

UNIVERSITE ABDERRAHMANE MIRA - BEJAIA
FACULTE DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES
Département des Sciences Sociales

Mémoire de fin de cycle

En vue de l'obtention du diplôme de Master
Option : Psychologie clinique

Thème :

**L'addiction aux écrans et les stratégies
d'apprentissage autorégulé chez les adolescents
scolarisés âgés de 11 à 17 ans**

Etude de (05) cas réalisé au sein de CEM OUAROUF

-Bejaia-

Réalisé par :

M^{elle} CHELBI Romaissa

M^{elle} DAHMANI Djamila

Encadré par :

D^{r.} AMROUCHE Nassima

REMERCIEMENT

Tout d'abord, nous tenons à remercier le bon Dieu le tout puissant qui nous a donné la santé, le courage et la volonté à réaliser ce modeste travail.

Nous tenons à exprimer notre profonde gratitude à notre chère encadrante, Madame Amrouche Nassima, pour son accompagnement précieux, sa disponibilité constante, ainsi que pour la confiance qu'elle a placée en nous. Son encadrement rigoureux et ses conseils avisés ont été d'une aide inestimable tout au long de cette recherche.

Nous adressons également nos sincères remerciements aux membres du jury, pour l'intérêt porté à notre travail.

Nous exprimons aussi notre reconnaissance au CEM « Ouarouf Béjaïa », pour son accueil chaleureux dans le cadre de cette étude. Nous remercions tout particulièrement l'équipe pédagogique, les élèves qui ont accepté de participer à notre recherche, ainsi que toutes les personnes qui ont facilité le bon déroulement de notre travail sur le terrain.

Enfin, nous exprimons notre gratitude à nos parents, nos familles, nos ami(e)s et nos proches, pour leur présence constante, leur soutien moral et leurs encouragements, qui nous ont donné la force d'aller jusqu'au bout.

À toutes celles et ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à la réalisation de ce mémoire, nous disons : merci du fond du cœur.

DÉDICACE

À Dieu, le Tout-Puissant, va mon éternelle gratitude. C'est par Sa grâce que j'ai trouvé la force d'avancer, la patience de persévérer et la clarté de mener ce travail à son terme. Sans Sa volonté, rien n'aurait été possible.

Je dédie ce mémoire, avec un profond amour et de reconnaissance, à ceux qui m'ont toujours portée, guidée et soutenue.

À mes parents chéris, pour leur amour, leurs prières silencieuses et leur soutien constant, qui m'ont donné la force de croire en moi, même dans les moments les plus difficiles.

À mes sœurs adorées Cherifa, Dahbia, Mélissa et Lila, pour leur affection sincère, leurs mots réconfortants et leur présence si précieuse à mes côtés.

À mon frère Toufik, pour ses encouragements, et son soutien constant.

À mes deux petits trésors, Maylis et Aris, qui m'offrent chaque jour une source de joie, d'amour et de motivation.

À Djamila, mon binôme exceptionnel, avec qui j'ai partagé bien plus qu'un mémoire : une belle aventure faite de rigueur, de complicité, de confiance.

Et enfin, à Fatma, ma copine fidèle et précieuse, pour son soutien et cette amitié profonde qui a su résister au temps et aux épreuves.

Romaissa

DÉDICACE

Louange à Dieu, amour, remerciements et gratitude pour le début et la fin.

L'histoire a commencé avec les prières de ma mère et de mon père et s'est terminée avec le soutien de mon mari.

Le voyage n'était pas court et la route n'était pas pavée d'installations, mais je l'ai fait. Louange à Dieu, par la grâce duquel les bonnes actions sont accomplies. Avec tout mon amour, je dédie le fruit de mon succès à mon moi ambitieux. Tout d'abord, j'ai commencé avec ambition et j'ai fini avec succès.

A celui qui a orné mon nom des plus beaux titres, qui m'a soutenu sans limites et m'a donné sans rien attendre en retour, qui m'a appris que le monde est une lutte et que son arme est la connaissance et la science, mon soutien et ma force ([mon cher père](#))

À celle pour qui Dieu a fait le ciel sous ses pieds, dont le cœur m'a embrassé devant ses mains, et dont les prières m'ont facilité les difficultés. À la bougie qui était le secret de ma force et de mon succès dans les nuits sombres, mon paradis est [ma mère](#).

À ceux qui m'ont soutenu de tout leur amour dans mes moments de faiblesse et ont éloigné tous les ennuis de mon chemin, mon soutien et l'épaule sur laquelle je m'appuie toujours ([mes frères Rahim, Massi, mes petits anges Aylan Anir](#))

Je dédie la joie de ma réussite à ceux qui attendaient ce moment pour être fiers de moi, à mon soutien et partenaire de vie, [mon mari](#).

À ceux qui m'ont comblé d'amour et de conseils, qui m'ont toujours donné de la force et qui ont été les personnes sur lesquelles je pouvais m'appuyer dans tous mes trébuchements, et que Dieu m'a béni pour que je connaisse le goût de la vie à travers eux, (ma petite sœur Nuna, ma belle-famille, mes proches, mes belles sœurs, mes beaux-frères).

Pour tous ceux qui étaient avec moi, pour mes chers copines et sœur qui sont loin de moi mais près de mon cœur [Douda et Fatma](#))

À [Romaissa](#), mon binôme exceptionnel, avec qui j'ai partagé bien plus qu'un mémoire : une belle aventure faite de rigueur, de complicité, de confiance et d'entraide sincère.

Djamila

Le sommaire

Remerciement	
Dédicace	
Liste des tableaux	
Introduction	1

La partie théorique

Chapitre I :

Le cadre général de la problématique

1. Problématique	5
2. Hypothèse.....	8
3. Définition des concepts clés	9
4. Opérationnalisations des concepts clés	9
5. Les raisons de choix de thème	10
6. Les objectifs de la recherche	10

Chapitre II :

L'adolescence

Préambule

1. Définitions de concept adolescence	12
2. Les principales caractéristiques de l'adolescent :	12
2.1. Caractéristiques physiques	12
2.2. Caractéristiques émotionnelles	13
2.3. Caractéristiques intellectuelles	13
2.4. Caractéristiques sociales	13
2.5. Caractéristiques morales	13
3. Les étapes de développement d'adolescence	13
3.1. Le début de l'adolescence	13
3.2. La mi-adolescence	14
3.3. La fin de l'adolescence	15
4. Les aspects du développement chez l'adolescent	15
4.1. Le développement physique	15
4.2. Le développement moral	16
4.3. Le développement cognitif	17
4.4. Le développement social-affectif	19
5. La crise de l'adolescence :	21

Synthèse

Chapitre III :

L'addiction aux écrans

Préambule

1. Définitions de l'addiction	24
2. L'origine et histoire du concept	25
3. Les formes de l'addiction	26
4. Définition de l'addiction aux écrans	27
5. Les critères de l'addiction	27
6. Écrans et Types d'écrans	28
6.1. Définition de l'écran	28
6.2. Types d'écrans	28
7. Les différentes facteurs de risques de l'addiction aux écrans	30
8. Les symptômes de l'addiction aux écrans	32
9. Les conséquences de l'addiction aux écrans	32
9.1. Sur le plan physique	32
9.2. Sur le plan psychique et mental	34
10. Qui est concerné par l'addiction aux écrans	35
11. Recommandations et solutions	36
11.1. Recommandations Pour les parents	36
11.2. Solutions suggérées	37

Synthèse

Chapitre IV

Les stratégies d'apprentissages autorégulés

Préambule

1. L'apprentissage	40
1.1. Définitions	40
1.2. Les formes d'apprentissage	40
1.3. Théories et modèles d'apprentissage	41
1.4. Les déterminants des apprentissages scolaires	43
2. Stratégies d'apprentissages	44
2.1. Définitions	44
2.2. Les facteurs influençant le choix des stratégies	45
2.3. Les différentes stratégies d'apprentissage	47
2.4. Pourquoi s'intéresser aux stratégies d'apprentissage	49
2.5. Conditions d'utilisation des stratégies d'apprentissage	49
3. Apprentissage autorégulé	50
3.1. Définitions	50
3.2. Les cinq modèles de l'apprentissage autorégulé	51
3.3. Les conditions de l'autorégulation	56
3.4. Les caractéristiques de l'apprentissage autorégulé	57
3.5. Les catégories de stratégies d'apprentissage autorégulé	58

Synthèse

La partie pratique

Chapitre V :

La méthodologie de la recherche

Préambule

1. La pré- enquête.....	63
2. La méthode de recherche	64
3. Les techniques de recherche.....	65
4. Présentation de lieu de recherche	70
5. La population d'étude	70
6. Le déroulement de la recherche	71

Synthèse

Chapitre VI :

Présentation, analyse et discussion des résultats

Préambule

I – Présentation et analyse des données

1. Présentation du premier cas	74
2. Présentation du deuxième cas	77
3. Présentation du troisième cas	80
4. Présentation du quatrième cas	83
5. Présentation du cinquième cas	87

II- La discussion des hypothèses 90

La conclusion 93

Liste bibliographie

Annexes

Résumé

Liste des tableaux :

N° du Tableau	Titre du tableau	N° du Page
1	La distribution des items des stratégies d'apprentissage autorégulé	69
2	Tableau récapitulatif des caractéristiques de la population d'étude	71
3	Présentation de l'échelle du première cas « Sofiane »	75
4	Présentation de l'échelle du deuxième cas « Badis »	78
5	Présentation de l'échelle du troisièmes cas « Melissa »	81
6	Présentation de l'échelle du quatrième cas « Lydia »	84
7	Présentation de l'échelle du cinquième cas « Raouf »	88

Introduction

Introduction :

Aujourd’hui, le monde évolue à un rythme accéléré sous l’influence des nouvelles technologies. Elles ont profondément changé la manière dont nous vivons, communiquons, travaillons et apprenons. Les écrans, sous toutes leurs formes : télévisions, smartphones, ordinateurs et tablettes font désormais partie de notre vie quotidienne. Leur usage s’est largement généralisé, en particulier chez les jeunes, et plus encore chez les adolescents, qui figurent parmi les principaux utilisateurs de ces outils. Cette omniprésence des écrans dans la vie des adolescents soulève un certain nombre d’interrogations, notamment en ce qui concerne ses répercussions sur leur développement personnel, cognitif et scolaire.

Il est vrai que les technologies offrent de nombreux avantages : elles facilitent l'accès à l'information, encouragent de nouvelles méthodes d'apprentissage et facilitent la communication. Cependant, lorsque leur usage devient excessif, voire incontrôlé, ces mêmes outils peuvent engendrer des effets indésirables. L'un des phénomènes les plus préoccupants aujourd’hui est ce que l'on appelle l'addiction aux écrans. Ce terme désigne une utilisation abusive et problématique des dispositifs numériques, pouvant mener à un isolement social, une baisse de la concentration, une désaffection des activités scolaires, voire des troubles du comportement.

Dans le milieu scolaire, cette dépendance peut perturber significativement le parcours des élèves. Les jeunes qui passent de nombreuses heures devant les écrans présentent souvent des difficultés à maintenir leur attention, à se motiver, à organiser leur travail ou à gérer leur temps. Or, ces compétences sont essentielles pour apprendre de manière autonome et progresser dans les études. C'est à partir de ce constat que nous avons choisi de travailler sur la relation entre l'addiction aux écrans et l'utilisation des stratégies d'apprentissage autorégulé chez les adolescents.

Les stratégies d'apprentissage autorégulé désignent les différentes manières qu'un élève peut utiliser pour organiser son travail et progresser dans ses études. Il s'agit, par exemple, de savoir planifier les tâches, s'évaluer soi-même, garder la motivation, faire des efforts, bien s'organiser et persévérer face aux difficultés. Lorsqu'un élève parvient à mobiliser ces compétences, il devient plus autonome et capable d'adapter sa façon de travailler selon les situations qu'il rencontre. Cependant, quand un adolescent passe beaucoup de temps sur les écrans, cela peut avoir un impact négatif sur sa capacité à gérer son apprentissage, notamment en perturbant sa concentration, sa motivation ou son organisation.

C'est en partant de cette réflexion que nous avons décidé de mener une étude qui cherche à comprendre le lien entre ces deux phénomènes. Nous avons voulu savoir si l'usage excessif des écrans peut affecter les stratégies d'apprentissage autorégulé chez les adolescents scolarisés. Notre objectif est donc d'examiner cette relation à travers une recherche menée sur le terrain.

Notre travail s'est déroulé au CEM Ouarouf Béjaïa, un établissement scolaire situé à Dawaji, dans la wilaya de Béjaïa. C'est une école assez ancienne, bien connue dans la région, qui accueille environ 200 élèves répartis dans 15 classes. Elle est encadrée par une équipe administrative composée d'un directeur, d'un adjoint, de plusieurs surveillants, et d'un corps enseignant couvrant différentes matières. Ce cadre scolaire nous a permis d'observer de près le quotidien des élèves et de mieux comprendre leur relation avec les écrans et leur manière d'apprendre.

Dans le cadre de cette recherche, notre étude est divisée en deux grandes parties : une partie théorique et une partie pratique, réparties sur six chapitres principaux.

Le premier chapitre présente la problématique, (les raisons du choix du thème, les objectifs de la recherche ainsi que la définition et l'opérationnalisation des concepts clés). Le deuxième chapitre est consacré à l'adolescence, en abordant (ses caractéristiques principales, ses étapes de développement, ses aspects ainsi que la notion de crise). Le troisième chapitre porte sur l'addiction aux écrans, en présentant (sa définition, ses formes, ses causes, ses symptômes, ses conséquences, et des recommandations). Le quatrième chapitre traite des stratégies d'apprentissage autorégulé, en expliquant (les formes d'apprentissage, les stratégies, les facteurs qui influencent leur choix et les modèles d'apprentissage autorégulé... etc.)

