboyer 1999 :**

La motivation est le processus qui fait naître l'effort pour atteindre un objectif et qui relance l'effort jusqu'à ce que l'objectif soit atteint.

- **Selon Decker 1988 :**

Présente la motivation comme « une source d'énergie psychique nécessaire à l'action »

(Pierre Vianin, 2006, p 23 24)

- **Selon Atkinson 1964 :**

Considère la motivation comme l'ensemble des influences immédiates concernant la direction, l'intensité et la persistance d'une action.

- **Selon Vroom 1964 :**

La motivation est un processus qui gouverne les choix effectués par les personnes et les organismes inférieurs parmi plusieurs alternatives dans une activité volontaire.

- **Selon Greengerg et Baron 1995 :**

Définissent la motivation comme l'ensemble des processus qui activent dirigent et maintiennent le comportement humain dans la réalisation d'un but spécifique.

(ConstantBeugere, 1998, p 14)

- ❖ **Commentaire :**

Selon les définitions en haut la motivation est un processus actif qui nécessite une énergie pour atteindre un objectif et comme c'est aussi un ensemble des influences telles que l'intensité et la persistance d'une action.

2.2. Les orientations motivationnelle

Les orientations motivationnelles expriment globalement trois attitudes de l'élève ou de l'étudiant envers le travail scolaire. On peut les comprendre comme trois réponses possibles à la question générale : pourquoi suis-je à l'école ? On distingue alors le but d'apprentissage (ou orientation envers la tâche), le but de performance (ou orientation envers soi-même) et le but du moindre effort. Un élève poursuit un but d'apprentissage lorsqu'il est convaincu qu'il est à l'école pour apprendre, pour développer ses connaissances.

L'élève qui poursuit un but de performance se comporte de façon à démontrer ses compétences, en particulier pour faire mieux que ses camarades. La recherche du moindre effort correspond à une conception minimaliste du travail scolaire. Lorsqu'il est animé par cette conception, l'élève fera tout ce qui est en son pouvoir pour éviter ou simplifier le travail. Ne pas se fatiguer tout en évitant de passer pour un cancre semble être le but prioritaire de l'élève. (Jean-Luc Gurtner, Adriana Gorga, Isabelle Monnard, Ladislas Ntamakiliro, 2011, p 3)

3. Les concepts clés de la motivation :

3.1. Autodétermination :

L'autodétermination est (d'après une théorie importante) une des compétences de la motivation intrinsèque avec la compétenceperçue. L'autodétermination est le sentiment de choisir, ou libre arbitre, et s'oppose à la contrainte, à la pression sociale, à la situation d'évaluation.

3.2. But d'apprentissage :

Le but d'apprentissage est un but orienté vers la maîtrise de la tâche pour elle-même, sans esprit d'évaluation ou de compétition. L'élève est satisfait par une progression de ses résultats, il voit les erreurs comme des informations pour progresser et non comme des sanctions. Le but d'apprentissage correspond à une motivation intrinsèque ou à une orientation vers la tâche.

3.3. But de performance :

Le but de performance est une norme à atteindre, et l'erreur est ressentie comme un échec par rapport aux autres. Le but de performance correspond à une motivation extrinsèque ou à une orientation vers l'égo. (Alain Lieury, Fabien Fenouillet, 1997, p 137)

3.4. Compétences perçues :

La compétence perçue est l'autre composante de la motivation intrinsèque avec l'autodétermination. Plus la compétence perçue est grande, plus elle favorise la motivation intrinsèque. A l'inverse, un sentiment très bas de compétence associé à la contrainte produit la résignation apprise. (Alain Lieury, Fabien Fenouillet, 1997, p 138)

3.5. Motivation :

La motivation est un terme générique qui désigne l'ensemble des mécanismes biologique et psychologique qui permettant le déclenchement de l'action, l'orientation, l'intensité et la persistance.

- La Motivation extrinsèque :

La motivation extrinsèque regroupe un large éventail de motivation contrôlées par les renforcements, les notes, les prix, l'argent.

- 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, à la curiosité, c'est-à-dire au sens courant de la motivation.

3.6. Orientation vers l'égo :

Une orientation vers l'égo est une orientation d'évaluation de soi par rapport aux autres (de nature extrinsèque). Elle conduit notamment à dévaloriser l'effort, puisque la compétence perçue sera d'autant plus forte que l'effort fourni sera faible.

3.7. Orientation vers la tâche :

L'orientation vers la tâche (ou but d'apprentissage) valorise l'effort dans la mesure où, sans comparaison sociale, une augmentation de l'effort conduit à une amélioration des performances, ce qui accroît le sentiment de compétence perçue (et donc la motivation intrinsèque).

3.8. Résignation apprise :

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

4. les types de la motivation :**4.1. La motivation intrinsèque (orientation intrinsèque) :**

La notion de la motivation intrinsèque renvoie au fait pour un sujet de pratiquer une activité ou un travail pour le plaisir et la satisfaction qu'il en retire. Ainsi, un sujet est intrinsèquement motivé quand il effectue une tâche ou une action, volontairement et sans culpabilité. (Caroline Sahuc, 2006, p 25).

Les implications qui en découlent face à l'activité sont donc affectives ou engagées, et orientées vers l'intérêt de l'activité.

Les objectifs visés dans le cadre de la motivation intrinsèque sont au nombre de trois :

- La satisfaction personnelle (le goût du travail bien fait, l'assouvissement de la curiosité et la réalisation de ses potentialités)
- L'autonomie
- L'accomplissement et l'épanouissement personnels (Ibid. p 25).

L'engagement à l'autonomie favorise grandement la motivation intrinsèque. La limite réside cependant dans le constat que la motivation intrinsèque n'as pas de répercussion immédiate sur les performances dans l'activité. (Ibid. p 25).

❖ **Les sources de la motivation intrinsèque :**

Les sources de la motivation intrinsèque relèvent de l'individu et de sa personnalité. Elles sont au nombre de quatre :

- La curiosité :
- l'autodétermination
- Le sentiment de compétence
- La conscience des buts. (Caroline Sahuc, 2006, p 26).

4.2. La motivation extrinsèque (l'orientation extrinsèque) :

La notion de la motivation extrinsèque renvoie au fait qu'un sujet agit dans l'optique d'obtenir quelque chose en contrepartie d'une action. Il peut s'agir par exemple d'une récompense ou de reconnaissance. Un sujet peut également réaliser une tâche ou une action pour se déculpabiliser envers quelqu'un. Sur un plan scolaire, c'est typiquement l'élève qui va travailler pour obtenir des bonnes notes afin de faire plaisir à ses parents. Les implications qui en découlent face à l'activité sont donc calculées et orientées vers la rentabilité de celle-ci.

Les objectifs visés dans le cadre de la motivation extrinsèque sont au nombre de trois :

- La promotion ou l'obtention d'un gain
- La reconnaissance sociale ou des étages
- La valorisation vis-à-vis d'autrui. (Caroline Sahuc, 2006, p 27).

Les récompenses favorisent grandement les activités lucratives au détriment de la motivation intrinsèque. Cependant, l'instrumentalisation du comportement représente une limite. (Ibid. p 27)

❖ **Les sources de la motivation extrinsèque :**

La motivation extrinsèque est un besoin de renforcement qui apparaît assez modulable de par sa définition. Ses sources sont de ce fait très diversifiées et reposent sur quelques critères comme l'absence de contrainte ou de menace de sanction immédiate, une part

d'autodétermination et, dans un contexte solaire, on peut ajouter l'attitude de l'enseignant envers des élèves. (Ibid. p 27 28).

- L'absence de contrainte ou de menace de sanction immédiate est capitale dans le cadre de la motivation extrinsèque. En effet, une activité pratiquée initialement pour son aspect intéressant et pour le plaisir qu'elle procure peut être totalement désinvestie si elle est pratiquée sous la contrainte. On peut citer, à titre d'exemple, les limites temporelles. (CarolineSahuc, 2006, p 27).

Une part d'autodétermination est décisive pour un sujet dans la mesure où il est conscient de l'utilité future d'un travail. Cette part d'autodétermination est liée à l'absence de sanction immédiate. Un sujet qui effectue une activité parce qu'il a conscience que son avenir en dépend sera plus autodéterminé que celui qui réalise cette même activité sous la contrainte. (Ibid. p 28).

L'attitude de l'enseignant envers ses élèves est un bon critère concernant la motivation. L'enseignant sera motivant s'il donne autant d'attention à tous les élèves (bons ou mauvais), s'il soutient les élèves et leur donne confiance en leur capacité de réussite, s'il leur transmet l'intérêt de réussir et s'il ne crée pas de situations de rivalité qui peuvent mettre certains élèves en situation d'échec. De même, une attitude d'écoute, de confiance et de respect envers les élèves est porteuse de motivation, parce que les élèves se sentent valorisés. La fonction de guide de l'enseignant et son adaptabilité face aux difficultés des élèves est donc quelque chose de positif. (Ibid. p 28)

L'autonomie représente la capacité d'un sujet d'effectuer une activité sans l'intervention d'un encadrement quelconque. Cette autonomie peut être recherchée dans le cadre d'une récompense ou sous la menace. (Ibid. p 28).

Le choix des activités et la façon dont celles-ci sont menées, ainsi que l'utilisation de l'outil informatique, en tant que média d'actualité possédant un capital attractifs, jouent un rôle important dans le cadre de la motivation des élèves. (CarolineSahuc, 2006,p29).

5. les théories de la motivation :

5.1. La théorie de l'auto-actualité de Maslow :

Maslow a inscrit le besoin de s'auto-actualiser dans une hiérarchie de besoin qui l'a rendu célèbre au milieu du XXe siècle. Ainsi, pour cet auteur, la motivation qui anime une

personne prend son origine dans une série de besoins à combler, dont le plus important est celui de s'auto-actualiser, c'est-à-dire d'exploiter ses capacités et ses forces pour se réaliser pleinement en tant qu'individu. Toutefois, pour s'auto-actualiser, une personne doit avoir préalablement comblé des besoins primaires. Dans la hiérarchie des besoins de **Maslow**, on trouve à la base les besoins physiologique (faim, soif...) suivis du besoin de sécurité, du besoin d'appartenance et d'amour, du besoin d'estime de soi et, enfin, tout en haut de la pyramide, le besoin de s'auto-actualiser. Pour cet auteur, on peut satisfaire un besoin sans avoir réussi à combler, en tout ou en partie, le besoin qui le précède. (Rolland Viau, 2007, p 39).

Il en est également ainsi du besoin de s'auto-actualiser : on peut tenter de le combler sans avoir réussi à combler auparavant le besoin d'estime de soi. (Ibid. p 39).

5.2. la théorie d'Adler :

Selon **Adler** (1961), dès sa naissance chaque personne est guidée principalement par deux besoins. Le premier, que l'on peut qualifier de sentiment social, est inné et correspond au besoin de s'intégrer au milieu social dans lequel la personne vit. Le deuxième est acquis et a trait au sentiment de supériorité, c'est-à-dire au besoin qu'une personne a de se prouver à elle-même qu'elle est distincte des personnes qui l'entourent et qu'elle leur est supérieure.

- Pour cet auteur, la motivation qui pousse une personne à vouloir se sentir supérieure aux autres prend son origine dans un sentiment d'infériorité acquis pendant l'enfance.(Rolland Viau, 2007, p 37)

5.3. la théorie d'accomplissement de McClelland :

La théorie de **McClelland** a pour principe de base que les comportements d'une personne sont motivés par des besoins fondamentaux qui lui sont souvent inconnus. Pour **McClelland**, les besoins d'une personne ne sont pas innés, ils se développent pendant son enfance.il pensent plutôt que trois autres besoins doivent être en compte :

- Le besoin d'affiliation
- Le besoin de pouvoir
- Le besoin d'accomplissement (Rolland Viau, 2007, p 41).