La partie pratique commence avec le cinquième chapitre, qui expose la méthodologie de recherche : (le terrain, la méthode, les outils utilisés et la population étudiée). Enfin, le sixième chapitre est consacré à la présentation et à l'analyse des données recueillies auprès de cinq cas, suivie de la discussion des hypothèses afin de vérifier si notre hypothèse de départ se confirme ou non.

Pour finir, nous allons clore notre étude par une conclusion.

Par cette étude, nous espérons apporter une contribution à la compréhension de l'addiction aux écrans sur les apprentissages des adolescents. Nous espérons aussi attirer l'attention des enseignants, des parents et des institutions sur la nécessité d'accompagner les jeunes dans leur utilisation du numérique, pour qu'ils apprennent à se servir des technologies de manière raisonnable et positive, surtout dans le cadre scolaire.

Partie

Théorique

Chapitre I

Le cadre général de la

Problématique

1.La problématique :

La technologie est une arme à double tranchant. Des chercheurs mettent en lumière son impact significatif sur la dépendance, en soulignant particulièrement les risques liés à l'utilisation des téléphones portables. Ces derniers offrent un accès facile à des contenus dangereux, tels que les jeux de hasard ou les réseaux de trafiquants de drogue, ce qui contribue à l'augmentation du taux de dépendance dans la société.

De plus, la technologie elle-même peut devenir une source d'addiction. Des activités comme les jeux vidéo ou la navigation continue sur internet (notamment sur les réseaux sociaux ou les plateformes de divertissement) entraînent la libération de dopamine, un neurotransmetteur lié au plaisir. Cette stimulation du circuit de la récompense peut induire un comportement addictif particulièrement chez les adolescents.

L'adolescence est une période de transition essentielle dans le développement humaine, marquée par des changements physiques, psychologique et sociaux.

Elle se situe généralement entre 10 et 20 ans, bien que ces limites puissantes varier. Cette phase caractérisée par un processus de maturation, ou cours duquel les individus passent de l'enfance à l'âge adulte. Selon Erik Erikson, psychologue de développement : « l'adolescence est une étape clé de l'identité où l'individu cherche à se définir à travers des rôles sociaux, familiaux et personnels. Les adolescents vivent également des transformations hormonales qui influencent leur comportement, leurs émotions et leur manière d'interagir avec les autres. » (Erikson, E.H.1968, identité, jeunesse et crise)

Cette période est souvent accompagnée de questionnements sur soi-même, de nouvelles expériences sociales, ainsi que de l'importance accumulée des relations de pairs. Les recherches en psychologie, notamment celles de Jean Piaget, soulignent que l'adolescent passe par des stades cognitifs plus en plus complexes, passe de la pensée concrète à la pensée abstraite. Par ailleurs, les enjeux sociaux et les défis liés à l'autonomie, à la gestion des émotions et à la pression sociale sont des éléments qui rend cette période particulièrement déterminante pour son développement.

Cette étape de la vie est l'une des plus difficile pour l'adolescent, car elle échappe à son contrôle, tout comme à celui de son entourage. L'adolescent se retrouve souvent en conflit avec lui-même, sa famille et ses proches. Il a tendance à croire qu'il a toujours raison, ce qui peut

l'amener à rejeter les opinions et conseils des autres. Ces tensions reflètent son processus de recherche d'identité et d'indépendance, caractéristiques de cette période de transition.

C'est la principale raison qui le pousse à fuir sa famille et son entourage, et à chercher à s'intégrer dans un milieu et un monde qu'il imagine dans sa tête et qu'il considère comme étant le meilleur. Cela peut se manifester par la pratique de différentes formes de vices sociaux et d'actes criminels, ce qui peut être une conséquence de son addiction aux écrans, qui sont l'un des faits.

Addiction aux écrans ou dépendance numérique, se définit comme un usage excessif et compulsif des technologies numériques notamment des smartphones, ordinateurs, tablettes et télévision, au point qu'il interfère avec la vie quotidienne, le bien-être mentale, émotionnel et social de l'individu. (**Kuss, D, j, et Griffiths, M, D 2017**)

Ce phénomène est souvent caractérisé par une perte de contrôle, un désir irrépressible d'utiliser les appareils. Une réduction des interactions sociales réelles et des effets négatifs sur la santé physique et mentale, tels que la dégradation du sommeil l'anxiété et la dépression.

Bien qu'il soit difficile de quantifier à partir de combien d'heures passées devant les écrans quotidiennement on peut développer une cyberdépendance, quelques chiffres nous montrent que l'usage peut devenir problématique s'il est associé à des problématiques de santé, familiales, sociales et/ou professionnels et scolaires.

Un des impacts importants d'une addiction aux écrans est les répercussions sur le temps et la qualité du sommeil causant des risques importants notamment en termes de santé et de sécurité.

Une enquête de SPF (Santé Publique France) et une autre de l'UNAF (Union Nationale des Associations Familiales), répertorie le temps moyen d'exposition des enfants et des adolescents devant les écrans.

Ainsi, à l'âge de 2 ans, les enfants passent de moyenne de 56 minutes par jour devant un écran. Ce temps augmente à 1h20 par jour vers 3 ans et demi, puis à 1h35 à 5 ans et demi. Entre 7 et 10 ans la durée grimpe à environ 4h42 par jour, et atteint jusqu'à 8h23 par jour chez les 11 à 14 ans. (<Https://gaecconseil.fr>)

Les enfants et les adolescents recherchent le divertissement lors de leur connexion. Ainsi, ils privilégient les jeux vidéo, les réseaux sociaux, le visionnage de séries télévisées sur des plateformes de streaming (aussi appelé le binge-watching) ainsi que l'échange entre pairs sur des applications de messageries instantanées.

Les jeux vidéo sont l'une des principales sources d'addiction aux écrans chez les jeunes. Selon une étude menée en 2020 par le CSA (Conseil supérieur de l'audiovisuel), 64% des enfants de 10 à 14 ans jouent régulièrement à des jeux vidéo, et 20% d'entre eux y consacrent plus de 2 heures par jour. Les jeux vidéo peuvent être très prenantes, et certains jeunes peuvent avoir du mal à s'en détacher, même lorsque cela interfère avec leur vie quotidienne.

Selon une enquête de l'UNAF (Union Nationale des Associations Familiales) 87 % des 11-12 ans sont inscrits sur des réseaux sociaux censées être interdites avant 13 ans.

Les réseaux sociaux représentent une source d'addiction aux écrans chez les jeunes. Selon une étude menée en 2020 par l'ONG britannique Royal Society for Public Health, les réseaux sociaux sont la deuxième activité préférée des jeunes de 12 à 15 ans, après la télévision. En moyenne, Les jeunes passent en moyenne 2 heures par jour sur les réseaux sociaux, ce qui peut les exposer à des risques pour leur santé mentale, tels que l'anxiété, la dépression et le harcèlement en ligne.

Selon une étude menée en 2019 par des chercheurs de l'Université de Californie à Los Angeles, les jeunes qui passent plus de 7 heures par jour devant un écran ont une diminution de la substance blanche dans leur cerveau, ce qui peut nuire à leur capacité à apprendre et à se concentrer. D'autres études ont montré que l'utilisation excessive des écrans peut entraîner une augmentation de la sédentarité, de l'obésité, des troubles du sommeil, de l'anxiété, de la dépression et des troubles du comportement. ([Https://gaeconseil.fr](https://gaeconseil.fr))

L'addiction des adolescents aux écrans peut être le résultat d'un ensemble de facteurs psychologiques, sociaux et environnementaux. Parmi ces causes, on trouve le divertissement et les loisirs, comme les jeux vidéo et les réseaux sociaux, appartenance sociale, car à cet âge, l'adolescent cherche à s'intégrer dans des groupes sociaux, par exemple en communiquant avec des amis.

Parmi les autres raisons, il y a la pression social et l'influence culturelle, car aujourd'hui, les écrans font partie intégrante de la vie quotidienne. Un autre facteur est l'évasion des émotions négatives : face aux sentiments de stress, de dépression ou d'isolement social, les adolescents ont tendance à utiliser les écrans comme refuge, dans le but de se réconforter et de fuir leurs émotions désagréables.

Le manque d'activités alternatives telles que le sport ou les loisirs éducatifs pousse également certains adolescents à passer la majorité de leur temps libre devant les écrans. Lorsque l'usage des écrans devient excessif et répétitif, et qu'il s'installe comme une habitude quotidienne.

Cette habitude touche tous les domaines de la vie quotidienne d'un adolescent en particulier dans leur domaine d'éducation car l'utilisation excessive des écrans peut affecter négativement la capacité des adolescents à se concentrer, à gérer leur temps et à réguler leurs émotions, ce qui peut entraver leur capacité à apprendre efficacement qui va modifier les stratégies d'apprentissage autorégulé Ce qui est devenu le centre du processus d'apprentissage.

Ce dernier est défini à partir du comportement visible de l'élève, comme à partir des structures de pensée (non visibles). Qui sous-tendent ce comportement, il peut être aussi défini à partir des performances observées ou des compétences mise en œuvre pour atteindre ces performances. (M Perraudeau ,2006 p 13)

Pour parvenir à ce que l'on appelle « l'apprentissage », il est nécessaire d'avoir recours à différentes stratégies. Parmi celles-ci, on retrouve la concentration, la gestion du temps, la mémorisation, la lecture, mais aussi l'écoute en classe et le travail en groupe. Ces stratégies, une fois acquises par les apprenants, constituent des outils essentiels qu'ils pourront réutiliser tout au long de leur vie pour continuer à apprendre de manière autonome et efficace.

Afin d'atteindre la réussite scolaire et l'excellence, l'apprenant peut être accompagné et guidé vers des méthodes et des stratégies d'apprentissage autorégulé.

Ce type d'apprentissage repose sur un processus constructiviste actif par lequel les apprenants se fixent des buts pour leur apprentissage et puis tentent d'enregistrer, de réguler et contrôler leur cognition, leur motivation et leur comportement guidés et contraints par leurs buts et par les caractéristiques contextuelles dans l'environnement.

Dans ce contexte, il devient pertinent de poser la question suivante :

- Est-ce que les adolescents addictes aux écrans mobilisent efficacement leurs stratégies d'apprentissage autorégulé ?

Afin de répondre à cette question nous proposons l'hypothèse suivante :

- Les adolescents addictes aux écrans ne mobilisent pas efficacement leurs stratégies d'apprentissage autorégulé.

2. Définitions des concepts clés :

L'adolescence : Selon l'OMS (l'Organisation Mondiale de la Santé) : période de vie entre 10 et 19 ans, caractérisé par le début de la puberté (phénomène biologique). Transition de l'enfance vers l'âge adulte. Caractérisée par un rythme important de croissance et de changement, qui n'est supérieur que pendant la petite enfance. Cette croissance n'est pas forcément anticipée par l'individu lui-même ni son environnement.

L'addiction : selon ASAM (l'American Society of Addiction Medicine) définie « L'addiction comme une maladie chronique primaire des circuits cérébraux liés à la récompense, à la motivation, à la mémoire et aux systèmes connexes. Une dysfonction dans ces circuits entraîne des manifestations caractéristiques biologiques, psychologiques, sociales et spirituelles » (ASAM, 2012).

L'addiction aux écrans : désigne une utilisation excessive et compulsive des dispositifs numériques tels que les smartphones, ordinateurs, tablettes et télévisions, au point où cela perturbe les activités quotidiennes, les relations sociales, et peut avoir des conséquences néfastes sur la santé physique et mentale. Cette dépendance se manifeste par une incapacité à réduire le temps passé devant les écrans, une priorité donnée à l'utilisation des écrans au détriment d'autres activités essentielles, ainsi qu'un besoin constant de les utiliser, souvent au détriment du bien-être. (Kuss, D.J., et Griffiths, M. D. 2017)

L'apprentissage : est un processus interne et se produit quand un changement où une modification dans le comportement d'un individu est observée. (Gagné 1976).

Stratégies d'apprentissage : peut se définir comme des comportements et pensée mobilisées durant l'apprentissage qui influencent le processus d'encodage ainsi que d'autres traitement des informations (Efklides ,2009).

Apprentissage autorégulé :

L'apprentissage autorégulé désigne l'ensemble des processus par lesquels les sujets activent et maintiennent des cognitions, des affects et des conduites systématiquement orientés vers l'atteinte d'un but (Schunk, 1994). ([Https : //shs.carin.info](https://shs.carin.info))

3. Opérationnalisations des concepts clés :

L'adolescent : ce sont des élèves âgées de 11 ans a 17 ans, en période de transition entre l'enfance et l'âge adulte, scolarisés au CEM « Ouarouf Bejaia ». Ils présentent une hyper-utilisation des écrans.

L'addiction aux écrans : est un usage excessif et incontrôlé des appareils numériques, qui provoque des difficultés à s'en détacher et perturber la vie quotidienne.

Les Stratégies d'apprentissage autorégulé : sont des méthodes que les élèves utilisent pour apprendre de façon autonome. Cela comprend la façon dont ils s'organisent, se motivent, se concentrent, mémorisent, gèrent leur temps, cherchent de l'aide et évaluent leur propre travail. Alors c'est le score total de la population d'étude dans l'échelle de Pintrich et al qui Permet de mesurer ces stratégies d'apprentissage auto-régulier chez les élèves à travers plusieurs dimensions, comme la motivation, l'autorégulation cognitive, la gestion des ressources et la régulation de l'effort.

4. Les raisons du choix de thème :

Dans notre recherche, nous avons choisi le thème « l'addiction aux écrans et les stratégies d'apprentissage autorégulé chez les adolescents scolarisés » pour plusieurs raisons.

Premièrement, parce que les écrans font partie du quotidien des adolescents et peuvent influencer leur façon d'apprendre. Aujourd'hui, avec les outils numériques partout, il est important de savoir comment leur utilisation peut affecter la manière dont les jeunes organisent et gèrent leurs études. Comprendre cela est essentiel, car de bonnes méthodes d'apprentissage aident les élèves à réussir à l'école et à devenir plus autonomes.

Deuxièmement, pour savoir si les écrans aident ou compliquent l'apprentissage. Certains adolescents peuvent être distraits, tandis que d'autres trouvent des moyens d'utiliser la technologie pour mieux apprendre.

5. Les objectifs de la recherche :

- Répondre à la question de départ et confirmer ou infirmer notre hypothèse de recherche.
- Vérifier si les adolescents dépendants aux écrans mobilisent moins efficacement leurs stratégies d'apprentissage autorégulé.

Chapitre II

Adolescence

Préambule :

L'adolescent est une période charnière du développement humain marqué par des transformations profondes tant sur le plan physique et social. Elle s'étend en générale de la puberté à l'entrée de l'âge adulte bien que sa durée et ses caractéristiques varient selon les individus et les contextes culturels.

1. Définitions de concept adolescence :

Adolescence provient du latin adolescere : grandir (adolescens : qui est en train de grandir) elle débute à la puberté et se termine à l'âge adulte (adultus : qui a fini de grandir).

Selon le dictionnaire Hachette, l'adolescence correspond à « l'âge compris entre la puberté et l'âge adulte ». Il s'agit d'une période de la vie qui s'échelonne généralement de 11-12 à 17-18 ans. L'adolescence serait donc la période de l'épanouissement de l'enfant qui se transforme en un adulte, afin qu'il devienne acteur responsable de son parcours personnel et civique.

Pour **Zazzo (1972)**, « L'adolescence est une période captivante l'enfant qui a peur deviendra l'adulte qui ose ». Il souligne aussi qu'elle est créatrice, ne serait-ce que dans le domaine des sentiments ; l'affectivité étant plus intérieure, plus intense, plus passionnée. Etant un moment privilégié de l'éveil affectif, l'adolescence est aussi une confrontation avec la société.

L'adolescence est une période de maturation essentielle et inéluctable de la vie, car elle permet le passage de l'enfant objet car totalement dépendant de son environnement ; à l'âge adulte où il accède au statut de sujet autodéterminé. Cette période de la vie est caractérisée par de profondes modifications biologiques, psychologiques et sociales ; la synergie exercée par ces trois dimensions constitue le fondement de la constitution de l'individu. L'entrée dans ce cheminement transgénérationnel se situe généralement aux alentours de douze ans avec le début de la puberté et s'étend jusqu'à la dix-huitième année et l'accession à la maturité sociale et individuelle. Ce cycle et cette temporalité demeurent toutefois variables d'un auteur à l'autre ; ces caractéristiques sont surtout propres à chaque être et à chaque sexe. (**Jeffrey, Lachance et Le Breton, 2016**)

2. Les principales caractéristiques de l'adolescent :

2.1. Caractéristiques physiques :

L'adolescent passe par une phase de changements physiques très rapides. Tous ses systèmes (reproductif, nerveux, digestif...) viennent à maturité. Il se sent mal à l'aise dans un corps auquel il a de la peine à s'habituer, raison pour laquelle le travail physique et toutes les formes d'expression corporelle sont importants. Ces changements physiques s'accompagnent d'une

transformation intérieure, que Maria Montessori qualifie de mystérieuse. Il y a, à l'intérieur de l'adolescent, une force de vie qui le pousse à se développer indépendamment de sa volonté.

2.2. Caractéristiques émotionnelles :

L'adolescent vit de très fortes émotions. Il devient très sensible aux brusqueries, aux humiliations et aux moqueries. Des réactions de rébellion et des comportements moralement « anormaux ». Cette phase est marquée par des tendances créatrices et un fort besoin d'expression personnelle, à travers l'écriture, la peinture, la musique, l'écriture de chansons, le théâtre.

2.3. Caractéristiques intellectuelles :

L'adolescent est en état d'attente, selon Maria Montessori : quelque chose est sur le point de se passer, une transformation identitaire est en cours, un passage se présente. L'adolescence est un âge délicat, où les jeunes gens ont besoin de renforcer leur sentiment de confiance en eux. Ils ont besoin d'explorer l'équilibre qu'on leur propose entre liberté et responsabilité. Ils ont besoin de faire des travaux qui aient du sens et qui offrent une activité à la fois physique et intellectuelle.

2.4. Caractéristiques sociales :

L'adolescent est un être particulièrement social. Il a besoin d'être mis en situation de comprendre le rôle qu'il va jouer dans la société. Il a une forte demande d'être en groupe et de partager des expériences communes.

2.5. Caractéristiques morales :

Durant cette période, l'adolescent cherche à comprendre quelle est sa place dans la société et comment il peut y participer de manière constructive. Il continue à développer le sens de la justice déjà exploré dans le deuxième plan, et il est naturellement attiré par les grandes causes au service d'idéaux. Il aime mettre en place des projets qui demandent des actions concrètes et il est convaincu de pouvoir faire une différence dans le monde. Il aime prendre des rôles d'adultes et il construit peu à peu son système de valeurs par l'interaction avec les jeunes de son âge.
<Https://www.ecole-montessori.ch>

3. Les étapes de développement d'adolescence :

L'adolescence est une période de transition marquée par des transformations profondes sur le plan physique, cognitif et psychologique. Ce processus déroule en plusieurs étapes :

3.1. Le début de l'adolescence :

Entre (10 et 12 ans) pour les filles et (11 à 13 ans) pour les garçons ; est marqué par la période de transition entre l'enfance et l'âge adulte. Au cours de cette phase, l'adolescent sort de la période de latence, et l'on observe une réactivation des pulsions oedipiques. Il délaisse alors ses

jeux autrefois familiers, cherche l'isolement et l'intimité. Il amorce le processus de séparation/individuation et se rapproche de ses pairs.

Sur le plan émotionnel, l'expression se fait essentiellement en acte, avec des difficultés à verbaliser les affects. Des préoccupations liées à son image corporelle apparaissent avec les premiers signes de la puberté. L'accélération de la vitesse de croissance modifie le rapport au monde de l'adolescent. Certains commencent à ressembler extérieurement à un adulte sans pour autant avoir achevé leur maturation psychologique. Les jeunes filles peuvent passer des heures devant leur miroir, cherchant à reprendre la maîtrise sur ce corps qui se modifie malgré elle ; les garçons, quant à eux, peuvent se questionner sur la normalité du développement de leurs caractères sexuels.

Sur le plan cognitif, les intérêts intellectuels se développent. De l'intelligence opératoire, basée sur les opérations concrètes, l'adolescent passe à une intelligence opératoire formelle, qui porte sur des énoncés verbaux. Il accède alors au raisonnement hypothético-déductif. Il augmente ses capacités d'abstraction et accède à une réflexion sociétale plus approfondie.
(Www.sfsa.fr/développement neuropsychique de l'adolescent)

3.2. La mi-adolescence :

Entre (13 et 16 ans) pour les filles et entre (14 et 17 ans) pour les garçons ; est une phase d'expérimentation et de prise de risques.

Sur le plan physique, l'adolescent poursuit son travail d'intégration des dernières transformations pubertaires. Sur le plan psychique, il accède à la subjectivation : il se construit ainsi en tant que sujet, suite au travail de séparation/individuation qu'il a amorcé à la phase précédente. Cette étape est caractérisée par des mouvements paradoxaux, aussi bien envers les parents qu'envers les pairs et la société : « Pour savoir qui je suis, j'ai besoin de ressembler à quelqu'un, et en même temps, je ne peux être moi-même qu'en me différenciant d'autrui. »

L'adolescent choisit d'autres objets d'investissement, mais doit aussi se choisir lui-même en tant qu'objet d'intérêt et d'estime. Ce mouvement vers l'extérieur consiste également en un réinvestissement de l'énergie pulsionnelle vers des activités variées, physiques, intellectuelles ou artistiques qui fournissent à l'adolescent des médias d'expression émotionnelle et peuvent le guider en dehors de cette période de vulnérabilité.

Sur le plan cognitif, ses capacités d'abstraction continuent à augmenter ; apparaît la logique des propositions qui lui donne accès à un nombre infiniment plus grand d'opérations. Il manipule des

concepts théoriques et s'intéresse au raisonnement intellectuel et sociétal. Il s'interroge sur le sens de la vie.

3.3. La fin de l'adolescence :

(17-21 ans) vient avec la consolidation des dernières étapes du développement pubertaire. A ce stade, le grand adolescent est plus stable émotionnellement. Il s'intéresse aux autres et à leurs désirs, stabilisant ainsi ses relations affectives et sexuelles. L'identité est plus affirmée, en particulier l'identité sexuelle. Les rapports aux pairs restent importants, mais plus sur le mode des relations duelles. Il a à présent la capacité de mener un raisonnement complet. Il se préoccupe de l'avenir et, en s'intéressant à la culture et aux origines, il cherche sa position dans la société.

Cependant, certains facteurs de risque, tels que des antécédents de carences, d'excès ou d'ambivalence dans les liens familiaux, peuvent entraver le travail psychique de l'adolescence et ainsi amener l'adolescent à attaquer son propre corps (mouvements d'auto agressivité, troubles des conduites alimentaires) ou remplacer leur dépendance ressentie vis-à-vis d'autrui, insupportable à leurs yeux, en une dépendance envers les produits, conduites, objets addictifs qu'ils ont l'illusion de pouvoir maîtriser; des mouvements dépressifs sont fréquents. (www.sfsa.fr/Développement neuropsychique de l'adolescent)

4. Les aspects du développement chez l'adolescent :

La période de l'adolescence se caractérise, par des changements dans les différents aspects du développement. Cette expression suggérée par plusieurs auteurs, renvoie aux modifications qui doivent affronter tous les adolescents, dans les domaines physique, moral, cognitive, affectif et social.

4.1. Le développement physique chez l'adolescent :

Selon la manière dont l'entourage réagit, une maturation précoce ou tardive peut influencer l'adaptation de l'adolescent. Certaines filles commencent leur poussée de croissance dès l'âge de 9 ans, alors que certains garçons ne la débutent pas avant 16 ans. De telles variations ont peu d'incidence sur la taille définitive, mais elles peuvent entraîner des répercussions psychologiques notables. Les études montrent qu'une maturation précoce représente souvent un avantage pour les garçons. Ceux-ci, plus forts et plus athlétiques au début de leur adolescence, et présentant une apparence moins enfantine, tendent à être plus populaires, sûrs d'eux et indépendants.

En revanche, une maturation précoce peut être source de stress pour les filles. Une jeune fille de 11 ans, plus grande que ses camarades et attirant une attention parfois sexualisée, peut

temporairement se sentir embarrassée ou être la cible de moqueries. Cependant, à mesure que ses amies atteignent le même niveau de développement, au collège ou au lycée, elle peut tirer bénéfice de son expérience post-pubertaire, acquérir un certain prestige et gagner en confiance en elle.

Ainsi, pour que l'ajustement se fasse sans heurts, ce qui importe n'est pas seulement l'âge de la maturation en soi, mais surtout la manière dont l'environnement social réagit aux transformations physiques de l'adolescent (Belkhadi et al., 2006, p. 28).

4.2. Le développement moral :

Étudier le développement moral, c'est analyser la manière dont les enfants et les adolescents perçoivent les normes morales et sociales : la notion de justice, les droits individuels, les responsabilités, le bien et le mal. L'adolescence constitue une période clé au cours de laquelle le sujet découvre progressivement les principes et les valeurs qui régissent la vie en société (Cannard, 2019, p. 127).

Jean Piaget, tout comme Émile Durkheim, s'est intéressé à la relation entre l'individu et la société. Cependant, considéré comme le principal théoricien de la morale hétéronome, Piaget s'oppose à Durkheim tant sur le plan théorique que sur les implications éducatives. C'est surtout l'œuvre de Lawrence Kohlberg, inspirée des théories piagétiennes, qui a profondément influencé les recherches contemporaines sur le développement moral (Cannard, 2019, p. 127).

Il existe une différence notable entre le jugement moral de l'enfant et celui de l'adolescent. L'enfant accepte généralement les règles en raison du respect qu'il éprouve pour l'adulte, souvent avant même d'en comprendre le sens. Cette obéissance est le fruit d'un processus de contrainte morale. À l'inverse, l'adolescent rejette les règles imposées de manière autoritaire. Qu'il en comprenne ou non le fondement, il éprouve des difficultés à s'y soumettre. En transgressant les règles, il affirme son autonomie ; en les sanctionnant, l'adulte reconnaît symboliquement cette rupture. À travers les conflits et les sanctions vécues dans le cadre scolaire, l'adolescent accède peu à peu à la notion de loi. Dès lors, la punition ne doit pas se limiter à une contrainte, mais être repensée à la lumière du droit.

Le développement moral est étroitement lié aux capacités cognitives de l'individu. L'évolution de la logique accompagne celle de la morale : la morale est une logique de l'action, tout comme la logique est une morale de la pensée. Comprendre le développement moral revient donc à appréhender le développement logique. Piaget fut d'ailleurs le premier à étudier le jugement moral chez l'enfant (1932). Il distingue deux formes de morale :

- La morale hétéronome, fondée sur le respect unilatéral entre individus inégaux (ex. : enfant/adulte), qui engendre une obéissance passive ;
- La morale autonome, fondée sur le respect mutuel entre individus égaux, qui favorise l'intériorisation des règles et une compréhension du bien comme valeur supérieure au simple devoir (Cannard, 2019, p. 128).

Piaget a particulièrement insisté sur l'importance des interactions entre pairs dans l'apprentissage des valeurs d'égalité et d'équité. La prise en compte du point de vue de l'autre, appelée décentration cognitive permet à l'enfant de comprendre pourquoi il est essentiel d'être juste et de traiter autrui équitablement.