Les besoin d'affiliation (définis comme l'appartenance à un réseau social) se rapportent un désir d'être aimé et accepté. Ceci est recherché par tout individu. Les individus qui témoignent d'un besoin d'affiliation élevé accordent beaucoup de prix à l'amitié, préfère le travail d'équipe à la compétition et cherche à établir des relations sur une profonde compréhension mutuelle.

Les besoins de pouvoir sont définis comme les besoins d'avoir le contrôle sur son environnement et non pas comme une forme autocratique des comportements vis-à vis d'autrui.

Les besoins visant la réussite (définis comme correspondant à un comportement orienté vers la compétition avec une norme d'excellence) donnent aux individus l'occasion de résoudre des problèmes sous leur propre responsabilité, leur permettent d'obtenir une évaluation rapide et précise de leur performance et leur offrent aussi la possibilité de se fixer des objectifs raisonnablement exigeants. (FirminPhambuNtoto, 2014, p 91)

5.4. la théorie V.I.E :

La théorie V.I.E. (valence, instrumentalité, expectation) cherche également à modéliser mathématiquement le comportement.

Cette théorie repose sur une distinction performance-résultat. La performance reflète un niveau de réalisation sur une activité donnée. Ce niveau de réalisation dépend des caractéristiques individuelles mais aussi des contraintes liées à l'activité elle-même. Partant de ce constat, **Vromm** (1964) utilise trois facteurs qui sont susceptibles d'affecter la motivation au travail :

- **Expectation** : il s'agit de la relation entre l'effort et la performance. Autrement dit, il s'agit de la probabilité qu'un niveau d'effort donné produise un certain niveau de performance. cette probabilité varie ici également de 0 (l'individu est certain qu'il ne peut réaliser la performance) à 1 (l'individu est certain qu'il peut atteindre le niveau de réalisation qu'il souhait).
- **Instrumentalité** : il s'agit cette fois de la relation entre performance et résultat. Plus précisément, il s'agit de la relation entre un niveau de performance et les résultats qui en résultent. L'instrumentalité varie elle-aussi de 0 (le niveau de performance ne donne lieu à aucun résultat) à 1 (le niveau de performance permet toujours d'accéder à un résultat donné).

- **Valence** : tous les résultats ont une valeur affective qui peut se traduire en attirance ou répulsion par le biais d'une émotion tierce. La valence représente cette valeur affective du résultat. Elle varie cette fois de -1 (le résultat est fortement répulsif) à +1 (le résultat est fortement attractif). (Fabien Fenouillet, 2003, p 85.86)

5.5. la théorie attributionnelle :

L'attributionnelle vient compléter le facteur contrôlabilité du système de perception. **Fenouillet, Heider**(fondateur de la théorie) et **Weiner** mettent en exergue que la réussite ou l'échec dépendant de l'estimation par l'individu de ses capacités ou de l'effort déployé. La personne estime les facteurs de réussite ou d'échec en fonction de trois dimensions :

- **Lieu de la cause** : raisons internes (la fatigue), externes (la difficulté)
- **Stabilité** : les raisons sont-elle stables (efforts) ?
- **Contrôlabilité** : puis-je ou non agir sur les résultats ?

L'attribution des causes de réussites et d'échecs aura des conséquences sur les émotions, l'image de soi, les choix, l'engagement, la persévérance dans la démarche.

Tableau N°2 : taxonomie bidimensionnelle de la perception des causes de réussites ou d'échecs.

Contrôlabilité Stabilité/ cause	Interne	Externe
Stable	Capacité	Niveau attendu par un Professeur
Instable	Humeur	Chance

(Gaetan Gabriel, 2008, p 36)

5.6. la théorie de Deci et Ryan (1985) :

Selon cette théorie, une personne qui se sent autodéterminée et compétente sera motivée intrinsèquement. On considère qu'elle éprouve du plaisir et de la satisfaction inhérents à la pratique même de son activité. Il s'agit du niveau d'autodétermination le plus élevé (**Deci, 1975 ; Deci,Ryan, 1985**). **Vallerand et coll. (1989, 1992)** ont distingué trois types de motivations intrinsèques (MI), considérés comme équivalents sur le continuum

d'autodétermination : la MI aux stimulations, la MI à la connaissance et la MI à l'accomplissement.

En outre, une personne, qui se sent peu autodéterminée (contrainte par des motifs extérieurs) et/ou peu compétente, sera motivée extrinsèquement (ME). Ce qui la pousse à agir n'est pas son intérêt pour l'activité, mais des contraintes, des sources externes (récompenses, punitions...), qui peuvent être plus ou moins internalisées, et qui donneront lieu à différents niveaux de motivation extrinsèque (ME) : on trouve, de la plus autodéterminée à la moins autodéterminée, la ME identifiée, la ME introjectée et la ME par régulation externe. (Florence Cassagnol-Bertrond Elodie, 2007, p 121).

❖ **Commentaire :**

La motivation est un besoin ou la personne doit s'auto-actualiser a chaque fois. Selon Adler, il existe deux besoins primordial qui sont un sentiment social et al supériorité, mais que ce dernier a une origine d'infériorité.

Contrairement à **McClelland**, les besoins d'une personne sont tous acquis comme les trois besoins Le besoin d'affiliation, le besoin de pouvoir et le besoin d'accomplissement.

Selon **Vrommla** la motivation est une distinction performance des résultats, mais cela dépend des caractéristiques individuelles. Cette théorie repose sur trois concepts essentiels : valence, instrumentalité et expectation.

Une dernière approche pense que la motivation et sont intensité lié à un sentiment de compétence, mais la forme de la motivation est lié à un sentiment de détermination. Elle a écrit ça par deux aspects la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque.

6. les indicateurs de la motivation :

- L'engagement cognitif : qualité et degré d'effort mental déployé par un élève lors de l'accomplissement de tâche scolaire. Lorsqu'il rencontre des obstacles, l'élève engagé cherche à les surmonter. L'utilisation systématique de diverses stratégies autorégulatrices est un signe manifeste de l'engagement cognitif : stratégies métacognitives, stratégies cognitives relativement élaborées, stratégies affectives.
- La participation active à une tâche d'apprentissage ou au contraire la non participation ou l'évitement.
- La persistance dans le temps (ou persévérance) dans une tâche d'apprentissage.

7. les déterminants de la motivation :

- La conception des buts de l'école selon l'élève, ce qui peut le conduire à avoir une motivation intrinsèque pour l'apprentissage lui-même ou simplement pour les points.
- La conception de l'intelligence de l'élève : l'intelligence peut être perçue comme stable et non modifiable dans le temps ou au contraire comme pouvant évoluer selon l'utilisation que la personne en fait. Dans ce cas, l'élève sera plus enclin à persister dans des tâches scolaires.
- La perception attributionnelles de la réussite et de l'échec.
- La perception de l'importance ou de la valeur d'une tâche. Ainsi l'élève qui viendrait d'un milieu familial où l'école et les buts poursuivis par cette dernière sont importants serait plus porté à s'engager et persévérer dans les tâches à accomplir qu'un élève qui viendrait d'un milieu familial pour qui l'école est une perte de temps. (José-Luis Wolfs, 2001, p 53)

8. le lien entre la réussite scolaire et la motivation :

Chappaz confirme que le lien étroit qui existe entre la réussite scolaire et le degré de motivation. Il cite une enquête que « Forner » a menée au niveau du Bac et conclut en affirmant que « les pourcentages de réussite augmentent avec la force de la motivation, et l'influence de la motivation scolaire est encore plus forte chez des sujets faibles (plus ils sont motivés, plus ils réussissent au Bac malgré leur handicap).

Des chercheurs ultérieurs ont confirmé la corrélation entre la motivation des élèves et leur réussite au baccalauréat.

De son côté **Métraiier** (2005) a évalué la motivation de ses élèves par un questionnaire et a comparé ensuite les réponses aux résultats notés de ces mêmes élèves. La conclusion de sa recherche est claire : plus les notes obtenues par les élèves ne sont basses, plus les résultats concernant la résignation et l'automotivation sont élevés. À l'opposé, plus les notes sont élevées et plus les résultats qui concernent la motivation intrinsèque sont élevés. (Pierre Vianin, 2006, p 22)

Synthèse

La motivation est un concept hypothétique représentant des processus physiologiques et psychologiques. Elle est également le tenseur des forces d'origine interne et externe (situationnelles, contextuelles et globales), dirigées ou non par un but, qui influencent un individu sur le plan cognitif, affectif ou comportemental. La motivation est un processus qui agit éventuellement sur le déclenchement, la direction, l'intensité, la persistance et la fréquence de comportements ou d'attitudes.

Chapitre IV : l'adolescence

Préambule

1. Historique.
2. Définition de l'adolescence.
3. la scolarité des adolescents.
4. les relations sociales et amoureuses a
L'adolescence.
6. milieu scolaire et adolescent.
7. le développement intellectuel à l'adolescence.

Synthèse

Préambule :

Seconde naissance, ailes du désir, adieux à l'enfance, années sauvages, les métaphores sont nombreuses pour évoquer l'adolescence. Cette longue période de mutation entre l'enfance et l'âge adulte revêt en effet de multiples aspects, de multiples « visages ».

1-Historique :

Les anciens sont intéressés au passage de l'enfance à l'état d'adulte, ils voyaient dans cet entre-temps le moment où l'on accède à la raison mais aussi l'époque des passions et des turbulences. Ainsi **Platon** considérait que cette transition consistait en une maturation graduelle transformant la première couche de l'âme intrinsèque à l'homme, en une deuxième couche caractérisée par la compréhension des choses et l'acquisition des convictions, et conduisant certains à l'adolescence ou à l'âge adulte, à parvenir à l'intelligence et à la raison, éléments de troisième couche **Aristote**, envisageait plutôt des stades hiérarchisés où les jeunes enfants dominés par leur appétits et leur émotions s'avéraient capables d'actions volontaires mais non de choix réel ce qui les rendait semblables aux animaux .

La capacité de choisir n'intervenait qu'au second stade entre 8 et 14 ans, appétits et émotions étant alors subordonnés à un contrôle et à des règles. La période de 15 à 21 ans était celle des passions, de la sexualité, de l'impulsivité et du manque de contrôle de soi, mais c'était aussi le temps du courage et de l'idéalisme. (Pierre G.Coslin, 2002, p 6).

2- Définition de l'adolescence :

Le terme d'adolescence et d'adolescent sont apparus dans la langue française entre les XIII et XIV siècles. Ils proviennent du verbe latin « adolescere » qui signifie « grandir » et plus précisément de son participe présent. L'être auquel s'applique ce terme est donc étymologiquement celui qui est en train de grandir et s'oppose ainsi à celui dont l'opération de grandir a atteint son terme l'adulte (il s'agit-là d'un mot provenant du participe passé de ce même verbe « adolescere »). (Pierre G.Coslin, 2002, p12 ,13).