Les méthodes éducatives fondées exclusivement sur le respect unilatéral présentent des limites. La discipline y reste extérieure au sujet, produisant une obéissance sans réelle adhésion. Ce type de contexte freine à la fois le développement de la personnalité et celui de la solidarité. L'enfant, contraint de l'extérieur, ne parvient qu'en apparence à sortir de son égocentrisme ; il ne se sent pas véritablement solidaire des autres (Cannard, 2019, p. 128).

Entre 1958 et 1976, Kohlberg et ses collaborateurs ont mené une étude longitudinale sur le développement moral, portant sur des garçons âgés de 10 à 36 ans. Ces jeunes étaient interrogés tous les trois à quatre ans à partir de dilemmes moraux. Les résultats confirment le modèle développemental hiérarchique : Très peu d'adolescents sont encore au stade 1 à 10-12 ans ; La majorité se situe au stade 3 jusqu'à 16 ans, avec une proportion encore notable au stade 2, bien que ce type de raisonnement diminue avec l'âge ; Le stade 4 connaît une forte progression et atteint 62 % à 36 ans. Le niveau post-conventionnel peut apparaître dès 13 ans, mais il augmente lentement, surtout à partir de 18 ans, et reste faible même à 36 ans. Seul le stade 5 est parfois atteint ; le stade 6, en revanche, n'a jamais été observé dans l'échantillon. Pour Kohlberg, cela n'invalider pas le caractère universel du modèle, car ce n'est pas l'atteinte du dernier stade qui est universelle, mais la progression séquentielle à travers les différents stades. Ainsi, la période allant de 10 à 16 ans semble être une phase de développement moral particulièrement active. Toutefois, des facteurs socioculturels peuvent ralentir ou orienter différemment cette évolution (Cannard, 2019, p. 132).

4.3. Le développement cognitif :

L'adolescence marque l'entrée dans la dernière étape du développement cognitif telle que décrite par Jean Piaget. Selon lui, cette phase ultime, le stade des opérations formelles n'est pas nécessairement atteint par tous les individus. En effet, certains peuvent voir leur développement cognitif s'arrêter à la fin de la période des opérations concrètes. L'importance accordée par

Piaget au raisonnement logique formel dans la pensée adolescente est peut-être à l'origine de cette hypothèse. Une approche mettant en avant d'autres caractéristiques cognitives pourrait mener à des conclusions différentes (Tourrette & Guidetti, 2018, p. 255).

Sur le plan intellectuel, l'adolescent développe la capacité de penser de manière abstraite, de formuler des hypothèses et de raisonner au-delà des situations concrètes. Il devient capable de se détacher du réel pour envisager des situations hypothétiques, grâce au raisonnement hypothético-déductif.

Dans le champ du traitement de l'information, deux types de changements majeurs sont observés :

- Les modifications structurelles : elles concernent notamment l'amélioration de la mémoire à court terme et à long terme.
- Les modifications fonctionnelles : elles se rapportent aux habiletés mentales telles que l'attention sélective, la prise de décision et la gestion des processus cognitifs.

Parallèlement, le langage de l'adolescent se développe : il s'enrichit de concepts abstraits, permettant une meilleure compréhension et expression de pensées complexes. Selon David Elkind, cette progression cognitive s'accompagne aussi de manifestations d'un égocentrisme adolescent. Celui-ci se traduit par différents comportements caractéristiques, tels que :

- Le sentiment d'invincibilité ;
- Les fabulations personnelles (l'idée que son expérience est unique) ;
- Une conscience excessive de soi (impression d'être constamment observé et jugé) ;
- L'indécision ;
- Une certaine hypocrisie apparente, liée à la difficulté de concilier principes et comportements.

Ces éléments témoignent de la complexité du développement cognitif à l'adolescence, où s'entrelacent capacités nouvelles, représentations de soi, et confrontation progressive à la réalité (Papalia, Olds & Feldman, 2010, p. 248).

4.4. Le développement social-affectif :

Sur le plan psychique, l'adolescence marque une période de bouleversements importants. On observe un déséquilibre du système pulsionnel antérieur, pouvant parfois entraîner une perte de repères identitaires : l'adolescent ne se reconnaît plus dans ce nouveau corps, tout en ne pouvant plus s'identifier à celui de l'enfant qu'il n'est plus. Il vit une tension entre le désir de conserver des liens avec les représentations parentales et celui de s'en détacher pour gagner en autonomie. Cette ambivalence peut se traduire par des attitudes de repli sur soi, des comportements de révolte ou d'affirmation de soi.

Ce processus implique un travail psychique de séparation et individuation. Pour grandir, l'adolescent doit renoncer à sa position d'enfant, désinvestir les figures parentales auxquelles il s'était identifié (objets œdipiens), et réorienter ses investissements vers d'autres objets qui l'aideront à construire son autonomie. Lorsque les ressources personnelles sont insuffisantes, ce passage peut générer un isolement. Cependant, dans la majorité des cas, il ne s'agit pas de ruptures nettes avec la famille, mais plutôt de réaménagements : les liens familiaux persistent, mais se manifestent différemment. Le soutien des parents reste important, jouant encore le rôle de base sécurisante, tout en permettant à l'adolescent de se tourner progressivement vers d'autres groupes, notamment celui des pairs (Tourrette & Guidetti, 2018, p. 265).

Dans sa quête identitaire, l'adolescent a besoin des autres pour se construire. L'être humain est, par nature, un être social. L'adolescent a besoin de trois types de relations pour se développer harmonieusement : les relations avec ses parents, avec ses camarades du même âge, et avec des adultes autres que ses parents. Aujourd'hui, il est moins pertinent de s'interroger sur le nombre de relations sociales qu'a un adolescent que sur la qualité de ces relations et leur contribution à son développement, en particulier durant cette phase de transition (Cannard, 2019, p. 270).

Le développement social de l'adolescent repose en grande partie sur ses relations avec ses pairs, qui jouent un rôle essentiel. Ils lui offrent un soutien social et lui permettent de développer ses compétences relationnelles, tout en complétant l'accompagnement familial. L'adolescent peut aussi chercher à s'opposer à son entourage pour affirmer son identité. C'est souvent à travers son implication dans différents groupes sociaux qu'il commence à faire des choix selon ses goûts et ses intérêts. Ces groupes peuvent l'accueillir ou le rejeter, ce qui crée une dynamique relationnelle marquée par des interactions multiples, surtout hors du cadre familial (Tourrette & Guidetti, 2018, p. 266).

Cette période est également marquée par un éloignement progressif de la sphère familiale et un rapprochement des groupes d'amis. Ce déplacement des repères, du cadre familial vers le groupe de pairs, aide l'adolescent à gagner en autonomie (Tourrette & Guidetti, 2018, p. 267). Les pairs sont des jeunes du même âge avec lesquels l'adolescent partage de nombreuses similitudes. Les relations entre pairs ne débutent pas à l'adolescence, mais elles prennent une nouvelle forme à cette période : elles deviennent plus diversifiées et plus complexes, selon les contextes et les groupes fréquentés (Cannard, 2019, p. 271).

Des recherches montrent que, tout au long de l'adolescence, les relations importantes se déplacent progressivement des parents vers les amis, puis vers les partenaires amoureux. Ce sont ces relations qui comptent le plus pour l'adolescent à certains moments, selon les domaines concernés. Ainsi, en prenant de la distance avec sa famille, le groupe de pairs devient souvent le principal point de référence et une source essentielle de soutien. Le besoin de passer du temps avec les amis devient pressant (Tourrette & Guidetti, 2018, p. 268).

Selon le modèle de Berkman et al. (2000), la qualité du réseau social influence plusieurs aspects de la vie de l'adolescent, notamment le soutien social, l'implication dans les relations, l'influence sociale et l'accès aux ressources. Un adolescent ayant un réseau social riche bénéficie davantage de soutien, d'opportunités d'interaction, d'activités variées et d'un meilleur accès aux ressources matérielles et affectives (Cannard, 2019, p. 271).

Sur le plan affectif, le développement du cerveau – notamment les régions liées à la gestion des émotions – entraîne aussi des déséquilibres. L'adolescent peut alors traverser des périodes de doute, de retrait, ou d'opposition. Pour H. Wallon, les transformations du schéma corporel jouent un rôle déclencheur dans ce processus identitaire : en prenant conscience de ces changements, l'adolescent commence à s'affirmer, à se détacher de ses parents, à s'insérer dans des groupes sociaux et à développer une personnalité plus autonome.

Enfin, selon Freud, les expériences vécues dans la petite enfance notamment les conflits liés au complexe d'Œdipe – influencent fortement la construction de la personnalité adulte. Le passage de l'adolescence vers l'âge adulte implique aussi une transition vers des relations hétérosexuelles matures. Or, un décalage entre la maturité sexuelle (physique) et la maturité affective (psychologique) peut provoquer chez l'adolescent une forme d'instabilité et d'insatisfaction (Tourrette & Guidetti, 2018, p. 266).

5. La crise de l'adolescence :

La crise de l'adolescence est souvent perçue, notamment par les psychanalystes comme Delaroche (1992), comme une phase transitoire marquée par des changements rapides qui perturbent aussi bien l'équilibre physique que psychologique du jeune. Selon lui, cette période se caractérise par plusieurs transformations :

- Le caractère** : un adolescent autrefois sociable peut devenir soudainement taciturne.
- L'humeur** : il peut passer de la prostration à une hyperactivité exacerbée.
- Le comportement** : des attitudes d'opposition brutale ou une pudeur excessive et inhabituelle peuvent apparaître.
- Les centres d'intérêt** : les préférences concernant l'école, les projets professionnels ou les loisirs peuvent également changer radicalement. Delaroche résume cette étape comme une tension intérieure, un écartèlement entre deux mondes : le monde adulte que l'adolescent cherche à conquérir ou à reconstruire selon ses propres valeurs, et l'enfance qu'il est contraint de quitter. L'objectif n'est plus d'imiter les parents, mais de les dépasser (Coslin, 2003).

Parallèlement, Valleur (2000) souligne que les prises de risque sont fréquentes à l'adolescence, car elles sont perçues comme une affirmation de soi. La santé publique, quant à elle, cherche à réduire ces comportements à risque (accidents, maladies, addictions, etc.), particulièrement répandus à cette étape du développement. Pour Valleur, ces prises de risque ont une valeur symbolique : elles représentent des épreuves que l'adolescent s'impose pour prouver sa capacité à être autonome, que ce soit à lui-même ou à ses pairs.

Ainsi, de nombreuses tentatives de suicide chez les jeunes ne traduisent pas uniquement un désir de mort, mais aussi et surtout un appel à une autre vie, une volonté de transformation intérieure. Ces comportements peuvent être vus comme des rites de passage, semblables à ceux observés dans certaines traditions initiatiques.

Dans cette logique, l'usage de drogues chez les adolescents, comme le fait de fumer un joint, prend une dimension particulière : cela permet de transgresser les interdits sociaux, de défier l'autorité parentale et de gagner une reconnaissance au sein du groupe. Mais si cette quête d'identité et d'appartenance peut renforcer le lien aux pairs, elle peut aussi mener à une dépendance qui isole progressivement l'individu sur les plans affectif et social. (Coslin, P.G. *Les conduits à risque à l'adolescence*, Armand colin, Paris, (2003)

Synthèse :

L'adolescence est une phase de transition entre l'enfance et l'âge adulte, marquée par des transformations physiques, psychologiques et sociales. Elle se caractérise par la puberté, vers plus d'abstraction.

Au fil des étapes de développement, l'adolescent cherche à s'affirmer, tout en ajustant ses relations avec la famille. Cette période et parfois instable, est essentiel pour construire son autonomie et se préparer à la vie adulte.

Chapitre III

Addiction aux écrans

Préambule

Dans un monde où la technologie est intégrée dans presque tous les aspects de notre vie quotidienne, l'addiction aux écrans se manifeste par une utilisation excessive et compulsive des appareils numériques. Cette dépendance peut toucher des individus de tous âges, mais elle est particulièrement préoccupante chez les jeunes, qui grandissent dans un environnement saturé de contenu numérique.

Dans ce chapitre en va aborder que veut dire le concept addiction, son origine, ces formes et aussi en va se détailler dans l'addiction aux écrans et ces critères aussi les types d'écrans, les symptômes et les facteurs de risque de l'addiction aux écrans et ces conséquences et en conclu avec des recommandations et une petite synthèse.

1. Définitions de l'addiction :

1.1. Définition Selon Larousse (2013) :

L'addiction peut se définir comme une relation plus ou moins aliénant d'un individu envers une substance (drogues, tabac, alcool, médicaments), une pratique (jeu, achats) ou une situation (relation amoureuse, secte). Elle permet de regrouper des troubles pathologiques isolés intérieurement et parfois très différents entre eux : alcoolisme, toxicomanie, dépendance médicamenteuse, anorexie mentale, boulimie, achats compulsifs, dépendance sexuelle, jeux pathologique, tabagisme, dépendance au travail, à une secte, au sport (jogging), kleptomanie, pyromanie, cyber addiction, etc.... (Larousse, 2013).

1.2. Définition selon le DSM-IV :

L'addiction est définie comme un mode d'utilisation inadapté d'une substance, conduisant à une altération du fonctionnement ou à une souffrance cliniquement significative (avec des signes physiques et psychiques). Elle manifeste par l'apparition d'au moins trois des signes ci-dessous sur une période d'un an :

- Une tolérance (ou accoutumance) qui se traduit soit par une augmentation des doses pour un effet similaire, soit par un effet nettement diminué si les doses sont maintenues à leur état initial.
- Un syndrome de sevrage en cas d'arrêt ou une prise du produit pour éviter un syndrome de sevrage.
- Une incapacité à gérer sa propre consommation, l'usager consomme plus longtemps ou plus qu'il ne le voulait.
- Des efforts infructueux pour contrôler la consommation.
- Un temps de plus en plus important est consacré à la recherche du produit. Les activités sociales, culturelles ou de loisirs sont abandonnées en raison de l'importance que prend le

produit dans la vie quotidienne,

- Une poursuite de la consommation malgré la conscience (insight) des problèmes qu'elle engendre.