La puberté est une période physiologique au cours de laquelle se met en place la fonction de reproduction. Elle correspond à l'apparition de la possibilité de la fécondation. (Benoit Sauve roche, 1993, p 7)

Le développement physiologique est marqué par la convergence de trois fait fondamentaux lors de passage de l'enfance à l'âge adulte : l'accélération de la vitesse de croissance, l'importance et la rapidité de changement qui concernent la personne dans son ensemble, la grande variabilité inter et interindividuelle. Un certain nombre d'indicateurs ce caractérisent ce développement, **Rodriguez-Tomé (1989)** relève ainsi la poussé staturale, le développement des organes génitaux et des caractères sexuelle secondaires, et l'âge d'apparitions des première règle chez la jeune fille et de la première éjaculation consciente chez le garçon. (Pierre G.Coslin, 2002, p18).

- Selon **DOLTO**, il n'y a pratiquement pas d'adolescences sons problèmes, sans souffrances, c'est peut-être la période la plus douloureuse de la vie. Cette période est la résurgence de conflits à partir de quoi va naitre l'identité sexuelle, le rôle des parents est important car l'adolescent est à la recherche de modèles.(Dalila Arezki, 2010, p149).
- **Selon F.Richard** :« l'adolescence est une tranche de vie définit doublement par le phénomène biologique de la puberté et par son statut socioculturel » (Antoine Boiy, Damien Fouques, 2002, p 215)
- **Selon O.M.S** organisation mondial de la santé : « les adolescents sont les individus âgés de 10 à 19 ans, ce qui correspond à la segmentation faite par de nombreux travaux épidémiologique » (Patrick Alvin, Daniel Marcelli, 2005, p 5).
- **Selon Duras** : « l'adolescence est une période de fortes turbulences psychique et morales provoquées par la découverte de l'objet sexuel ».
- **Selon freud** : « la puberté se définit comme la transformation de pulsions inconscients en valeurs socialement reconnus » (Anne Cousseau, 1999, p 18)

4-La scolarité des adolescents :

Dans la scolarisation des adolescents deux types de facteurs influencent leur scolarité, les uns sont liés au système scolaire, les autre au développement personnelle, il faut évoquer les modifications des possibilités intellectuelles, psychomotrices et affectives perturbées ou trop intenses, ces modifications sont susceptibles d'influencé la scolarité de l'adolescent (Pierre G.Coslin, 2002, p84).

5-Les relations sociales et amoureuses à l'adolescence :

- L'importance du groupe d'amie :

En quittant ses parents à la fois psychologiquement et dans la réalité (détachement des activités communes), l'adolescent se tourne vers ses pairs. Ceux-ci passent du statut de camarade à celui de véritable ami : telle est la grande richesse de l'adolescence, les relations d'amitié fortes précèdent les relations amoureuses.

La perte des investissements de l'enfance conduit l'adolescent à être soutenu et compris d'une autre manière. Il trouve cette réponse en construisant une relation avec un autre de son âge, qui ressent les mêmes choses c'est donc l'âge des amitiés les plus fortes, passionnelles, dans lesquelles l'ami joue un rôle de double étayant ou d'un être différent qui parvient à faire ce dont l'adolescent rêve. En passant par des étapes de relations quasi-fusionnelles, l'adolescent trouve peu à peu la force de s'individualiser. Mais en attendant, pour lutter contre les sentiments dépressifs suscités par l'adieu aux premiers objets d'amour, il a besoin de sentir porté par ses semblables. Entre elles, les filles sont souvent affectueuses ; les garçons le sont aussi, à leur manière.

-La rencontre amoureuse :

En devenant adulte, l'adolescent se détache de cette dépendance au groupe d'amis pour vivre des relations plus ouvertes et modérées. Peu à peu, il entre dans la relation amoureuse. Généralement, il a beaucoup de connaissances sur la sexualité, mais il se trouve démuné face au sentiment amoureux et aux émotions que suscite une relation intime. A cet âge, l'amour prend différentes formes, mais il est souvent une recherche de complétude de ses manques. L'autre a des qualités surestimées que l'adolescent pense ne pas avoir. Plus il se dévalorise, plus il aura tendance à surévaluer l'autre.

L'état amoureux est un état pathologique, selon **Freud**. C'est un véritable ébranlement narcissique qui met en cause la sécurité interne du sujet, déjà vulnérable à cette période. Cela implique une certaine capacité : pouvoir sortir de soi, se laisser approcher par l'autre dans l'intimité de ses sentiments et de son corps. Il s'agit d'une véritable capacité, car l'autre peut aussi être vécu comme une menace, d'autant plus si les bases identitaires et les assises narcissiques sont fragiles. Une certaine souplesse et une bonne base identitaire aident à lever ses propres frontières.

La relation amoureuse est aussi la recherche de l'objet primaire perdue. Dans l'amour, le sujet à l'illusion de le retrouver. L'adolescent qui fait le deuil des objets œdipiens se lance vers son semblable pour tenter de combler cette perte. En effet, les relations amoureuses à l'adolescence contiennent une intensité accentuée par l'attente et les enjeux que l'adolescent y place inconsciemment. (Charlotte Mareau, Adeline Vanek Dreyfus, p 103 104).

6- milieu scolaire et adolescent :

Le milieu scolaire, s'il est à plus haut risque, n'est cependant pas sans atouts si l'on considère que la fonction du milieu éducatif n'est pas de mettre fin à la crise de l'adolescent mais de permettre son élaboration. Le regroupement des élèves en classe d'âge peut constituer, en effet, un support identificatoire provisoire permettant de supporter le temps d'incertitude nécessaire à la mise en place d'une identité personnelle. D'autre part, parce qu'il est coupé du monde de la production, le milieu scolaire peut -théoriquement- être plus tolérant aux régressions momentanées que toute crise maturative implique. Enfin, la nature même des tâches, essentiellement de l'ordre du langage, peut permettre une expression symbolique des conflits et, par-là favoriser un dépassement sublimé de l'agressivité adolescente.

Toutefois, pour que le milieu scolaire puisse jouer le rôle positif qui peut être le sien, certaines conditions sont nécessaires, tant chez les adultes que chez les adolescents. Parmi ces conditions, le problème de l'adéquation du niveau des programmes d'étude aux capacités des élèves est évidemment essentiel : on ne peut s'attendre, en effet à ce que la fréquentation scolaire puisse avoir des effets bénéfiques lorsqu'elle ne permet aucune réussite. A question, toutefois, ne se réduit pas à un problème de niveau qu'une pédagogie différenciée pourrait résoudre simplement. La possibilité de réussir - conditions nécessaires - n'entraîne pas automatiquement la volonté du succès. Celle-ci exige l'adhésion de l'adolescent sur un plan conscient et inconscient. Sur le plan conscient, la formation proposée doit pouvoir s'inscrire dans un projet relationnel de préparation de l'avenir, sur le plan inconscient, elle doit être ressentie non comme un accablement, mais comme un soulagement de la tension des conflits intrapsychiques. (Claude Malandain, 1989, p 161 164)

7-le développement intellectuel à l'adolescence :

Nous évoquerons ici de façon très succincte les acquisitions de l'intelligence à l'adolescence.

Selon **Piaget**, l'intelligence se développe en plusieurs étapes. Il distingue l'intelligence sensori-motrice de l'intelligence opératoire concrète. Une fois ces deux paliers franchis, l'adolescent accède à la pensée formelle. En d'autres termes, il s'agit du raisonnement hypothético-déductif. Alors que l'enfant raisonne par tâtonnement avec des objets concrets, l'adolescent acquiert la capacité de raisonner par hypothèse, en induisant des conséquences et en les vérifiant.

La période formelle repose sur deux structures de raisonnement :

- le système combinatoire, qui permet d'envisager toutes les possibilités d'une situation. L'adolescent devient capable de dire de façon exhaustive les permutations possibles d'un cas de figure ;
- le groupe d'identité, Négation, Réciproque, Corrélatif. Il s'agit du système que la pensée formelle utilise pour résoudre des opérations logiques. Par exemple, l'expérience de **Piaget** est d'équilibrer une balance avec des poids. Les enfants peuvent la déséquilibrer et la rééquilibrer en enlevant puis en ajoutant un poids. La pensée formelle permet d'utiliser d'autres stratégies, notamment en se servant des deux côtés de la balance.

Dans les stades piagétiens, c'est le stade ultime de l'intelligence. **Piaget** précise toutefois que la pensée et les acquisitions intellectuelles continuent à évoluer tout au long de la vie. En outre, tous les adolescents n'accèdent pas à la pensée formelle. **Piaget** précise qu'il faut de bonnes conditions environnementales pour pouvoir l'acquérir. (Charlotte Mareau, Adeline Vanek Dreyfus, p103, 111).

Synthèse

La période de l'adolescence est une phase tumultueuse de l'évolution d'où sortira, plus forte ou définitivement perturbée, la personnalité de l'adulte. Cette étape est tellement longue et riche qu'on y peut distinguer trois sous-étapes :

- la première adolescence, le sujet prend conscience des changements qui s'opèrent en lui, il est hésitant.

- Dans la seconde adolescence, la personne cherche d'une façon négative par une crise d'indépendance.
- Dans la troisième adolescence, la personne se trouve d'une façon positive, le sujet saisit qu'il a besoin des autres pour conquérir sa personnalité.

La partie pratique

Chapitre V : présentation de lieu de l'enquête et la méthode du terrain.

Préambule

1. La méthode utilisée.
2. Les outils de mesure utilisés.
3. Pré-enquête.
4. Présentation du terrain.
5. Le déroulement de l'enquête.
6. L'échantillon et ses caractéristiques.
7. Les outils statistiques.
8. Difficulté rencontrée.

Synthèse

Chapitre IV : Présentation de lieu de l'enquête et la méthodologie du terrain

Préambule

La recherche scientifique est un processus dynamique ou une démarche rationnelle qui permet d'examiner des phénomènes, des problèmes à résoudre et d'obtenir des réponses précises à partir d'investigations. Ce processus se caractérise par le fait qu'il est systématique, rigoureux et conduit à l'acquisition de nouvelles connaissances. Les fonctions de la recherche sont de décrire, d'expliquer, de comprendre, de contrôler, de prédire des faits, des phénomènes et des conduites.

La rigueur scientifique est guidée par la notion d'objectivité, autrement dit, le chercheur ne traite que des faits à l'intérieur d'un canevas défini par la communauté scientifique.

1. La Pré-enquête :

La pré-enquête est une phase de terrain assez précoce dont les buts essentiels sont d'aider à construire une problématique plus précise et surtout à construire des hypothèses qui soient valides, fiables, renseignées, argumentées et justifiées. De même, la pré-enquête permet de fixer, en meilleure connaissance de cause, les objectifs précis, aussi bien finaux que partiels, que le chercheur aura à réaliser pour vérifier ses hypothèses.

Très souvent aussi, on a recours à la pré-enquête pour effectuer le choix d'instrument et le mode de construction de celui-ci. (Aktouf. O, 1987, p 102).

Cette procédure est primordiale, elle consiste tout d'abord à informer et avoir l'accord de proviseur responsable de cet établissement et informer la population cible de la conduite et la limite de la recherche afin d'avoir l'accord.

Durant la première séance on s'est présenté autant qu'étudiantes universitaire fin de cycle et que nous somme entraines de compléter notre recherche.

Au début on a pris juste 20 élèves d'une manière aléatoire, nous avons fait la passation des deux échelles, l'échelle pour mesurer l'intelligence émotionnelle de scutte et al (1998) et l'échelle motivation orientations scale (Jhon, Cain.A 2008), dans le but de nous informer par toutes les difficultés que nous pouvons rencontrer dans notre enquête telle que la difficulté de comprendre quelques items.