1.3. Définition selon l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) :

Un état de dépendance périodique ou chronique à des substances ou à des comportements.

2. L'origine et histoire du concept :

Le concept d'addiction est ancien, mais le terme d'addiction est d'apparition récente. Il a surtout été développé au profit des conduites de dépendance, depuis les années 1970 aux Etats-Unis et plus particulièrement par Goodman 1990. En revanche des comportements additifs ont été rapportés bien auparavant.

Le mot addiction, vieux terme juridique français, provenant du latin (ad- dicere), signifiant « contrainte par corps », désignait au moyen-âge : « ceux qui ne pouvaient s'acquitter de leur dette, et étaient soumis à la disposition du plaignant par le juge ». Jusqu'à la fin du XIXe siècle le terme addiction était employé pour décrire : « la force des habitudes des personnes ». Ce n'est qu'au début de l'Axe siècle que le corps médical a repris la notion d'addiction pour l'utilisation des stupéfiants et plus particulièrement l'héroïne.

En effet, ce terme fut utilisé par les auteurs anglo-saxons à partir des années 1950 pour caractériser les dépendances. Dans les années 1960, l'organisation Mondiale de la Santé (OMS) parle de dépendance physique et psychiques pour aborder la consommation de substances psychoaffectives. La dépendance est définie alors comme « une pulsion psychique à absorber ou chasser une sensation de malaise ». Les premières descriptions cliniques de l'addiction sont dues à trois auteurs Américains, Peele et Brodsky en 1977 et Orford en 1978, ils ont établi une corrélation entre dépendance aux drogues et dépendances à une personne. Selon eux, c'est une expérience que l'on devient dépendant et non d'une substance. La personne devient assujettie à l'expérience qu'elle a vécue et souhaite la reproduire ; Par cette réflexion, Peele différencie la dépendance psychologique liée à un syndrome biologique (ou dépendance pharmacologique), de la dépendance psychologique liée à l'expérience de l'individu.

Les premiers critères de l'addiction sont dus à Orford .L'addiction se décomposerait en plusieurs compulsions (à prendre le patient ,à s'engager dans le comportement),maintien du comportement malgré ses conséquences négatives ,obsession du produit ou du comportement ,culpabilité au décours de l'action , enfin symptômes de sevrage en cas d'interruption brutale .Et pour la premières fois , le terme addiction est intégré en 2013 dans le manuel diagnostique et

statistiques des troubles mentaux-V(ou DSM-V), mais n'est pas encore un diagnostic en raison « d'une définition encore incertaine et de sa connotation potentiellement négative »; Les addictions ont été regroupées dans le domaine des « troubles d'utilisation de substance » .

En Algérie il faut remonter aux années 70 qui sont marquées par la venue de la télévision comme premier écran qui a vu le jour et qui a su attirer l'attention de toute l'humanité à l'échelle internationale , et les algériens à l'échelle nationale .Et bien sur l'arrivée de la télévision dans les foyers algériens reste la disponibilité d'une seule chaîne avec un programme très limité dans le temps de consommation de l'écrans .Mais l'impact commence à changer dès que la parabole a fait ses premiers pas sur le marché algérien; cette appareil offre un accès à plusieurs chaînes ,ce qui à pousser les Algériens à acquérir plusieurs téléviseurs et augmente le temps de la consommation des écrans. Après temps à temps elle à arriver ce que l'appelle l'internet qui à rendu le monde de devenir un seul village ; elle secouer l'humanité en générale et les algériens en particulier avec ces différents écrans. Elle a commencé à se développer plus en plus dès les années 2019 à cause de la crise Corona qui a fait l'écran l'un des éléments fondamentaux de notre vie. (<Https://dumas.ccsd.cnrs.fr>).

3. Les formes de l'addiction :

D'après la présentation de W. Lowenstein et L. Karila 2017 sur l'addiction ont déterminer c'est deux formes de l'addiction qui permet de se donner plaisir aux individus :

3.1. Les substances addictives :

- A- L'alcool.
- B- Les drogues.
- C- Les médicaments.
- D- Le tabac.

3.2. Les comportements addictifs :

- A- Les jeux vidéo.
- B- La cyber addiction.
- C- Les jeux d'argent.
- D- L'alimentation.
- E- Le sexe.
- F- Le travail.
- G- Le sport.
- H- Les achats compulsifs.

4. Définition de l'addiction aux écrans :

Le terme « cyber-dépendance » est plus approprié que « addiction à l'Internet », car il regroupe un large éventail d'addictions-Internet n'étant qu'un instrument de diffusion de multiples pratiques potentiellement addictogènes .Par ailleurs , le caractère émergent des addictions comportementales , notamment de la cyber-dépendance , ne fait pas consensus au sein de la communauté scientifique ;seule l'addiction aux jeux de hasard et d'argent est officiellement reconnue aujourd'hui dans la classification internationale des maladies , publiée par l'Organisation mondiale de la santé (OMS).

Pour certains chercheurs, la cyber-dépendance ne serait que l'expression symptomatique de troubles préexistants, comme un trouble dépressif ou un trouble anxieux. Les cyber-dépendance (les comportements addictif) regroupent : les jeux vidéo, les jeux de hasard et d'argent en ligne, le workaholisme (ou dépendance au travail), le sport, les réseaux sociaux.

Les addictives comportementales, toutefois contrairement à la consommation de substances parce qu'elles reposent sur des pratiques de la vie quotidienne socialement valorisées dans notre société moderne : acheter, jouer, communiquer … etc. Ce qui renforce la non-reconnaissance de la pratique additive et de ses risques. (Alexis Peschard 2022.Tous accros aux écrans.)

Selon Serge Tisseron dans son ouvrages « addiction aux écrans » explique que ce phénomène désigne un comportement compulsif lié à l'utilisation excessive des appareils électroniques, tels que les smartphones, les tablettes, les ordinateurs et les télévisions. Cette addiction peut se manifester par une incapacité à réduire le temps passé devant un écran, même lorsque cela entraîne des conséquences négatives sur la santé physique, mentale et sociale.

Selon Dr Caroline Depuyt 2024; l'addiction aux écrans défini comme un trouble caractérisé par le besoin excessif et obsessionnel d'utiliser un ordinateur (ou tout autre écran) pour se connecter à l'internet , à des applications en ligne , à des jeux vidéo, à des plateformes de streaming ;pour vérifier ses e-mails, téléphoner , tester ,s'orienter , checker ses notifications ou les informations .Ce besoin peut concerner certains de ces applications de façon préférentielle ou leur ensemble et va jusqu'à interférer avec la vie quotidienne .

5. Les critères de l'addiction :

Le degré de sévérité d'une addiction se définit selon ces onze critères :

- 1- Le craving.
- 2- La perte de contrôle sur la quantité et le temps dédié à la prise de substance ou au jeu.
- 3- Un temps important consacré à la recherche de substances ou au jeu.
- 4- L'augmentation de la tolérance au produit addictif.

- 5- La présence d'un syndrome de sevrage.
- 6- L'incapacité de remplir des obligations importantes.
- 7- L'usage alors qu'il y a un risque physique.
- 8- Les problèmes personnels ou sociaux.
- 9- Le désir ou des efforts persistants pour diminuer les doses ou l'activité.
- 10- Des activités réduites au profit de la consommation ou du jeu.
- 11- La poursuite de la consommation malgré les dégâts physiques ou psychologiques.

-Selon ces critères, la sévérité de l'addiction peut s'évaluer comme suit :

- De deux à trois critères : addiction faible.
- De quatre à cinq critères : addiction modérée.
- Dès six critères : addiction sévère. (**Alexis Peschard 2022.Tous accros aux écrans.**)

6. Écrans et Types d'écrans :

Avec le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication ; on peut compter d'innombrables écrans qui envahissent notre vie quotidienne ; parmi lesquels il y a :

6.1. Définition de l'écran :

Selon Raphaël Lellouche, un écran est d'abord une surface sur laquelle on visualise des informations qui peuvent se présenter sous des modes différents.

Selon Larousse (2019) : L'écran s'agit d'une partie d'un média électronique qui peut être une interface interactive comme dans le cas d'une tablette tactile. Il s'agit donc d'une surface sur laquelle sont affichées les caractères, les illustrations, les données ou les résultats d'opérations effectuées sur un matériel électronique

6.2. Types d'écrans :

6.2.1. La télévision :

La télévision est une transmission de contenu en sens unique, du fournisseur vers le téléspectateur. Pour qu'un téléspectateur devienne un utilisateur de contenu interactif, il faut établir un mode de transmission des demandes de l'utilisateur (une voie de retour) vers le fournisseur. Cette transmission à deux exige un changement dans le monde de production et de diffusion du contenu et modifie le mode de réception de ce contenu. (**Stéphanie Cluutier-Breault,2011**).

-Les aspects négatifs et positifs de la télévision :

N'en peut jamais dire que la télévision bonne ou mauvaise parce qu'elle a des aspects négatif et positif :

. L'aspect négatif :

- La télévision peut devenir un instrument d'aliénation et repli sur soi, lorsqu'on en abuse.
- Elle risque surtout de régenter ou d'imposer un rythme de vie à une communauté ou même à une famille et déterminer les heures de repos, de coucher et même l'aménagement de l'espace familial. (**D. Mweze, 1997**)

. L'aspect positif :

- La télévision peut servir d'instrument d'éducation ; elle peut aider à prendre conscience des problèmes qui entravent la vie sociale l'environnement ou l'épanouissement individuel et peut être proposées des solutions.

- La télévision permet aux membres d'une même famille d'être informés sur la vie politiques de leur pays et prendre les options vis-à-vis d'elles. (**D. Mweze, 1997**).

6.2.2. L'ordinateur :

L'ordinateur est une machine automatique de traitement de l'information, obéissant à des programmes formés par des suites d'opérations arithmétiques et logique. (**Eveno, Garnier et Nimmo, 1997, p721**).

Actuellement, il existe plusieurs formes d'ordinateurs comme l'ordinateur de bureau qui est une station de travail avec plusieurs équipements (unité centrale, clavier, écran...etc.) qui nécessite une structure bureautique, l'ordinateur portable qui est une forme personnelle de l'ordinateur dont le poids et les dimensions permettent de le transporter facilement avec soi.

6.2.3. Smartphone :

Le téléphone intelligent (ou smartphone) visant principalement la téléphonie mobile traditionnelle, il bénéficie désormais de pratiquement toutes les fonctionnalités offertes par un ordinateur, tout en pouvant être transporté partout et en toute occasion en raison de sa petite taille ; transportable en toute occasion -écran de petite taille - nombre de fonctionnalités quasi illimité. (**Shanoos, k, Romona, F,2020**).

Le smartphone représente un outil qui permet d'une part de rompre la solitude en leur offrant la possibilité de conserver une vie sociale grâce à la communication numérique, et d'autres part d'éviter des échanges en face -à-face qui peuvent être vécus comme dérangeants, perturbants ou traumatisants, cet outil risque d'enfermer l'individu dans un processus d'isolement et d'usage intensif.

6.2.4. Tablette tactile :

La tablette à la croisée entre le téléphone intelligent et l'ordinateur portable (généralement plus lourd et plus grand), elle a généralement l'avantage d'être peu encombrante et dispose de presque toutes les fonctionnalités offertes sur un ordinateur. Avec l'apparition des stylets et des claviers dédiés, il est désormais plus aisés. D'y faire du traitement de texte, ainsi que de recourir à l'écriture manuscrite ou au dessin sans l'ajout de matériel trop encombrant. (**Shanoos, K, Romona, F,2020**).

6.2.5. Jeu vidéo :

Selon le dictionnaire Larousse, un jeu vidéo est un « logiciel ludique, interactif, utilisable sur console ou sur un ordinateur, faisant appel à des accessoires comme une souris, un joystick, un volant, un clavier, etc...pour interagir avec l'environnement de jeu.

7. Les différentes facteurs de risques de l'addiction aux écrans :

L'addiction aux écrans est un phénomène multifactoriel, influencé par des causes biologiques, psychologiques, sociales et environnementales. Voici les principaux facteurs de risque identifiés :

7.1. Des facteurs biologiques :

Ces facteurs sont parmi ceux qui nous prédisposent le plus au problème de l'addiction ; par exemple les hommes sont généralement plus enclins à devenir addictif que les femmes (drogues, tabac, alcool, jeux d'argent ...), quand il s'agit des smartphones c'est les femmes qui semblent plus vulnérables.

7.2. Des facteurs familiaux :

l'influence de l'environnement familial dans les comportements additifs ne fait aujourd'hui plus de doute ,ainsi une famille désunie ,décomposée ou dans les relations parents/enfants sont pauvres ,les familles dans lesquelles existe une forme de violence , ou par exemple dans les parents sont eux-mêmes sujets à l'addiction augmentera la probabilité pour les adolescents y'a aussi la réduit de communication enfant-parent (moins vous passez de temps à parler avec votre enfant, plus il risque d'être accro aux écrans). Un faible attachement et une relation difficile voire conflictuelle.

7.3. Les facteurs individuels :

Sont pour leur part aussi, essentiellement caractérisés par l'existence d'un caractère agressif ou impulsif, un manque de contrôle émotionnel, la timidité, une faible estime de soi, une immaturité, un faible niveau d'éducation ou encore par la jeunesse surtout les adolescents.

7.4. Les facteurs environnementaux :

il correspond à une consommation banalisée au sein de son environnement ou la difficulté de pouvoir trouver du soutien dans la vie réelle .Pour les adolescents c'est la possibilité de trouver une forme de soutien moral ou psychologiques auprès de leurs enseignants est un facteur de protection face à l'addiction .un autre facteur favorise addiction au smartphone est l'ennui comme pour la solitude , l'ennui favorise l'utilisation de son smartphone car il offre de multiples possibilités de divertissement ;mais parfois à cause de nos interactions sociales que l'on tombe addictif.