Chapitre IV : Présentation de lieu de l'enquête et la méthodologie du terrain

Pendant notre pré-enquête nous avons remarqué que certains élèves ont des difficultés à comprendre quelques items, mais on a essayé d'expliquer au maximum l'échelle, car le nombre des élèves qui n'ont pas compris est juste 2 ou 3, donc on a décidé de ne pas corriger ou supprimer certains items.

2. La méthode utilisée

Définition de la méthode :

Dans une recherche scientifique, le chercheur doit suivre une méthode adéquate à la nature de son étude.

La méthode peut se rapporter à une façon d'envisager et d'organiser la recherche, elle dicte alors, une manière de concevoir et de planifier son travail sur un objet d'étude en particulier, elle peut intervenir de façon plus ou moins impérieuse, et plus ou moins prédise, à toutes les étapes de recherche l'une ou l'autre. (Angers. M, 1997, p 56)

Elle désigne : « l'ensemble des méthodes et des techniques qui orientent l'élaboration d'une recherche et qui guide la démarche scientifique » (Ibid. p 367)

Les méthodes utilisées se varient selon les sujets traités. Dans notre recherche, nous avons utilisé la méthode descriptive qui a pour but de décrire l'effet de l'intelligence émotionnelle sur les orientations motivationnelles, afin de pouvoir analyser les données récoltés.

La méthode descriptive nous permet de décrire et même prédire un comportement, mais ne pas l'expliquer, elle se base sur des techniques : observation, étude de cas, enquête et teste psychométrique.

Cette dernière intervient au milieu naturel et tente de donner à travers cette approche une image précise d'un phénomène ou d'une situation particulière. L'objectif de cette approche n'est pas d'établir des relations de cause à effet, comme c'est le cas dans la démarche expérimentale mais plutôt d'identifier les composants d'une situation donnée et parfois de décrire la relation qui existe entre ces composants. (Bénony Chahraoui, 2003, p 125)

Chapitre IV : Présentation de lieu de l'enquête et la méthodologie du terrain

La méthode descriptive vise essentiellement à décrire les phénomènes. A ce point, le chercheur observe les faits et les rapports. (Srephan Bouchard, Caroline, 2005, p 10)

Cette méthode décrit et analyse le phénomène d'une manière détaillée et précise ce qui nous aide à mesurer notre thème.

Nous avons utilisé l'analyse quantitative, « l'analyse quantitative consiste à donner un ordre de grandeur quant à la répartition du très abondant matériel dans les différentes catégories de la grille d'analyse. On aura donc soin de décrire avec beaucoup de précision la façon dont les choses se présentent ». (René l'écuyer, 1990, p 101.)

Cela pour décrire et analyser le phénomène avec précision ce qui nous aide à mesurer l'effet de l'intelligence émotionnelle sur les orientations motivationnels des adolescents.

3. Les outils de mesure utilisés :

Nous avons utilisé deux échelles durant notre recherche

- L'échelle motivation orientations (Jhon, Cain, A 2008)
- L'échelle de l'intelligence émotionnelle de Scut et Al (1998)

1- L'échelle motivation Orientation scale (Jhon, Cain, A 2008) :

Notre échelle est élaborée par Cain (2008), il se compose de 30 items distribués sur les deux dimensions principales :

- **Orientation motivation intrinsèque** : elle est constituée de (17) items destinés à mesurer les 3 sous-démentions :
 - le défi (6) items.
 - la curiosité (6) items.
 - maîtrise indépendante (5) items.
- **Orientation motivation extrinsèque** : elle est constituée de (13) items destinés à mesurer deux démentions :
 - Le travaille facile (7) items.
 - La dépendance vers le professeur (6) items.

L'échelle propose 5 repense qui sont :

Chapitre IV : Présentation de lieu de l'enquête et la méthodologie du terrain

- Fortement d'accord.
- D'accord.
- Plutôt d'accord.
- Je ne suis pas d'accord.
- Fortement en désaccord.

La correction de l'échelle :

- Fortement d'accord (5 point).
- D'accord (4 point).
- Plutôt d'accord (3 point).
- Je ne suis pas d'accord (2 point).
- Fortement en désaccord (1 point).

Tableau N°3 : Répartition des questions sur l'échelle des orientations de motivation.

Sous mesure	Dimension	Items
Motivation intrinsèque	Le défi	1, 7, 12, 17, 21, 28
	La curiosité	3, 10, 15, 22, 24, 30
	Maitrise indépendante	4, 9, 18, 25, 29
Motivation extrinsèque	Travail facile	6, 13, 14, 16, 19, 23, 26
	Dépendance envers le professeur	2, 5, 8, 11, 20, 27

La stabilité de l'échelle :

Le coefficient alpha de **Cronbach** a été calculé pour tous les éléments après l'unité, ce sont les dimensions de la motivation interne (0,619--0,555-- 0,680), et les dimensions de la motivation externe (0,694--0,581), et la valeur du coefficient alpha de **Cronbach** pour mesurer la motivation interne (0,823), mais une mesure de la motivation, affaires étrangères (0,624), qui sont toutes des valeurs élevées, ce qui confirme que tous les éléments sont un degré élevé de stabilité. (د.السيد محمد أبو هاشم, ص, 130 132)

Chapitre IV : Présentation de lieu de l'enquête et la méthodologie du terrain

2- L'échelle de l'intelligence émotionnelle de Scut et Al (1998)

L'Assessing Emotions Scale ou l'Emotional Intelligence Scale (AES ou EIS, **Schutte et al**, 1998) est un autre test de type d'autoévaluation qui a été inventé sur le concept de **Mayer et Salovey**. Ce test est utilisé dans la majorité des études de l'intelligence émotionnelle (presque 25%) par rapport à la base de données méta analyse. Ce test a la validité de 0,24 ce qui est meilleur que les autres. (Pawithai Shaijarernwana, 2007. p 136)

Notre échantillon est composé de 31 items. L'échelle contient cinq degrés, le plus élevé indique le niveau le plus élevé de l'intelligence émotionnelle.

Elle propose cinq réponses qui sont :

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

3.1. La correction de l'échelle de l'intelligence émotionnelle :

A fin donc de répondre, le participant doit cocher pour chaque item à l'une de ces cinq propositions suivantes :

- 1- Tout à fait d'accord (5 points).
- 2- D'accord (4 points).
- 3- Je ne sais pas (3points).
- 4- Pas d'accord (2 points).
- 6- Pas du tout d'accord (1 points). (سعداوي مریم, 2010, ص. 100)

4. Présentation du terrain de recherche :

Nous avons effectué notre stage pratique dans trois établissements scolaires (lycées)

Chapitre IV : Présentation de lieu de l'enquête et la méthodologie du terrain

- Le lycée Chouhada Stambouli :

Créé en 1983, il est situé à la wilaya de Bejaïa, rue 13 martyrs, il est constitué de 68 enseignants, 65 administrateurs et de 973 élèves.

Ce lycée dispose de 6 filières (lettres et philo, math, langue étrangère, science expérimental, gestion, technique math).

- Le lycée mixte de sidi Aiche (Arbi Mouhend Cherif)

Situé a la daïra de Sidi Aiche, la wilaya de Bejaïa, le quartier 70 logements, il a été crée en 198.

Il est constitué de 630 élèves, 58 internes, 450 demi-pensionnaires et 142 externes, contient 57 profs et 23 administrateurs

Le lycée dispose de 8 filières (math, gestion, math technique, science naturelle, lettre et philo, langues étrangères.

- Le lycée de chahid mesbah houcin de berchiche :

Ouvert en 2004, il est constitué de 683 élèves, (468 filles et 215 garçons), 53 enseignants et 20 administrateurs.

Ce lycée dispose de 5 filières (science expérimentale, technique math, lettre et langues étrangères, lettre et philo, gestion).

5. Déroulement de l'enquête :

Après avoir sélectionné notre échantillon par l'étape précédente (la pré-enquête) on s'est rendu dans les différents établissements (lycée mixte de sidi aiche, lycée de Berchiche et lycée Stambouli) pour réaliser la passation de notre échelle.

L'échelle était effectuée avec des classes de deuxième année au lycée, nous avons fait passer les échelles pour plus de 210 élèves, mais on a obtenu juste 190 copies.

La durée que nous avons donné aux élèves pour répondre était 20 à 45 minutes avec l'explication des deux consignes et des items ambigües.

Chapitre IV : Présentation de lieu de l'enquête et la méthodologie du terrain

Lorsque nous avons distribué les échelles on a expliqué le but des échelles, et que c'est pour l'objectif de compléter notre recherche de fin de cycle.

6. L'échantillon et ses caractéristiques :

Dans notre recherche on a utilisé la technique de l'échantillon aléatoire simple, notre étude a été effectuée auprès d'un échantillon qui comporte au début 210 élèves, deuxième année lycienne de l'année scolaire 2015/2016.

Mais à la fin de la passation des échelles, on a obtenu la réponse de 190 élèves seulement.

Tableau N°4 : la répartition de notre échantillon d'études selon le genre.

Genre	Le nombre	Pourcentage %
Filles	117	61,57 %
Garçons	73	38,42 %
Totale	190	100 %