7.5. Autres facteurs de risques d'addiction :

Parmi les autres éléments susceptibles de favoriser l'addiction aux écrans, on trouve :

7.5.1. La dépression :

Qui semble être un des facteurs principaux (plus vous êtes déprimés, plus vous risquez de devenir addictif à l'écran, et peut être aussi une conséquence pour ce phénomène).

7.5.2. Le stress :

Qui semble un facteur important prédisposant à l'addiction ; exemple durant l'épidémie de COVID-19, des nombreux qui perdent leurs travaux, leurs modes de vie leur liberté, ce qui contribue un stress chez eux qui à expliquer en partie de l'augmentation d'usage d'écran.

7.5.3. Évolution de ce phénomène :

Prend racine dans la petite enfance ; les expériences vécues par l'enfant influencent toutes les facettes de son développement, dans nos jours les enfants grandissent dans une ère numérique où l'écran fait souvent partie intégrante de leur vie et pour cela est difficile à adolescent de déminer leur usage.

7.5.4. Pour l'enfant et l'adolescence :

Est la plus difficile période qui traverse parce qu'il vit pour un but de découvrir et voir ce qu'il entoure soit des bonnes choses au contraire donc il peut se tomber addictif inconsciemment dès son utilisation excessive pour les réseaux sociaux.

[\(www.editions-ellipses.fr/\)](http://www.editions-ellipses.fr/) [\(www.inspq.qc.ca/\)](http://www.inspq.qc.ca/) [\(\[Https://publications.msss.gouv.qc.ca\]\(https://publications.msss.gouv.qc.ca\)](https://publications.msss.gouv.qc.ca)

8. Les symptômes de l'addiction aux écrans :

L'addiction aux écrans manifeste des nombreux symptômes comme tout comportement addictif, l'adolescent manifeste une :

- Incapacité de résister.
- La tension avant de se connecter.
- Le bien-être durant le temps de connexion.
- Le phénomène de tolérance, avec une augmentation du temps passé pour retrouver les effets plaisants des premières fois.
- La perte de contrôle (du temps passé, des sommes d'argent dépensées, etc...).
- Des préoccupations obsédantes autour de l'outil et de l'activité en ligne.
- Une réduction ou un arrêt difficile de son activité en ligne caractérisé par de la frustration, de la colère, etc....
- Des conséquences sociales (problèmes familiaux, scolaires ou de couples) et psychologiques.
- L'abandon d'autres activités au profit de l'activité en ligne.
- Des symptômes de manque, dont l'irritabilité et l'anxiété.
- Le craint ;(désigne un besoin ou une envie intense pour une consommation).

(Alexis Peschard, 2022.Tous accros aux écrans)

9. Les conséquences de l'addiction aux écrans :

9.1. Sur le plan physique :

9.1.1. Diminution des habiletés langagières :

les enfants d'aujourd'hui apprennent , communiquent et interagissent différemment , si l'on compare à il y a 20 ans .Tous ces changements ne sont pas sans conséquences , du moins sur le langage .Occupant une place au cœur du développement global de l'enfant et de sa réussite éducative, les habiletés langagières seraient particulièrement perturbées par le temps passé devant les écrans .Des nombreux recherche constaté que plus le temps passé devant les écrans est élevé ,plus l'enfant aurait de la difficulté à comprendre les mots ,les phrases donc ça compréhension verbale serait plus faible .Et aussi ce qui s'appelle la pragmatique qui veut dire comprendre les règles associées au contexte de la communication comme attendre son tour pour parler ou saisir les intentions de la personne qui parle lorsque le jeune passe du temps devant un écran , même si le contenu regardé est éducatif, il se prive d'interactions de communication réelles avec d'autres personnes par exemple :les parents.

9.1.2. Augmentation des risques liés à l'obésité :

Un comportement sédentaire correspond à toute situation d'éveil réalisée en position assise , inclinée ou allongée , et qui engendre une faible dépense d'énergie .passer du temps devant les écrans peut donc correspondre à une activité sédentaire .Des experts ont fait divers énoncés scientifiques sur la problématiques de la sédentarité et le temps passé par les jeunes devant les écrans ;ils ont établi que parmi une gamme de facteurs individuels, familiaux, environnementaux , le temps-écran serait l'une des mesures les plus discriminantes pour identifier les jeunes avec un grand risque d'obésité .Le temps passé devant les écrans aurait des effet délétères sur l'adiposité, les filles semblant être plus vulnérables que les garçons En fait , le temps passé devant les écrans serait un facteur de risque pour le développement du diabète de type 2 et de dyslipidémies .

9.1.3. Troubles du sommeil :

L'alternance entre le jour et la nuit régule l'horloge interne des individus. La lumière matinale indique à l'horloge Interne que c'est le jour et que les rythmes favorisant l'éveil doivent être activités. L'obscurité stimule la sécrétion de mélatonine qui, elle indique à l'horloge interne que c'est la nuit et que les rythmes favorisant le sommeil doivent être activés.

Alors que la lumière est primordiale en début de journée, plus tard en fin de soirée, elle devrait être réduite pour la préparation au sommeil. La lumière bleue est la lumière la plus stimulante pour l'horloge biologique ; cette lumière des écrans peut donc nuire au sommeil des enfants et surtout les adolescents, selon l'intensité et la durée d'exposition.

Mais au-delà de la lumière bleue produite par l'écran l'attrait des multiples activités offertes par l'appareil (jeux, médias, sociaux, vidéos) peut également contribuer au manque de sommeil, le jeune étant porté à repousser son heure de coucher. Le questionnement subsiste toujours quant à la cause réelle du report du sommeil.

9.1.4. Perturbation de la vision :

La vision est un sens important puisque 80% des apprentissages passent par les yeux et que le fait d'avoir une bonne vision est reconnu comme un facteur de réussite scolaire. L'œil est cependant un organe complexe, qui prend plusieurs années avant d'atteindre la maturité. Donc un mauvais éclairage ambiant, comme l'absence de lumière ou une lumière trop directe qui crée des reflets sur l'écran, contribuerait aussi à l'apparition de symptômes oculaires.

9.1.5. Troubles musculo-squelettiques :

Les heures prolongées en position assise et exposées à la lumière bleue augmentent les risques de développer ou d'exacerber des troubles musculo-squelettiques (problèmes de posture, douleurs au dos, au cou, aux épaules).

9.1.6. Un manque d'activité physique :

Comme le sport sera associé à une alimentation déséquilibrée, augmente significativement le risque cardio-vasculaire.

9.1.7. Comportement :

l'utilisation excessif des écrans peut encourager des comportements impulsifs comme partager des informations personnelles en ligne ou participer à des défis dangereux ,ils privilégient les interactions virtuelles au détriment des interactions réelles ;les contenus auxquels sont exposés en ligne peuvent influencer leurs valeurs et leurs attentes par exemple; ils peuvent développer des idéaux irréalistes concernant l'apparence physique ou le succès en raison de la comparaison avec des influenceurs .et aussi un adolescent imiter tous ce qu'il voit soit le style de vêtement , les coupes de cheveux , les comportements physiques (comment l'autre parle , marche , assie) (Publications.msss.gouv.qc.ca) / ([Https://asjp.cerist.dz/](https://asjp.cerist.dz/)) (Alexis Peschard 2022. Tous accros aux écrans)

9.2. Sur le plan psychique et mental :**9.2.1. Abus et dépendances :**

L'usage intensif de jeux vidéo et de jeux hasard et d'argent en ligne peut mener à des problèmes de dépendance, un trouble qui peut s'associer à des problèmes financiers ainsi qu'à la dépression, l'anxiété ou l'isolement sociale et familiale, stress.

9.2.2. Problèmes d'estime de soi et de l'image corporelle :

La consommation intensive de certains contenus, de médias sociaux ou d'applications sur écrans est associée à des problèmes d'estime de soi et à de l'anxiété liée à l'image corporelle et aux troubles alimentaires. Les médias sociaux peuvent être une source de propagation de rumeurs ou d'informations trompeuses potentiellement dommageables pour la santé.

9.2.3. Troubles mentaux :

Chez les jeunes, un temps d'écran élevé est associé à des symptômes dépressifs, de même que l'usage particulier du cellulaire. L'effet des écrans sur leur santé mentale dépend aussi leurs habitudes de sommeil et de la teneur de leurs interactions sur les médias sociaux ; par exemple, utiliser son cellulaire ou les médias sociaux avant de dormir serait associé à des symptômes

dépressifs ou anxieux. Vivre de la cyber-intimidation serait associé à des symptômes dépressifs ou anxieux, et à un sentiment d'exclusion.

9.2.4. Diminution des performances scolaires :

Lorsqu'un adolescent passe un temps excessif peut réduire le temps consacré aux études, entraînant une baisse des performances académiques.

9.2.5. Réduction des capacités attentionnées et de concentration :

Les adolescents peuvent avoir du mal à se souvenir des leçons ou des informations importantes, car leur attention est fragmentée et aussi durant une multitâche qui veut dire ils utilisent plusieurs écrans en même temps cela peut entraîner une diminution de la qualité de leur attention.

9.2.6. Augmentation de sentiment d'insécurité :

D'après leurs utilisations excessives de réseaux sociaux, ils se comparent souvent aux autres car ils avoir l'impression que leur vie n'est pas à la hauteur de celle des autres, exacerbée par des images idéalisées et des moments soigneusement sélectionnés partagés en ligne.

([Https://www.inspq.qc.ca](https://www.inspq.qc.ca)) ([Https://asjp.cerist.dz](https://asjp.cerist.dz))

10. Qui est concerné par l'addiction aux écrans :

D'après une étude réalisée en 2023 à travers quinze pays dans la France et les États-Unis, l'existence d'une véritable problématique liée à l'utilisation des écrans reste limitée. Elle concerne entre 3,8 et 5,4 % des Français, selon qu'on parle spécifiquement des réseaux sociaux ou d'internet en général. Aux États-Unis, ce taux atteint 10,4%.

Une étude menée. Auprès de plus de 2000 Français en 2022 a révélé que 28% des jeunes, soit 14,5 millions de personnes, présentent une pratique à risque de cyber-dépendance, mais 14% seulement pensent avoir un usage problématique des écrans.

- Pour les séries télévisées, le plus gros risque de dérapage vient du binge-watching : 7,8 millions de Français le pratiquent souvent.
- Concernant les réseaux sociaux, 7,3 millions de Français y passent souvent du temps sans pouvoir s'arrêter.
- Les achats compulsifs en ligne sont aussi régulièrement problématiques : plus de 3,1 millions de Français achètent souvent des produits dans ils estiment n'avoir pas vraiment besoin et qui leur posent des problèmes financiers.
- Concernant les jeux vidéo, ils sont 2,1 millions à y passer trop de temps et à avoir du mal à se contrôler.
- Enfin, 2,1 millions de personnes ont un problème de consommation exagérée de pornographie en ligne et 1,6 millions ont un problème concernant les jeux d'argent.

Quant aux répercussions de leurs activités en ligne, 40% des Français déclarent qu'elles ont des effets négatifs sur leur vie personnelle : sommeil (25%) , activité sportive (19%), mais aussi vie professionnelle, en particulier concentration au travail (16%) et état de forme (16%).

Il est difficile d'avoir des statistiques précises pour un trouble en pleine émergences, mais le résultat de ces enquêtes révèle que près de 30% des Français présenteraient une pratique à risque de dépendance aux écrans ,14% en auraient un usage problématique et 5,4% vivraient une véritable addiction. (Depuydt, C. (2024). Je me libère des écrans).

11. Recommandations et solutions :

11.1. Recommandations Pour les parents :

En France, les seules recommandations existantes sur le sujet datent de 2011 et sont rédigées par l'Association Française de Pédiatre Ambulatoire (AFPA); elles suivent les conseils du professeur Serge Tisseron, psychiatre et psychanalyste, spécialisé dans les relations jeunes-médias-images et auteur de la règle du 3-6-9-12 ; L'AFPA recommande :

- pas de télévision avant 3ans, avec discernement après 3 ans,
- pas de console de jeu personnelle avant 6ans,
- internet accompagné à partir de 9 ans,
- internet seul et réseaux sociaux à partir de 12 ans, avec prudence,

Selon Duflo, Sabine,2016 ; les enfants doivent avoir un accès limité et sécurisé aux écrans, et pour cela il faut suivre ces quatre directives :

Pas d'écrans le matin : les écrans (tv, jeux vidéo) sont des capteurs d'attention Or l'attention est essentielle pour les apprentissages scolaires. L'écran sur-stimule l'attention non volontaire. L'enfant est capté par les stimuli visuels et sonores ultra rapides changement à l'écran. Son attention s'épuise au bout de 15 minutes. L'enfant qui regarde un écran le matin fatigue son système attentionné avant d'arriver en classe ; or un enfant dont l'attention est fatiguée est un enfant qui bouge, qui parle, qui fait tomber ses affaires ... et qui ne parvient plus à se concentrer. Ce mécanisme freine le développement de son attention volontaire, requise pour le travail scolaire ; ses résultats scolaires peuvent chuter.

Pas d'écrans durant les repas :la télévision allumée (ou un autre écran) durant les repas familiaux empêche votre enfant de vous parler et vous lui parlez moins. Un enfant qui grandit avec une télévision allumée en permanence acquerra un vocabulaire plus pauvre, un langage moins riche. Le contenu anxiogène de certains programmes a des répercussions sur le comportement et la gestion des émotions et même s'il est trop jeune pour comprendre ; lui expliquer ne modifie pas ses émotions.

Pas d'écrans dans la chambre la présence d'un écran dans la chambre diminue son temps de sommeil ; avec la télévision, l'ordinateur, tablette dans la chambre les parents n'ont pas la possibilité de contrôler ce que leur enfant regarde. S'ils lui interdisent verbalement de regarder les contenus inadaptés, ils lui confèrent une trop grande responsabilité.

Pas d'écrans avant de s'endormir : le sommeil qui se forme avec les dernières images perçues sera de moins bonne qualité car l'image animée, même adaptée, n'est pas une activité calmante pour le cerveau de l'enfant. L'écran diffuse une lumière bleue (LED) qui inhibe la mélatonine, hormone régulatrice du sommeil, empêchant l'enfant de s'endormir naturellement.

([Https://asjp.cerist.dz](https://asjp.cerist.dz))

11.2. Solutions suggérées : il devient nécessaire d'adopter à terme un ensemble de résolutions pour diminuer le phénomène d'addiction, ainsi nous proposons quelques solutions qui reposent sur la volonté et la détermination des parents :

-Limiter le temps de la connexion par jour les adultes, pour éviter de tomber dans l'abus et l'excès, et pour que les enfants prennent exemple sur les parents. Car on sait bien, que les enfants ont tendance à limiter les parents en reproduisant leur comportement, donc c'est aux parents de donner le bon exemple à suivre.

-Instaurer des règles fermes concernant l'accès et l'usage d'internet aux adolescents, en adoptant les applications de contrôle parental ;

-La connexion des adolescents doit être accompagnée d'un contrôle régulier pour les contenus visionnés par un adulte ;

-Apprendre aux adolescents l'usage optimal de l'internet ;

-Ne pas offrir de smartphone aux adolescents ni aux enfants, jusqu'à atteindre un certain âge, un certain degré de maturité ;

-Utiliser les écrans de façon encadrée en milieu scolaire ;

-Encourager les enfants à exercer des activités sportives et ludiques ;

-Eviter les écrans dans l'heure précédant le coucher ;

-Encourager les jeux non virtuels et les jeux collectifs ;

-Favoriser les émissions ayant une visée éducative ;

-Éviter les films et jeu violents ou caractère sexuel ;

-Informer les adolescents quant aux risques associés à la pratique du sexage.

([Https://asjp.cerist.dz](https://asjp.cerist.dz)).

Synthèse :

L'addiction (la dépendance ou l'hyper-connexion) ne bien pas du fait de l'usage du numérique ,qui s'impose comme l'outil indispensables pour avancer au 21 -ème siècle , on parle d'hyper-connexion lorsque les individus ne parviennent plus à se détacher de cet outil, ou n'envisagent pas de s'en passer .Ce fléau se propage dans notre société en mode silencieux à l'image des autres addictions , et les conséquences peuvent être dramatiques si rien n'est fait pour optimiser l'usage du net et les écrans ,en s'inspirant de la troisième tendances qui prône un usage raisonnable pour la connexion , particulièrement chez certaines catégories l'occurrence les enfants et les adolescents .

Chapitre IV

Les stratégies

D'apprentissages autorégulé

Préambule

On peut dire que l'enfant ne reçoit plus d'apprentissage au hasard. Il est désormais capable de contrôler son apprentissage et son équilibre cognitif, après avoir été initialement dépendant de la mémorisation automatique sans connaître son véritable niveau. Il a désormais adopté des méthodes et des stratégies qui l'aident à organiser ses pensées et à augmenter sa capacité d'apprentissage, et cela grâce à des stratégies d'apprentissage autorégulées. Alors dans ce chapitre en va approfondir dans ce thème en représentant les titres nécessaires dans tous qui concerne l'apprentissage en général et ces stratégies avec les stratégies d'apprentissage autorégulé.

1. L 'apprentissage :

1.1. Définitions :

-De façon générale l'apprentissage : est le fait d'apprendre, l'état d'un apprenti. Le verbe apprendre provient du latin « apprêhender » qui signifie prendre ; l'apprenti est celui qui apprend ou celui qui découvre quelque chose. De là on peut dire que l'apprentissage est comme l'ensemble d'activité volontaires et conscientes visant de façon explicite l'appropriation d'une compétence, d'un savoir ou d'une information (Cuq,2003). (<Https://hal.science>)

-Pour Piaget 1970 : l'apprentissage considéré comme la construction, la création, l'invention et le développement des connaissances.

-Pour Tardif 1999 : l'apprentissage considéré comme un processus actif, constructif et cumulatif qui s'effectue lors du traitement d'une nouvelle information ; ce traitement modifiant ainsi la structure cognitive de l'apprenant et impliquant par le fait même l'enregistrement et le stockage d'information.

-Pour Annick Weil-Barais (2004) : l'apprentissage renvoie à des aspects très différentes celui des comportements et des entités structurales et fonctionnelles qui les sous-tendent, d'une part, celui des conditions et des processus qui conditionnent les modifications des comportements, d'autre part.

1.2. Les formes d'apprentissage :

Il existe deux formes d'apprentissage qui sont entre autres l'apprentissage par action et l'apprentissage par tutorat ou l'apprentissage par instruction (Cordier, et al,1990).

L'apprentissage par action, il regroupe plusieurs styles d'apprentissage ayant pour objectifs de permettre l'acquisition de connaissances procédurales ou savoir-faire et de connaissances décoratives ou savoir-être. Les caractéristiques principales de cette forme d'apprentissage par

action sont : la répétition, qui favorise l'apprentissage, et le feedback, qui permet à l'apprenant de se rendre compte s'il approche ou atteint l'objectif.

La deuxième forme d'apprentissage, l'apprentissage par le tutorat ou par instruction , elle est liée à la transmission de savoirs par un tuteur sous plusieurs formes (**Cordier et al,1990**).Il s'agit du processus de traitement et de compréhension de discours oral ou écrit , illustré ou non d'images .Le principale de cette forme consiste à transférer des connaissances aux apprenants et à les aider à s'approprier les informations, il s'agit principalement d'activité de compréhension , dans lesquelles l'apprenant doit élaborer un modèle de la situation décrite à partir d'une lecture ou d'une écoute .

Une troisième forme d'apprentissage a été un peu développé par Tricot, Corinnepierre-Demarcy, et Boussarghini (1998). Il s'agit de l'apprentissage par exploration ; cette forme s'apparente à une préparation d'exposé à partir d'une consigne générale, l'apprenant doit consulter un ensemble d'informations puis produire un document, qui sera éventuellement évalué. (<Https://hal.science>).

1.3. Théories et modèles d'apprentissage :

les modèles de l'apprentissage tentent à la fois de rendre compte de ce qui est appris , des processus de changement (en terme génériques) et ,dans certains cas des différences interindividuelles, voire intra-individuelles .On trouve des modèles généraux et des modèles spécifiques .Les premiers reposent sur l'idée qu'un même modèle peut être utilisé quels que soient les domaines de connaissance; les secondes prennent en compte la particularité des domaines et leur épistémologie .Les modèles sont construits à partir de théories générales bien connues rappelées succinctement ci-après .Nous évoquerons quatre théories qui ont ou continuent à exercer un rôle important dans les champs de la psychologie et de l'éducation :le bélaviorisme , le cognitivisme « traitement de l'information », le constructivisme et l'interactionnisme sociale.

1.3.1. Le bélaviorisme :

S'appuyant sur une épistémologie empiriste , est de fait une théorie de l'apprentissage qui considère le conditionnement comme le mécanisme fondamental permettent aux individus d'adopter des comportements adaptés aux situations auxquelles ils sont confrontés , les situations elles-mêmes étant conçues comme une configuration de caractéristiques perçues par les sujets .L'enseignement programmé qui se traduit par une segmentation des connaissances en petites unités et par un jeu de renforcements positifs des bonnes réponses constitue l'application la plus connue de cette conception de l'apprentissage .Elle influence encore largement la conception

d'outils pour l'enseignement ,ainsi que les pratiques pédagogiques, d'autant plus que les élèves sont jeunes, ou jugés « «faibles », ou « déficients ».Ainsi les enseignants et les éducateurs préféreront poser des questions auxquelles les enfants savent répondre , plutôt que de les mettre en difficulté ,comme en témoignent des propos souvent entendus: « il faut renforcer les acquis », « les enfants ont besoin qu'on les récompense » , « il faut répéter »,etc.

1.3.2. Le cognitivisme :

Le cognitivisme s'oppose au bélaviorisme au sens ou l'esprit humain n'est plus appréhendé comme une « boite noire » (dont on n'étudie que les relations entrent « entrées et sorties ») mais comme un système dont il est possible de rendre compte par des modèles. Les théories cognitives se différencient par les caractéristiques des modèles proposés. Le cognitivisme d'origine anglo-saxonne défend l'idée que l'esprit humain peut être vu comme un système de traitement de l'information, à l'instar d'un ordinateur. Il y'a deux catégories de systèmes : des systèmes à « modules » et des « réseaux neuronaux »; les premiers systèmes sont constitués de modules spécialisés assurant le traitement et le stockage de l'information (mémoires à long terme , mémoire de travail...);les seconds sont constitués de petites unités fonctionnelles (les neurones) reliées entre elles, constituant des réseaux .Les premiers modèles ont particulièrement influencé les milieux éducatifs qui y ont trouvé des outils pour comprendre les démarches des élèves et des méthodes d'investigation .

Le cognitivisme « traitement de l'information » a conduit à revaloriser la mémoire à long terme (système de l'information est stockée de manière permanente),dont le rôle avait été minimisé par l'adoption du constructivisme piagétien ,et à mettre l'accent sur les limites des capacités de traitement imputables à la capacité limitée de la mémoire de travail .Dans certain nombre de travaux de recherche s'inspirant du cognitivisme , l'élève se trouve assimilé à un novice , ses conduites et ses performances étant évaluées en termes d'écart par rapport à celles des experts.

Les difficultés d'apprentissage sont envisagées en termes de « troubles » imputables à des dysfonctionnements de modules de traitement de l'information ou en termes de dysfonctionnements cérébraux.

1.3.3. Le constructivisme :

Le constructivisme psychologique est l'œuvre de Piaget, c'est également une conception cognitive puisqu'elle propose un modèle de l'esprit humain. Contrairement au courant cognitiviste anglo-saxon qui s'en est inspiré, l'esprit humain conçu comme une structure qui évolue au cours du développement de l'individu sous l'influence de mécanismes à fondement biologique .La structure évolue vers des états d'équilibre caractéristiques de stades de développement ;Piaget rend compte de ces structures en termes logis-mathématiques , ce qui a

conduit à valoriser la logique comme source des apprentissage ,même si ce que l'élève apprend est conditionné par les aspects structuraux de sa pensée , une source essentielle de son développement est la nécessité d'une adaptation aux contextes rencontrés .La théorie des situations proposée par un didacticiel des mathématiques comme Guy Brousseau 1998, de même que la théorie du conflit socio-cognitif proposée initialement par Anne Nelly Perret Clermont 1979 s'en inspirent .

-Le cognitivisme, tout comme le constructivisme, contribue à accorder à l'activité du sujet un rôle essentiel, alors que le bémaviorisme conduit plutôt à penser au rôle de l'environnement sur le sujet.

-La théorie vygotskienne et de manière générale, l'interactionnisme social incitent à s'interroger sur le rôle du langage et des aspects communicationnels, et notamment à s'intéresser aux rôles des éducateurs dans le processus d'apprentissage. (**Annick Weil-Barais.2004.les apprentissages scolaire**).

1.4. Les déterminants des apprentissages scolaires :

1.4.1. Les déterminants d'ordre psychologique :

Les déterminants psychologiques des apprentissages sont nombreux, ne seront envisagées que les caractéristiques d'ordre personnel, réservant l'analyse des aspects relatifs aux interactions sociales ; l'intervention conjointe des facteurs conatifs et cognitifs dans la performance scolaire a été largement démontrée :

Facteurs combatifs :

Anxiété, impulsivité, image de soi, confiance en soi, sociabilité, sentiment de contrôle, attribution causale des succès et des échecs, motivation pour la réussite.

Facteurs cognitifs :

Intelligence générale, vitesse de traitement de l'information, capacité de la mémoire de travail, fluence verbale, capacités attentionnelles.

Le poids des facteurs conatifs et cognitifs peut jouer de manière différente selon les individus et les contextes d'apprentissage ; par exemple : les élèves s'auto-évaluent plus positivement s'ils bénéficient de renforcements positifs (taches faciles, encouragements, félicitations, erreurs passées sous silence). De manière générale, ces facteurs sont corrélés avec les performances scolaires, que les indicateurs considérés soient globaux ou plus spécifiques.

1.4.2. Effet-classe et effet-maitre :

Les performances scolaires ne sont pas uniquement déterminées par des caractéristiques d'ordre personnel .Tout parent d'élèves soucieux de la réussite de ses enfants sait que certaines écoles , voire certaines classe et certains maîtres sont à éviter .L'effet-classe mesure la variation des acquis d'une classe à l'autre , et contrôlant les caractéristiques individuelles ;l'effet-classe est donc relatif il s'agit d'évaluer si les progrès sont plus importants dans une classe que dans d'autres , et d'apprécier l'importance des éventuels écarts .L'effet-classe est de fait peu marqué pour les « bons élèves »;comme généralement il y a une grande stabilité des classes ,l'effet-classe peut être aisément confondu avec l'effet-maitre.

1.4.3. Différences culturelles :

Les représentations de l'apprentissage ne sont pas les mêmes d'une culture à l'autre, En référence à un modèle écologique et culturel du développement proposé par J. Ogbu 1981, il est possible de considérer que ces conceptions jouent un rôle sur la manière dont les familles et les enfants vont investir les activités scolaires. Aux États-Unis, il a été ainsi montré que les enfants d'origine chinoise qui ont de meilleures performances scolaires manifestent des conceptions très différentes de celles des enfants américains issus de l'immigration européenne. Pour les premières, l'apprentissage est lié à l'effort, à la volonté, la réflexion, au dépassement de soi, au travail personnel, à la pratique des livres ; cela concerne toute la vie. Pour les seconds, il est lié aux compétences et habiletés, aux exercices, à la motivation, aux moyens disponibles. (**Annick Weil-Barais.2004.les apprentissages scolaires**).