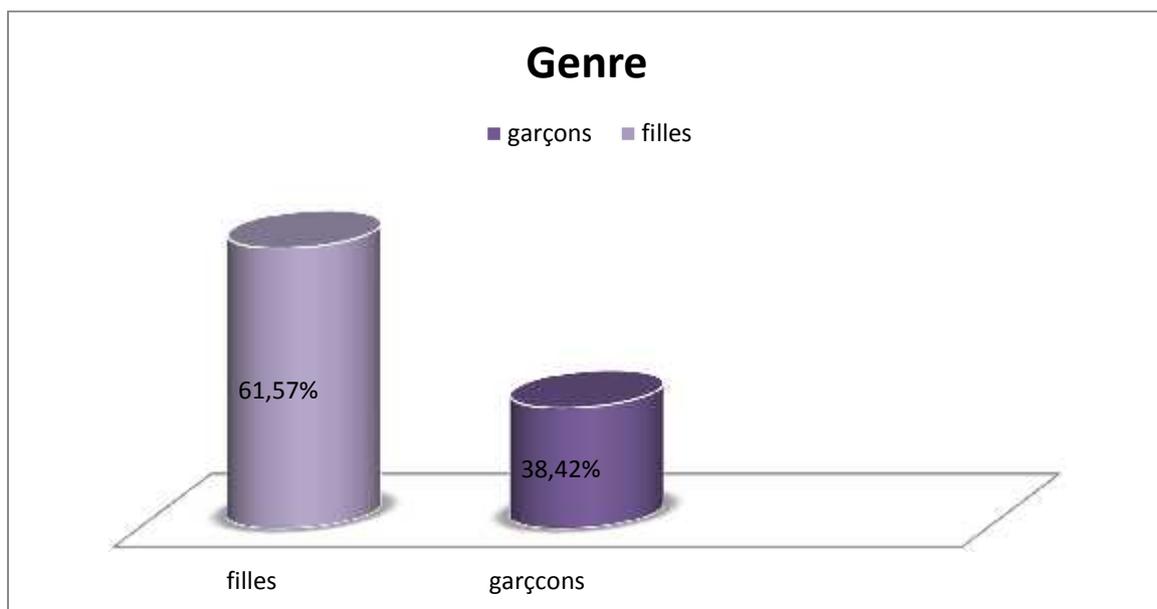


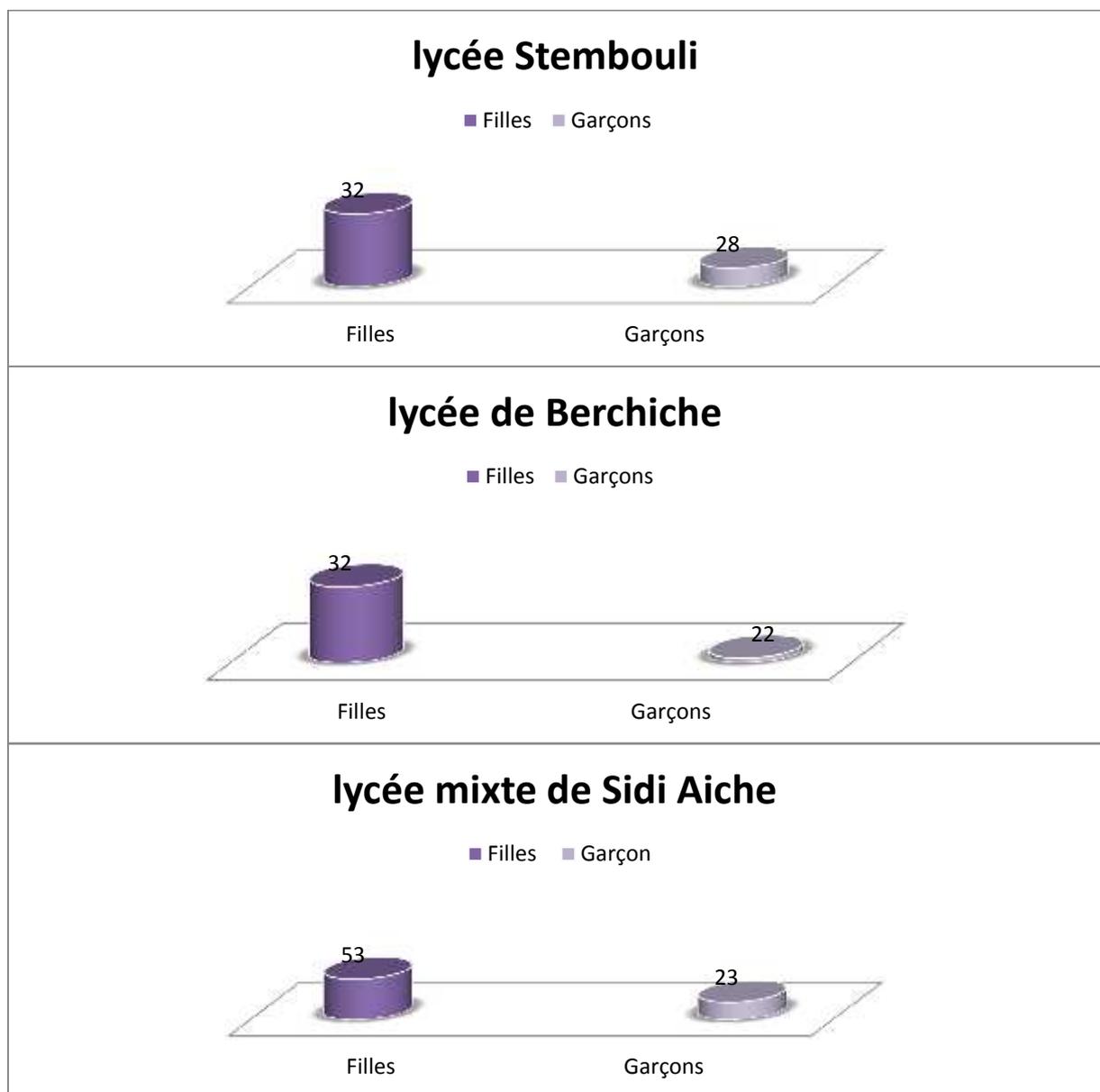
Figure N° 1 : la représentation graphique de répartition de notre échantillon selon le genre.

Chapitre IV : Présentation de lieu de l'enquête et la méthodologie du terrain

Et pour le tableau suivant, il indique notre échantillon selon les lycées.

Tableau N° 5 : la répartition de notre échantillon d'étude selon les lycées.

Les lycées	Filles	Garçons	Totale
stembouli	32	28	60
Mixte de Sidi Aich	53	23	76
Berchiche	32	22	55
Totale	117	73	190



Chapitre IV : Présentation de lieu de l'enquête et la méthodologie du terrain

FigureN°2 : la représentation graphique de notre échantillon d'études selon les lycées

7. Les outils statistiques :

- La moyenne :

C'est l'ensemble de N. nombres est le quotient de la somme de ses nombres par nombre N d'élément considéré.

- Le T test :

C'est un test pour calculer la différence entre deux échantillons indépendants.

- L'écart type :

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

Et nous les calculons en utilisant le logiciel SPSS version 8.0.

- SPSS :

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

8. Les difficultés rencontrées :

Durant notre recherche, nous avons rencontré beaucoup de problèmes, qui sont :

- Le manque d'ouvrages au niveau de la bibliothèque.
- La difficulté d'accéder a certains lycées de la ville de Bejaia sans l'accord de l'académie.
- Insuffisance du temps.
- Manque de genre masculin.
- La difficulté à retrouver les élèves lors de la passation des échelles, a cause de la grève des enseignants, plus la période des examens.

Chapitre IV : Présentation de lieu de l'enquête et la méthodologie du terrain

Synthèse

Cette partie méthodologique nous a permis une démarche organisée pour les étapes de notre recherche et cela à travers le respect de certaines étapes de déroulement de notre travail et pour arriver à l'analyse et interprétation des résultats qu'on va aborder dans le chapitre suivant.

Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats.

Préambule

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

Synthèse

Préambule :

Dans ce chapitre nous allons résulter à une analyse et l'interprétation des résultats obtenu pendant notre recherche, confirmer ou infirmer les hypothèses formuler.

1- Présentation et l'analyse des résultats :

1-1- Présentation et analyse de la première hypothèse :

Il existe une différence dans les degrés de l'intelligence émotionnelle chez les adolescents scolarisés, 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 l'intelligence émotionnelle chez les adolescents qui ont une orientation motivationnelle intrinsèque, le deuxième groupe contient les degrés l'intelligence émotionnelle chez les adolescents qui ont une orientation motivationnelle extrinsèque.

Tableau n°6 : la différence dans les degrés de l'intelligence émotionnelle chez les adolescents scolarisés, selon leur orientation motivationnelle (intrinsèque, extrinsèque)

	orientation motivationnelle	N	moyenne	Ecart-type	T	Degré de liberté	Signification
intelligence émotionnelle	intrinsèque	105	115,49	12,41	18,22	186	0.000
	extrinsèque	83	82,31	12,73			

Les résultats de l'application du test T pour deux échantillons indépendants homogènes, a été estimé à **18,22** au niveau de **0,000** et **186** degrés de liberté, c'est à dire, qu'il ya des différences statistiquement significatives dans les degrés de l'intelligence émotionnelle chez les adolescents scolarisés, selon leur orientation motivationnelle (intrinsèque, extrinsèque). ces résultats en faveur des adolescents qui ont une orientation motivationnelle intrinsèque, Ceci est confirmé par la moyenne, comme le montre le tableau, la moyenne des degrés

l'intelligence émotionnelle chez les adolescents qui ont une orientation motivationnelle intrinsèque est estimée à **115,49** par contre la moyenne des degrés l'intelligence émotionnelle chez les adolescents qui ont une orientation motivationnelle extrinsèque est estimée à **82, 31**. Alors la première hypothèse est confirmée.

1-2- Présentation et l'analyse de la deuxième hypothèse :

Il existe une différence dans les degrés de l'intelligence émotionnelle chez les adolescents scolarisés, selon leur genre.

Pour tester la deuxième hypothèse, on a utilisé le « **T teste** » pour étudier la différence entre deux groupes : le premier groupe contient les degrés l'intelligence émotionnelle chez les adolescents de genre masculin, le deuxième groupe contient les degrés l'intelligence émotionnelle chez les adolescents de genre féminin

Tableau n°7 : la différence dans les degrés de l'intelligence émotionnelle chez les adolescents scolarisés, selon leur genre (masculin, féminin)

	genre	N	moyenne	Ecart-type	T	Degré de liberté	signification
intelligence émotionnelle	masculin	71	107,28	18,68	3,43	186	0.001
	féminin	117	96,93	20,85			

Les résultats de l'application du test T pour deux échantillons indépendants homogènes, a été estimé à **3,43** au niveau de **0,001** et **186** degrés de liberté, c'est à dire, qu'il ya des différences statistiquement significatives dans les degrés de l'intelligence émotionnelle chez les adolescents scolarisés, selon leur genre, ces résultats en faveur des adolescents de genre masculin, Ceci est confirmé par la moyenne, comme le montre le tableau, la moyenne des degrés l'intelligence émotionnelle chez les adolescents de genre masculin est estimée a **107,28** par contre la moyenne des degrés l'intelligence émotionnelle chez les adolescentes est estimée a **96,93**. Alors la deuxième hypothèse est confirmée.

1-3- Présentation et l'analyse de la troisième hypothèse :

Il existe une différence dans les degrés de la motivation scolaire en général chez les adolescents scolarisés, selon leur genre.

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 motivation scolaire chez les adolescents de genre masculin, le deuxième groupe contient les degrés de la motivation scolaire chez les adolescents de genre féminin

Tableau n°8 : la différence dans les degrés de la motivation scolaire chez les adolescents scolarisés, selon leur genre (masculin, féminin)

	genre	N	moyenne	Ecart-type	T	Degré de liberté	Signification
motivation scolaire	masculin	71	100,44	17,72	-3,26	186	0.001
	féminin	117	107,91	13,47			

Les résultats de l'application du test T pour deux échantillons indépendants homogènes, a été estimé à **-3,26** au niveau de **0,001** et **186** degrés de liberté, c'est à dire, qu'il ya des différences statistiquement significatives dans les degrés de la motivation scolaire chez les adolescents scolarisés, selon leur genre, ces résultats en faveur des adolescents de genre féminin, Ceci est confirmé par la moyenne, comme le montre le tableau, la moyenne des degrés de la motivation scolaire chez les adolescents de genre masculin est estimée a **100,44**.par contre la moyenne des degrés de la motivation scolaire chez les adolescentes est estimée a **107,91**. Alors la troisième hypothèse est confirmée.

2- Discussion et l'interprétation des résultats :**2-1- Discussion et l'interprétation de la première hypothèse :**

Notre première hypothèse suppose qu'il existe une différence dans le degré de l'intelligence émotionnelle chez les adolescents scolarisés selon leur orientation motivationnelle (intrinsèque et extrinsèque).

D'après l'analyse des données et les résultats obtenus, nous constatons qu'il existe une différence dans le degré d'intelligence émotionnelle chez les adolescents scolarisés selon leur orientation motivationnelle (intrinsèque et extrinsèque). Ce que nous montre le **Tableau N°6**.

D'après nos résultats, les élèves qui ont une orientation motivationnelle intrinsèque ont effectivement une intelligence émotionnelle élevée, contrairement aux élèves qui ont une orientation motivationnelle extrinsèque qui ont une intelligence émotionnelle basse.

Développer l'intelligence émotionnelle, par conséquent la motivation, c'est non seulement apprendre à gérer ses émotions, mais c'est également apprendre à coopérer à vivre ensemble et à accepter les frustrations.

Selon certaines études, ces facteurs seraient responsable à 80% de la réussite dans la vie selon les critères suivants : travail salaire, position scolaire, vie familial, relations, loisirs...etc.

Puisque ces facteurs du développement de l'intelligence émotionnelle sont si important et qu'ils s'apprennent, ils font donc partie intégrant du programme éducatif dont les parents sont les principaux responsables, secondés qu'ils sont dans cette tâche par les enseignants. Prof souligne ce rapport étroite entre la manière d'accompagner un enfant dans ses apprentissage et la motivation pour apprendre : en résumé entre éducation et motivation. C'est la raison pour laquelle, nous allons aborder cette question essentielle. (Philippe Theytaz, 2007, p 80).

Il nous renvoie à **Howard Gardner** et à sa notion de fluidité qu'il développe dans sa théorie des intelligences multiples. La fluidité est l'état dans lequel se trouve un individu qui, soit s'est surpassé en effectuant une activité, soit s'est engagé dans un travail pour lequel il est compétent. L'état de fluidité représente pour l'auteur le summum de l'intelligence émotionnelle : les émotions mises au service de la performance ou de l'apprentissage, ces émotions ne sont pas seulement dans ce cas, canalisées, mais aussi positives, chargées

d'énergie et appropriés à la tâche à accomplir. **Gardner** considère que l'utilisation de la fluidité et des états positifs qui la caractérisent est le moyen le plus sain d'éduquer les jeunes, car cela revient à les motiver de façon intrinsèque et non extrinsèque. (Sylvie Mutet, 2003, p 95)

Nous le verrons, les émotions bien gérées sont utiles pour l'être humain. Elles permettent de s'adapter à l'environnement, favorisent la raison et l'apprentissage.

Apprendre à gérer les émotions contribue par conséquent à notre bien-être mental. Il est donc nécessaire d'entreprendre un tel apprentissage dès le plus jeune âge, et ont l'occurrence durant la vie scolaire, où les élèves sont confrontés à vivre à des situations plus ou moins stressantes et à vivre toutes sortes d'émotions. Dans ce cas, qu'il existe une différence dans le degré de l'intelligence émotionnelle chez les adolescents scolarisés selon leur orientation motivationnelle (intrinsèque et extrinsèque). Donc, notre hypothèse est confirmée.

2-2- Discussion et l'interprétation de la deuxième hypothèse :

Notre deuxième hypothèse suppose qu'il existe une différence dans le degré de l'intelligence émotionnelle chez les adolescents scolarisés selon leur genre (masculin, féminin).

D'après les résultats de « T test » **Tableau N° 7** il ya des différences statistiquement significatives dans le degré de l'intelligence émotionnelle chez les adolescents scolarisés selon leur genre.

Les résultats en faveur des adolescents de genre masculin, ceci est confirmé par la moyenne comme le montre le tableau, cela veut dire qu'il existe une différence dans le degré de l'intelligence émotionnelle.

Le degré de l'intelligence émotionnelle de genre féminin est élevé contrairement au degré de l'intelligence émotionnelle de genre masculin est bas.

En effet, les hommes et les femmes ont une différence de culture émotionnelle liée à leur éducation ce qui influe sur les échanges entre conjoints. Les garçons n'accordent pas autant d'attention à l'expression de leurs sentiments ce qui les rend plus souvent inconscients de leur état affectif et de celui des autres. la transmission de l'éducation mère-fille prennent plus en compte les états émotionnels qui sont parlés ce qui amène les filles à être plus habiles

en termes de repérage émotionnel pour elle et pour l'autre. Elles sont plus expertes à déchiffrer les signaux verbaux et non-verbaux, à communiquer et à exprimer leurs sentiments. (Viviane Rossano-Beaudoin et Marie-Gabrielle Di Nunzio, 2011, p 12)

Du fait que, filles comme garçons, ces derniers apprennent à gérer leurs émotions d'une manière différente. Dans ce sens en effet, les parents ont tendance à plus expliquer les émotions aux filles qu'aux garçons. **Goleman** dira à propos que : « lorsque les mères jouent avec leur bébé, elles expriment des émotions plus variées si ce sont des filles, et, plus tard, discutent plus en détail avec elles de leurs état affectif qu'elles ne le font avec les garçons ». (Clestin Ngoura, 2016)

Nous pouvons déduire aussi, La plupart des malentendus entre hommes et femmes reposent sur la différence qu'instaure le langage affectif propre à chacun des sexes et que, par conséquent, une meilleure lecture de nos émotions réciproques devrait nous aider à mieux nous comprendre. Si les hommes et les femmes partagent tous deux les mêmes sentiments, s'ils sont également capables d'émotions, ils ne les expriment pas de la même façon. Connaître les modalités d'expression de chaque sexe est donc source d'une meilleure entente. Il est possible de favoriser l'entente, en conseillant mieux ceux qui estiment que les émotions constituent le socle de la communication humaine et, en particulier, de la rencontre avec l'autre sexe.

L'expression des émotions favorise l'attachement affectif ou les liens sociaux et peut nous rendre plus égaux que toutes les déclarations de principe, plus ou moins factices. Puisque nous sommes sans doute destinés à être surpris toute notre vie par l'autre sexe, arrangeons-nous au mieux de la situation. Des rires aux larmes, aucune émotion n'est la propriété exclusive de l'un ou de l'autre sexe. Hommes et femmes se différencient moins par la nature de ce qu'ils éprouvent que par le sens apparent, la signification cachée ou l'expression que prennent leurs sentiments. Les styles émotionnels sont liés à l'identité sexuée bien plus fortement que nous ne le pensions jusqu'à présent. Donc il existe une différence dans le degré de l'intelligence émotionnelle chez les adolescents scolarisés selon le genre. Donc notre hypothèse est confirmée.

2-3- Discussion et interprétation de la troisième hypothèse :

Notre troisième hypothèse suppose qu'il existe une différence dans les degrés de la motivation scolaire en générale chez les adolescents scolarisés selon leur genre.

Les résultats de « T test » estiment qu'il ya une différence dans le degré de la motivation scolaire, ces derniers en faveur des adolescents de genre féminin que le montre le **Tableau N° 8**, alors la troisième hypothèse est confirmée.

Selon **B. Gendron**, 2006, les différences de comportements entre garçons et filles expliquent que celle-ci prédisposent les filles à réussir mieux que les garçons à l'école primaire et les garçons à mieux réussir que les filles dans les fileries scolaires sélectives et dans le monde du travail. (Francis Danvers, 2009, p 201)

Ainsi, Les résultats de **Platon** (2009) montrent que les stéréotypes agissent indirectement sur la réussite scolaire des élèves, par l'entremise de l'intériorisation de ces croyances dans leurs motivations scolaire précisément. Selon Bouchard et St-Amant (1996), les stéréotypes influencent la perception que les filles et les garçons ont de l'école en général et de la réussite scolaire. Les filles vivraient plus de proximité avec les milieux scolaire que les garçons, ce qui favoriserait leur réussite. (Caroline Bouchard et Nathalie Fréchette, 2011, p129)

La motivation est liée à la construction de l'identité des adolescents, plus particulièrement sur le plan de l'estime de soi et du sentiment de compétence, ainsi que sur le plan des buts et des projets d'avenir. Les élèves qui ont une bonne estime de soi se considèrent globalement comme plus compétents. Les élèves qui ont une mauvaise image d'eux-mêmes sont plus négatifs concernant leurs compétences scolaires. En outre, le fait de se fixer des buts précis sur le plan des études et de la profession a un impact positif sur l'intérêt que l'élève peut trouver à l'école. Donc qu'il existe une différence dans les degrés de la motivation scolaire en générale chez les adolescents scolarisés selon leur genre. Notre hypothèse est confirmée.

Synthèse

Après la présentation, l'analyse et interprétation des résultats obtenus, nous pouvons dire que l'intelligence émotionnelle influence sur les orientations motivationnelles des élèves scolarisés, et qu'il y a une différence dans le degré de l'intelligence émotionnelle de même dans le degré de la motivation scolaire selon leur genre.

Ces résultats nous conduisent à noter que les trois hypothèses sont confirmées.

Conclusion générale

Conclusion :

L'objectif principal de ce travail est d'étudier « l'effet d'intelligence émotionnelle sur les orientations motivationnelles »

Pour la vérification de nos hypothèses de recherches, on a opté pour des adolescents dans 3 lycées mixtes de Sidi Aich, Sentmboli et Chahid Mesbah Houcin de Berchiche.

C'est ainsi qu'on a choisis la méthode descriptive basée sur l'analyse quantitative vu qu'elle est la seule qui convient avec notre thème de recherche. A fin donc d'arriver a notre objectif qui est de confirmer nos hypothèse émises au début de cette recherche.

Cette étude nous renseigne sur l'impacte de l'intelligence émotionnelle sur l'orientation intrinsèque et l'orientation extrinsèque de l'adolescent ainsi sur la différence entre une personne qui maîtrise ses émotions et celles qui ne les maîtrise pas.

Par la suite nous avons appliqué deux échelles : l'échelle motivation orientation (Jhon, Cain, A2008)et l'échelle de l'intelligence émotionnelle de Schutte et al, (1998) a travers lesquelles nous avons obtenus différents résultats qui ont confirmé les trois hypothèses.

D'après notre analyse des résultats nous avons constaté qu'il existe une différence dans le degré de l'intelligence émotionnelle chez les adolescents scolarisé selon leur orientation intrinsèque et extrinsèque.

Notre présente étude nous montre également qu'il y a une différence dans le degré de l'intelligence émotionnelle chez les adolescents scolarisé selon leur genre masculin et féminin.

En suite notre recherche nous prouve aussi qu'il existe une différence dans les degrés de la motivation scolaire en général chez les adolescents scolarisé selon leurs genres.

Cette recherche est une bonne expérience à travers laquelle nous avons appris beaucoup de choses sur le plan pédagogique personnel et humain.

Pour conclure nous espérons que notre recherche puisse ouvrir des perspectives nouvelles à d'autres recherches et que les chercheurs doublent leurs efforts pour ce thème.

Conseils et suggestions :

❖ L'intelligence émotionnelle :

1. Il est important d'apprendre à exprimer efficacement nos émotions comme : amour, tendresse, respect, pour que l'être humain soit dans un état de bien être avec soulagement physique et psychique.
2. En étant en contact avec vos émotions, vous arriverez à gérer vos niveaux de stress et à communiquer de manière efficace avec les autres, deux capacités qui vous permettent d'améliorer votre vie autant personnellement que professionnellement.
3. Pouvoir puiser dans ses émotions et de les utiliser pour rendre sa vie meilleure
4. L'intelligence émotionnelle peut se développer et s'enrichir à tout âge. Les prises de conscience, un sens de la responsabilité personnelle et une vraie volonté de progresser sont les leviers de la croissance et de la transformation.
5. Avoir la capacité de se connaître afin de mieux interagir avec les autres dans les situations stressante.
6. Comprendre le sentiment de soi et celles des autres
7. Apprendre à identifier et gérer ses émotion et celles des autres, et reconnaître que l'on peut utiliser ses émotion pour guidé ses décisions.
8. La capacité à régler non propre émotions ainsi que celles des autres pour promouvoir une croissance émotionnelle et intellectuelle
9. S'exercer à être capable de se contrôler, savoir motiver soi-même, et à construire des relations positives.

❖ Les orientations motivationnels :

- 1- la motivation scolaire est très influencée pas le jugement de l'élève qui s'appuie sur ces perception : les buts de l'école, son intelligence, l'utilité concrète des activités scolaire, les exigences des activités et son pouvoir personnel sur ses apprentissages.
- 2- Des projets de groupes pour favoriser les interactions et les collaborations entre les élèves (perception du sentiment de compétence et valeur de la tâche, travail au tour d'un « objectif commun », valorisation des rôles, Co-apprentissage, organisation de groupe de niveaux, de besoin, plaisir de travail)
- 3- Avoir des critères de réussite claire et accessibles (perception du sentiment de compétence, mise en projet à court terme.
- 4- tendances positives ou négatives des perspectives du jeune après l'école (vie affective, emploi, insertion sociale, possibilités de réalisation personnelle ou collective,...) jouent un rôle important comme facteur extrinsèque de motivation ou de démotivation.
- 5- Pour notre part, nous nous contenterons d'énumérer une série de suggestions qui concernent la place que l'enseignant peut prendre pour que la motivation intrinsèque des élèves soit entretenue. Il importe donc que l'enseignant évalue d'abord les chances d'impact de son intervention pédagogique en considérant l'ensemble des facteurs qui peuvent contribuer à motiver ou démotiver les élèves. La culpabilisation excessive ne peut que renforcer des conduites inadaptées.
- 6- La réussite scolaire est affaire de capacité, mais aussi de motivation. Une meilleure connaissance des sources de la motivation scolaire, des indicateurs permettant de la mesurer et des variables qui y sont associées permet d'adopter des stratégies d'intervention mieux ciblées pour la favoriser.

Liste bibliographique

La liste bibliographique

La liste des ouvrages

- 1- Aktouf.O. (1987). « méthodologie des sciences sociales et approche quantitative une introduction à la démarche classique ». Ed les presses de l'université du Québec. Canada.
- 2- Ahmed Channouf, Georges Rouan. (2002). « Emotion et cognition ». Ed De Boeck Supérieur. Bruxelles.
- 3- Alain lieury, Fabien Fenouillet. (1997). « Motivation et réussite scolaire ». Ed dunod. Paris.
- 4- Alain Lieury. (2003). « La motivation ». Ed Dunod. Paris.
- 5- Angers Maurice. (1997). « Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines ». Alger.
- 6- Anne Cousseau. (1999). « Poétique de l'enfance chez Marguerite Duas ». Ed Genève Droz. Suisse.
- 7- Anne-Marie Laurain. (2007). « Les cinq sens et la sensation : lexicographie contractive ». Ed Peter Long. Allemagne.
- 8- Antonie Boiy, Damien Fonques. (2002). « Manuel de psychologie de soins ». Éd bréal. France.
- 9- Bénédicte Gendron, Louise Lafortune. (2009). « Leadership et compétences émotionnelles : dans l'accompagnement au changement ». Ed PUQ. Canada.
- 10- Benoît Sauveroche. (1993). « Physiologie de la reproduction des bovins ».
- 11- Caroline Bouchard, Nathalie Fréchette. (2011). « Le développement global et l'enfant de 6 à 12 ans en contextes éducatifs ». Ed Presse de l'université de Québec. Canada.
- 12- Caroline Sahuc. (2006). « Comment motiver votre enfant ». Ed Studyrama.

- 13- Chahraoui K, Benony H. (2003). « Méthodes, évaluation et recherche en psychologie clinique ». Ed Dunod. Paris.
- 14- Charlotte Mareau, Adeline Vanek Dreyfus. (2004). « L'indispensable de la psychologie ». EdStudyrama.
- 15- Constant Beugré. (1998). « La motivation au travail des cadres africains ». Ed L'hamattan.
- 16- Dalila Arezki. (2010). « La psychologie du développement de l'enfant de l'adolescent au service des parents, des enseignants ». Ed L'odyssée. Tizi-Ouzou.
- 17- Diane Paplia, Sally Olds. (2010). « Psychologie du développement humaine ».Ed Groupe Boeck. 7^{eme} éditions. Bruxelles.
- 18- Didies Gaillieue. (2016). « L'intelligence émotionnelle : une alliée pour votre vie personnelle et professionnelle ». Ed l'harmattan. Paris.
- 19- Drew Westen. (2000). « Psychologie pensée et cerveau ». 2^{eme} éditions. paris.
- 20- Firmin PhambuNtoto. (2014). « Les enseignants du secondaire à kinshasa : Morphologie sociospatiale, identité et satisfaction professionnelle ». Ed Presses Universitaires De Louvain. Belgique.
- 21- Firmin PhambuNtoto. (2014). « Les enseignants du secondaire à kinshasa ». Ed Presses de l'université de Louvain. Belgique.
- 22- Francis Danvers. (2012). « S'orienter dans la vie : la sérendipité du travail ? ». Ed Presses de l'université du Septentrion. Tome 1. Belgique.
- 23- Franck Ramus. (2012). « L'intelligence humaine, dans tous ses états ». Ed cerveau & psycho. Paris.
- 24- Fred Colantonio. (2011) « Communication professionnel en ligne, comprendre et exploite les médias et réseau sociaux ». Ed Edipro. Belgique.
- 25- Fred Colantonio. (2011). « Communication professionnel en ligne : comprendre et exploité les médias et réseau sociaux ». Ed Edipro. Belgique.

- 26- Francis Danvers. (2003). « 500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie ». Ed Presses de l'université septentrion. Paris.
- 27- Gaitan Gabriel. (2008). « Coaching scolaire : augmenter le potentiel des élèves en difficulté ». Ed De Boeck supérieur.
- 28- Ilios Kotsou. (2008). « Intelligence émotionnelle et management ». Ed De Boeck. 1^{eme} édition. Bruxelles.
- 29- Jaques Lautrey, Jean-François Richard. (2005). « L'intelligence ». Ed Lavoisier. Paris.
- 30- Jean-Yves Baudoun et Guy Tiberghien. (2007). « Psychologie cognitive : l'adulte ». Ed Bréal. Tome 1. Rome.
- 31- Kamel Kateb. (2006). « Ecole, population et société en Algérie ». Ed L'harmattan. Paris.
- 32- Lecomte.J. (2007). « Psychologie, (courants, débats, application) ». Ed Dunod. Paris.
- 33- Louise Lafortune, Pierre-André Doudin Francisco Pons. (2004). « Les émotions à l'école ». Ed presses de l'université du Québec. Canada.
- 34- Manon Herbert, Lizanne Lafontaine. (2009). « Littérature et inclusion : outils et pratique pédagogique ». Ed PUQ. Canada.
- 35- Marcel Lebrun. (2010). « Théories et méthodes pédagogique pour enseigner et apprendre ». Ed De Boeck. 2^{eme} éditions. Bruxelles.
- 36- Marie Saint-Dizier Sylvie Chastant-Maillard (2014). « La reproduction animal et humain ». Ed Quae.
- 37- Mary VonneMerri, Michael pichat. (2007). « psychologie de l'éducation : l'école ». Ed Bréal. Tome 1. Rome.
- 38- Maryvonne Merri-Michael Pichat. (2007). « Psychologie de l'éducation : l'école ». Ed Bréal. Tome 1. Rome.
- 39- Michel Cabanac. (2003). « La cinquième influence, ou, la dialectique du plaisir ». Ed les presses de l'université de Laval. Canada.

- 40- Micheline Lalonde-Graton. (2003). « Fondements et pratiques de l'éducation à la petite enfance ». Ed presses de l'université du Québec. Canada.
- 41- Nicholas John Mackintosh. (2004). « QI et intelligence humain ». Ed de boeck. 1^{er} éditions. Bruxelles.
- 42- Patrick alvin, Daniel Marcelli,. (2005). « Médecine de l'adolescent ». Ed Elsevier Masson. Éditions 2. Paris.
- 43- Philippes Theytaz. (2007). « Motiver pour apprendre : guide pour parents, enseignants et élèves ». Ed Saint Augustin.
- 44- Pierre G. Coslin. (2002). « Psychologie de l'adolescent ». Ed Armond. Paris.
- 45- Pierre Vianin. (2006). « La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre ? ». Ed De Boeck. Bruxelles.
- 46- Raymond Bourdoncle, Lise Demailly. (1998). « Les professions de l'éducation et de la formation ». Ed Presses de l'université septentrion. Paris.
- 47- Raymond Bourdoncle. (1999). « Les profession de l'éducation de la formation ». Ed Septentrion. Paris.
- 48- Raymonde Corriveau. (2006). « Le plan de communication une approche pour agir en société ». Ed PUQ. Canada.
- 49- René L'ecuyer. (1990). « Méthodologie de l'analyse développementale se contenu méthode GPS et concept de soi ». Ed Presses de l'université du Québec. Sillery.
- 50- Rod Plontik. (2007). « Introduction a la psychologie ». Ed Chenelière éducation. 2 éditions. Canada.
- 51- Rolland Viau. (2003). « La motivation en contexte scolaire ». Ed De Boeck supérieur. Bruxelles.
- 52- Rolland Viau. (2007). « La motivation dans la création scientifique ». Ed Presses de l'université de Québec. Canada.

53- Stephan Renard. (2016). « Vivre mieux, dictionnaire d'éthique quotidienne ». Ed Lulu Com.

54- Stéphane Bouchard, Caroline Cyr. (2005). « Recherche psychosociale : pour harmoniser recherche et pratique ». Ed Presse de l'université du Québec. 2^{ème} éditions. Canada.

55- Sylvie Mutet, (2003). « Simulation globale et formation des enseignants ». Ed Gunter Narr Verlag. Germany.

Trypantolérants synthèse des connaissances actuelles ». Ed food ET agriculture org .Rome

56- Véronique Christophe. (1998). « Les émotions : tour d'horizon des principales théories ». Ed Presses université Septentrion. Paris.

La liste des thèses :

57- Jean-Luc Gurtner, Adriana Gorga, Isabelle Monnard, Ladislas Ntamakiliro. (2001). « Evolution de diverse composantes de la motivation pour le travail scolaire au cours de l'adolescent ». synthèse, université de Fribourg Suisse. Soutenu décembre 2001.

58- Marie-Eve Gagnon. (2009). « L'applicabilité du test d'intelligence émotionnelle Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT) chez les personnes âgées ». thèse doctorat, université laval (Québec), soutenue 2009.

59- Pawithai Shaijarernwana. (2007). « Etude exploratoires des effets bénéfiques de la médiation sur le stress professionnel ». thèse doctorat, université louis pasteur Strasbourg I, soutenue le 28 septembre 2007.

60- Thierry Karsenti. (1998). « Etude de l'interaction entre les pratiques pédagogiques d'enseignants du primaire et la motivation de leurs élèves ». Thèse de doctorat, université du Québec à Montréal, soutenu le février 1998.

La liste des articles et les revues :

61- Bobot Lionel, « L'intelligence émotionnelle est-elle un atout en négociation commerciale ? », Management et avenir, 2010/1 n°31, p, 407-430.

62- Carole Veseau, Thérèse Bouffard, Valérie Dubois, « Relation entre la conception de l'intelligence et les buts d'apprentissage », revue des sciences de l'éducation, vol, 30, n°1, 200, p, 9-25.

63- Dominique Houssonloge, « l'intelligence émotionnelle, une des clés de réussite scolaire », Analyse UF APEC, 2012 n°03.12.

64- Florence Cassagnol-Bertrand, Elodie Constat. « Les normes de mot intrinsèque : valorisation, utilité et désirabilité sociales ». Groupe d'études de psychologie, Bulletin de psychologie, 2007/2 n°488, p 121 133.

65- Martina Kotzé, Lan Venter, « Les différences au niveau de l'intelligence émotionnelle entre les dirigeants efficaces et les moins efficaces dans le secteur public : étude empirique », revue international des sciences administrative, 2011/2 vol.77, p, 405-439.

66- Revue électronique de psychosocial, n°4, 2009.

Livre électronique :

67- Celestin Ngoura, (2016), « L'intelligence émotionnelle ». publier depuis Overblog.

La liste des mémoires en arabe :

68- مریم سعداوي (2010) "علاقة الذكاء الانفعالي باستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي" مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي بجامعة بوزريعة.

69 - الدكتور السيد محمد أبو الهاشم "المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية الداخلية - الخارجية لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلاب الجامعة"

La liste des index :

EIS : Intelligence Scale.

Facteur g : le facteur général.

Facteur s : Le facteur spécifique

IE : Intelligence émotionnelle.

QI : Quotient Intellectuel

MSCTEIT : Meyer, Salovey et Caruso Emotional Intelligence Test.

SPSS : Statistique Parkage For Social Science.

SSEI : Schutte scale Emotional Intelligence.

La théorie V.I.E. : la théorie (valence, instrumentalité, expectation).

ME : Motivation extrinsèque.

MI : Motivation intrinsèque.

Annexes

Annex 3

intelligence émotionnelle	orientation motivationnelle	motivation scolaire	genre
112	motiv. intrinsèque	113	féminin
76	motiv. extrinsèque	108	féminin
110	motiv. intrinsèque	117	féminin
102	motiv. intrinsèque	110	masculin
79	motiv. extrinsèque	117	féminin
73	motiv. extrinsèque	113	féminin
68	motiv. extrinsèque	90	féminin
74	motiv. extrinsèque	96	féminin
95	motiv. extrinsèque	104	féminin
132	motiv. intrinsèque	121	féminin
79	motiv. extrinsèque	105	féminin
127	motiv. intrinsèque	66	masculin
113	motiv. intrinsèque	118	féminin
60	motiv. extrinsèque	105	féminin
76	motiv. extrinsèque	112	féminin
66	motiv. extrinsèque	118	féminin
104	motiv. intrinsèque	103	féminin
122	motiv. intrinsèque	76	masculin
77	motiv. extrinsèque	81	féminin
103	motiv. intrinsèque	93	masculin
76	motiv. extrinsèque	103	féminin
123	motiv. intrinsèque	106	féminin
65	motiv. extrinsèque	125	féminin
127	motiv. intrinsèque	88	masculin
66	motiv. extrinsèque	105	féminin
77	motiv. extrinsèque	112	féminin
114	motiv. intrinsèque	113	féminin
137	motiv. intrinsèque	95	masculin
115	motiv. intrinsèque	85	masculin
80	motiv. extrinsèque	129	féminin
72	motiv. extrinsèque	152	féminin
134	motiv. intrinsèque	133	féminin
113	motiv. intrinsèque	85	féminin
65	motiv. extrinsèque	85	masculin
82	motiv. extrinsèque	106	féminin
75	motiv. extrinsèque	94	féminin
117	motiv. intrinsèque	66	masculin
77	motiv. extrinsèque	122	féminin
67	motiv. extrinsèque	93	féminin
129	motiv. intrinsèque	88	masculin
55	motiv. extrinsèque	100	féminin
70	motiv. extrinsèque	88	masculin
65	motiv. extrinsèque	38	masculin
100	motiv. intrinsèque	105	féminin
67	motiv. extrinsèque	106	féminin
122	motiv. intrinsèque	113	féminin
130	motiv. intrinsèque	82	masculin
130	motiv. intrinsèque	101	féminin
116	motiv. intrinsèque	107	féminin
72	motiv. extrinsèque	138	féminin
77	motiv. extrinsèque	117	féminin
118	motiv. intrinsèque	107	féminin
80	motiv. extrinsèque	106	féminin
79	motiv. intrinsèque	107	féminin
99	motiv. intrinsèque	116	féminin
73	motiv. extrinsèque	93	féminin
76	motiv. intrinsèque	104	féminin
67	motiv. extrinsèque	99	féminin
125	motiv. intrinsèque	74	masculin
83	motiv. extrinsèque	119	féminin
109	motiv. intrinsèque	112	féminin
81	motiv. extrinsèque	101	féminin
131	motiv. intrinsèque	124	féminin
120	motiv. intrinsèque	114	masculin
130	motiv. intrinsèque	110	féminin
121	motiv. intrinsèque	105	féminin
124	motiv. intrinsèque	113	féminin
109	motiv. intrinsèque	103	féminin
122	motiv. intrinsèque	88	masculin
111	motiv. intrinsèque	101	féminin
77	motiv. extrinsèque	118	féminin
71	motiv. extrinsèque	111	féminin
65	motiv. extrinsèque	87	masculin
125	motiv. intrinsèque	107	féminin
89	motiv. extrinsèque	64	masculin
76	motiv. extrinsèque	79	masculin
123	motiv. intrinsèque	91	masculin
85	motiv. extrinsèque	82	féminin
125	motiv. intrinsèque	92	masculin
124	motiv. intrinsèque	79	masculin
122	motiv. intrinsèque	111	féminin
121	motiv. extrinsèque	120	féminin
100	motiv. intrinsèque	86	féminin
112	motiv. intrinsèque	99	féminin
122	motiv. intrinsèque	77	masculin
90	motiv. extrinsèque	111	féminin
112	motiv. intrinsèque	108	féminin
85	motiv. extrinsèque	89	féminin
104	motiv. intrinsèque	90	féminin
116	motiv. intrinsèque	113	féminin
127	motiv. intrinsèque	110	féminin
117	motiv. intrinsèque	90	féminin
94	motiv. extrinsèque	107	masculin
75	motiv. extrinsèque	88	masculin
102	motiv. intrinsèque	99	masculin
89	motiv. extrinsèque	99	féminin
108	motiv. intrinsèque	107	féminin
108	motiv. intrinsèque	104	féminin
52	motiv. extrinsèque	135	féminin
115	motiv. intrinsèque	90	féminin
91	motiv. extrinsèque	125	féminin
96	motiv. extrinsèque	113	masculin
83	motiv. extrinsèque	59	féminin
86	motiv. extrinsèque	120	masculin
89	motiv. extrinsèque	122	féminin
76	motiv. extrinsèque	114	féminin
97	motiv. extrinsèque	112	masculin
96	motiv. extrinsèque	107	féminin
94	motiv. extrinsèque	103	féminin
83	motiv. extrinsèque	109	féminin
108	motiv. intrinsèque	128	masculin
86	motiv. extrinsèque	121	féminin
102	motiv. extrinsèque	101	masculin
92	motiv. extrinsèque	114	féminin
86	motiv. intrinsèque	115	masculin
121	motiv. intrinsèque	115	féminin
124	motiv. intrinsèque	123	masculin
91	motiv. extrinsèque	70	féminin
127	motiv. intrinsèque	132	masculin
122	motiv. intrinsèque	116	masculin
87	motiv. extrinsèque	112	féminin
121	motiv. intrinsèque	128	féminin
139	motiv. intrinsèque	103	féminin
85	motiv. extrinsèque	112	féminin
79	motiv. extrinsèque	95	féminin
93	motiv. extrinsèque	106	féminin
116	motiv. intrinsèque	119	masculin
105	motiv. intrinsèque	96	masculin
113	motiv. intrinsèque	91	féminin
94	motiv. extrinsèque	103	féminin
128	motiv. intrinsèque	90	masculin
111	motiv. intrinsèque	122	féminin
107	motiv. intrinsèque	99	masculin
115	motiv. intrinsèque	120	féminin
121	motiv. intrinsèque	127	féminin
105	motiv. extrinsèque	104	masculin
93	motiv. extrinsèque	136	masculin
107	motiv. extrinsèque	107	masculin
117	motiv. intrinsèque	120	masculin
98	motiv. intrinsèque	100	masculin
91	motiv. intrinsèque	121	féminin
93	motiv. intrinsèque	92	féminin
123	motiv. intrinsèque	110	féminin
94	motiv. extrinsèque	136	féminin
87	motiv. extrinsèque	93	féminin
115	motiv. intrinsèque	95	masculin
89	motiv. extrinsèque	99	féminin
108	motiv. extrinsèque	103	féminin
109	motiv. intrinsèque	116	masculin
127	motiv. intrinsèque	114	masculin
120	motiv. intrinsèque	108	masculin
103	motiv. intrinsèque	107	masculin
111	motiv. intrinsèque	115	masculin
92	motiv. extrinsèque	108	masculin
120	motiv. intrinsèque	108	masculin
116	motiv. intrinsèque	108	masculin
119	motiv. intrinsèque	112	masculin
86	motiv. extrinsèque	103	féminin
94	motiv. extrinsèque	112	masculin
95	motiv. intrinsèque	95	masculin
139	motiv. intrinsèque	127	féminin
150	motiv. intrinsèque	102	masculin
114	motiv. intrinsèque	106	féminin
113	motiv. intrinsèque	96	masculin
75	motiv. extrinsèque	109	masculin
85	motiv. extrinsèque	90	féminin
98	motiv. extrinsèque	109	féminin
103	motiv. intrinsèque	120	féminin
103	motiv. intrinsèque	104	féminin
91	motiv. extrinsèque	106	féminin
92	motiv. extrinsèque	107	féminin
114	motiv. intrinsèque	114	masculin
89	motiv. intrinsèque	105	masculin
109	motiv. intrinsèque	96	féminin
119	motiv. intrinsèque	127	masculin
108	motiv. intrinsèque	87	masculin
121	motiv. intrinsèque	111	féminin
103	motiv. intrinsèque	112	masculin
112	motiv. intrinsèque	115	masculin
125	motiv. intrinsèque	110	féminin
125	motiv. intrinsèque	111	féminin
119	motiv. intrinsèque	102	masculin
125	motiv. intrinsèque	108	masculin
86	motiv. extrinsèque	128	masculin
124	motiv. intrinsèque	108	féminin
122	motiv. intrinsèque	96	masculin
85	motiv. extrinsèque	108	masculin
81	motiv. extrinsèque	94	masculin

Annexe N°4 : résultats SPSS

Hypothèse1 :

Statistiques de groupe

OR.MOTIV		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
INT.IMOT	motiv. intrinsèque	105	115,49	12,41	1,21
	motiv. extrinsèque	83	82,31	12,37	1,36

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances				Test t pour l'égalité des moyennes			Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	df	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
INT.MOT	Hypothèse de variances égales	7,03	,009	10,026	188	,000	33,17	1,32	29,54	36,80
	Hypothèse de variances inégales			18,236	178,388	,000	33,17	1,32	29,56	36,76

Hypothèse2 :

Statistiques de groupe

GENRE		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
INT.IMOT	masculin	71	107,28	18,68	2,22
	féminin	117	96,93	20,85	1,93

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances				Test t pour l'égalité des moyennes			Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	df	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
INT.MOT	Hypothèse de variances égales	3,401	,067	3,300	186	,001	10,36	1,03	8,30	12,42
	Hypothèse de variances inégales			3,627	180,477	,001	10,36	1,04	8,28	12,44

Hypothèse 3:

Statistiques de groupe

	GENRE	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
MOTIV.G	masculin	71	100,44	17,72	2,10
	féminin	117	107,91	13,47	1,24

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test pour l'égalité des moyennes					intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	df	Ek. (bilatéral)	différence moyenne	différence Score-pts	Inf.-leu-c	Sup.-leu-c
MOTIV.G	Hypothèse nulle: les moyennes sont égales Hypothèse alternative: inégales	1,556	,000	3,263	187	,001	7,48	2,44	11,92	2,96

Statistique descriptives :

Tableau croisé OR.MOTIV * GENRE

Effectif		GENRE		Total
		masculin	féminin	
OR.MOTIV	motiv. intrinsèque	50	55	105
	motiv. extrinsèque	21	62	83
Total		71	117	188