2. Stratégies d'apprentissages :**2.1. Définitions :**

La littérature actuelle présente différentes définitions du concept de stratégie d'apprentissage ; par son origine militaire, le terme stratégie fait référence à la mise en œuvre de procédures ou de tactiques pour accomplir quelque chose, (Schmeck 1988) décrit la stratégie d'apprentissage comme étant une série de procédures visant l'acquisition d'un apprentissage.

-Selon Weinstein et Mayer 1986 ; les stratégies d'apprentissages sont des comportements et les pensées qu'un apprenant utilise durant un apprentissage et donc le but est d'influencer ses processus d'encodage.

-Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier 1996 définissent les stratégies d'apprentissage comme étant les activités effectuées par l'apprenant afin de faciliter l'acquisition, l'entreposage, le rappel et l'application de connaissances au moment de l'apprentissage.

-Pour Fayol et Monteil 1994, une stratégie d'apprentissage est une séquence intégrée, plus ou moins longue et complexe, de procédures sélectionnées en vue d'un but afin de rendre optimale la performance.

-Pour Hrimech 2000, elles sont des outils cognitifs, affectifs et méta-cognitifs qui peuvent faciliter l'apprentissage et augmenter son efficacité, à condition d'être utilisées de manière appropriée.

Les travaux de Bégin 2003 sur l'enseignement des stratégies d'apprentissage à l'université, l'ont mené à établir une nouvelle définition des stratégies d'apprentissages ; cette définition tient compte du contexte dont les stratégies sont issues : la psychologie cognitive et le contexte scolaire. Le chercheur définit les stratégies d'apprentissages comme étant des catégories d'actions méta-cognitives ou cognitives utilisées dans une situation d'apprentissage, orientées vers un but de réalisation d'une tâche ou d'une activité scolaire et servant à effectuer des opérations sur les connaissances en fonction d'objectifs précis (Bégin, 2003, p90) (<Https://core.ac.uk>)

2.2. Les facteurs influençant le choix des stratégies :

le présent travail se préoccupe des variations de performance des étudiants entre les situations théoriques et pratiques .Dans ces conditions ,la qualité des apprentissages et la façon dont les connaissances sont acquises ainsi que les facteurs qui peuvent avoir des impacts sur les apprentissages seraient en cause .Ces éléments sont abordés dans les recherches qui se sont intéressées au rôle des stratégies sur l'apprentissage , sur la réussite scolaire et sur les caractéristiques de leur utilisation .

2.2.1. Le rôle des stratégies d'apprentissage :

Les recherches actuelles montre que les stratégies d'apprentissage sont considérées comme un facteur clé pouvant influencer la réussite scolaire (Boulet ,Savoie-Zajc et Chevrier 1996).Selon le rapporte Romainville 1993, apprendre c'est mettre en œuvre des stratégies cognitives , ces dernières étant responsables de la gestion des processus cognitifs du traitement de l'information .Les stratégies cognitives sont des manières d'apprendre , d'organiser les processus mentaux ,elles contribuent à ce que l'apprenant atteigne des performances scolaires (Romainville ,1993).La sélection , l'analyse et l'adaptation des stratégies cognitives se font à l'aide des stratégies méta-cognitives (Romainville,1993).C'est donc grâce aux stratégies cognitives et méta-cognitives si l'apprenant peut agir sur son environnement et utiliser les informations qu'il acquiert (Tardif ,1997).

2.2.2. Contextes d'utilisation :

Selon Ramsden 1988, le choix des stratégies d'apprentissage est guidé par la variété des contextes .Si le contexte pédagogique revêt une telle importance , c'est que l'approche de l'apprenant constitue la façon qu'il a de faire face à ce contexte et de s'y adapter .Plus précisément , ce serait selon l'auteur , la méthode d'enseignement , la méthode d'évaluation ainsi que le curriculum du programme (contenu et structure de ce qui est à apprendre) qui influencerait ce choix .Pour Romainville ,qui a aussi analysé l'influence du contexte d'apprentissage, affirme que l'efficacité des stratégies d'un étudiant dépend de leur adaptation à ce contexte .Par conséquent , un apprenant qui perçoit les caractéristiques des variables situationnelles et leur influence sera plus apte à obtenir de bons résultats scolaires .Cela concerne , de plus , la notion de choix de stratégies ; un étudiant conscient de ses propres stratégies et de la variété de celles-ci est capable de faire un choix , il est méta-cognitif .

2.2.3. Approches d'apprentissage :

Certaines études (Cossette et Larue, 2005 ; Marton et Säljö, 1976 dans Schmeck,1988, Romainville, 1993 ; Schmeck, 1988) ont fait valoir l'importance de la profondeur de l'ancrage des connaissances sur la réussite scolaire. Le concept d'approche de l'apprentissage a été introduit par Marton et Säljö 1976 cités dans Schmeck 1988 qui ont étudié la manière dont les élèves abordent le lecteur. Ils ont ainsi identifié deux approches, l'une en profondeur et l'autre en surface.

l'approche en profondeur est décrite comme étant une approche par laquelle l'apprenant accordera beaucoup d'attention aux visées des apprentissages (Wolfs,1998) .On y observe un recours à des stratégies cognitives propres à un traitement actif des informations telles que les stratégies d'organisation et d'élaboration (Cossette et Larue 2005);par cette approche en profondeur , Romainville explique que l'étudiant tente d'avantage de comprendre la matière, de la relier à la réalité .Par contre l'approche en surface s'en distingue par un traitement plus superficiel des informations et par l'utilisation de stratégies axées sur la mémorisation .L'apprenant qui adopte un telle approche prendra moins le temps d'approfondir la matière (Wolfs,1998).

2.2.4. Conception de l'apprentissage :

Romainville 1993 tire des études de Säljö 1979 et de Martin et Ramsden 1986 que c'est la représentation de l'acte d'apprendre qu'a l'étudiant à développer des stratégies .Selon Säjlö 1979 dans Romainville 1993 , il existerait cinq catégories de représentation de l'apprentissage :un accroissement quantitatif de connaissances ; un stockage durable de connaissances ; l'acquisition de faits et de méthodes qui seront retenus et réutilisables ; une abstraction de signification et un

processus d'interprétation qui permet de comprendre la réalité .

Ces conceptions ont été mises en lien avec le type d'approche aux études et il semble qu'une conception de l'apprentissage plus sophistiquée serait propre aux apprenants qui obtiennent de meilleures performances. Les étudiants qui considèrent l'apprentissage comme une abstraction de signification ou encore comme un processus d'interprétation qui permet de comprendre la réalité adopteraient une approche en profondeur (Romainville,1993).

2.2.5. Styles d'apprentissage :

Pour Schmeck 1988, un style d'apprentissage constitue les manières particulières d'apprendre que l'apprenant adopte .Bien que des chercheurs comme Ramsden 1988 aient remarqué une variation en fonction des contextes ,Romainville 1993 et Wolfs1998 font référence à Schmeck (1977;1983;1988) qui se serait plutôt intéressé à l'étude de l'analyse des différences individuelles stables imputables à des propensions personnelles à aborder une tâche académique de telle ou telle manière .(Romainville,1993,p53).La méthodologie de Schmeck , que présente Romainville 1993 montre que le chercheur a mis au point un inventaire des processus d'apprentissage qui comprend 62 items regroupés en quatre échelles mesurant des dimensions particulières des stratégies d'études :l'échelle 1 traitement en profondeur , l'échelle 2 complexité du traitement ,l'échelle 3 rétention des faits et échelle 4 étude méthodique .Ils montrent une meilleure capacité à choisir la stratégies la plus adéquate à la tâche et font preuve d'une meilleure évaluation de leurs capacités cognitives et de leur compréhension (métacognition).
<Https://core.ac.uk>

2.3. Les différentes stratégies d'apprentissage :

Il existe différentes stratégies d'apprentissage, mais chaque apprenant peut ajuster ces stratégies à sa propre façon de travailler ou selon le type de notions à maîtriser.

2.3.1. La concentration :

la concentration est l'orientation de l'ensemble des activités mentales vers un seul objet et elle est la base d'un travail intellectuel efficace ;comme le sommeil , la concentration n'est pas directement contrôlable , c'est pourquoi l'apprenant doit tenter de contrôler les facteurs externes (ex : endroit choisi) et internes (ex: activités mentales) qui l'influencent .La concentration est fragile et plusieurs variables peuvent l'influencer , telles que les stimulations de l'environnement ou les inquiétudes ou soucis de l'apprenant .Le degré de concentration est également relié au degré de motivation par rapport à une tâche.

2.3.2. La gestion du temps :

Les difficultés de gestion du temps constituent souvent un problème pour l'apprentissage. Gérer le temps à consacrer au travail personnel en dehors des heures de cours est souvent ce qui constitue le plus grand défi, d'autant plus que les apprenants sont aussi engagés dans d'autres responsabilités.

-Se fixer des objectifs aide à bien répartir les efforts dans le temps, à soutenir la motivation et à être moins dépendant de ses humeurs pour se mettre à la tâche. De bons objectifs possèdent les caractéristiques suivantes :

- Spécifiques : savoir quelle tâche sera effectuée précisément ;
- Mesurables : il devrait être possible de savoir à quel moment l'objectif est atteint (important pour le sentiment d'efficacité personnelle) ;
- Orientés dans le temps : déterminer quand la tâche sera effectuée et complétée (se fixer une échéance, mais avec une marge de manœuvre) ;
- Acceptables : être fixés par l'apprenant et dépendre de lui ;
- Réalistes : il est préférable de viser moins haut et d'atteindre ses objectifs que de viser trop haut et de vivre un échec.

2.3.3. La mémorisation :

Il est primordial de bien comprendre les notions étudiées, mais il faut aussi s'en souvenir. Or, plusieurs apprenants sous -estiment la mémorisation qui permet de soutenir la compréhension des notions apprises. Il est fréquent que les examens demandent une bonne mémorisation des notions développées lors de l'apprentissage.

2.3.4. La lecture :

Les habiletés qui permettent de lire un journal ou un roman ne suffisent pas pour lire un texte complexe et en retenir l'essentiel. Le lecteur efficace des textes des cours demande des conditions appropriées de lecteurs mais, sur tout oblige à être actif par rapport à l'information lue.

2.3.5. L'écoute en classe :

Une bonne écoute et des notes complètes permettent de profiter au mieux des cours. La prise de notes lors des cours a plusieurs avantages. Compte tenu que plusieurs notions importantes sont habituellement communiquées directement par l'enseignant, il est nécessaire d'avoir pris de bonnes notes. De plus les notes permettent de faire ressortir l'essentiel de l'exposé. Finalement, la prise de notes favorise la concentration, surtout dans les grands groupes, ce qui améliore la mémorisation et la compréhension.

2.3.6. Les travaux en équipe :

Ces expériences sont profitables et permettent de développer des habiletés de communication, de planification et d'entraide. Il faut cependant veiller à former une bonne équipe, diviser le travail et identifier le rôle de chacun. Les travaux en équipe peuvent aussi amener des déceptions et des frustrations suite à des conflits ou à une mauvaise répartition des tâches. (<Https://asjp.cerist.dz> les stratégies d'apprentissage)

2.4. Pourquoi s'intéresser aux stratégies d'apprentissage :

Trois raisons justifient l'importance que l'on doit accorder aux stratégies d'apprentissage :

- La première est que les apprenants qui réussissent bien sont ceux qui utilisent des stratégies d'apprentissage efficaces pour accomplir avec succès les différentes activités qui leur sont proposées.

-Une autre raison réside dans le fait que les apprenants doivent généralement faire preuve d'autonomie dans leurs apprentissages Or, pour atteindre ce niveau d'autonomie, ils doivent connaître et utiliser à bon escient des stratégies d'apprentissage qui leur permettent d'acquérir les connaissances et les compétences sur lesquelles porte leur apprentissage.

- Enfin, il importe de noter que les stratégies d'apprentissage acquises par les apprenants leur seront utiles pour apprendre tout au long de leur vie. (<Https://asjp.cerist.dz>)

2.5. Conditions d'utilisation des stratégies d'apprentissage :

Il y'a quatre conditions qui doivent être présentes pour qu'un apprenant utilise une stratégie d'apprentissage :

-L'apprenant doit être conscient de la ou des stratégies appropriées. La stratégie peut être utilisée de façon spontanée ou apprise mais son utilisation doit être intentionnelle ;

-L'apprenant doit avoir une raison pour utiliser la stratégie (un problème à résoudre, forte motivation, occasion de l'utiliser) ;

-Il ne faut pas qu'il y ait de raison pour ne pas l'utiliser (anxiété, sanctions lors de son utilisation, raisons de croire à son inefficacité)

-L'utilisation de la stratégie doit être renforcée par des conséquences positives (réduction de l'anxiété, meilleure note, etc.) (<Https://asjp.cerist.dz>)

3. Apprentissage autorégulé :

3.1. Définitions :

3.1.2. La notion de régulation :

Avant de pouvoir définir et comprendre l'apprentissage autorégulé il est d'abord nécessaire de comprendre la notion de régulation.

Pour Allal (2007) : les régulations sont des mécanismes permettant le guidage, le contrôle et l'ajustement des activités cognitives, affectives et sociales. Sans ces derniers, les compétences de l'apprenant ne peuvent pas évoluer.

Pour Buysse (2007) : les processus de régulation expliquent « Comment les perturbations sont traitées par le système pour revenir à un état d'équilibre. » Cela explique donc comment l'enfant trouve de nouvelles solutions à un problème donné ou comprend de nouvelles notions

3.1.2. Définition de l'apprentissage autorégulé :

Dans les sciences naturelles, comme en biologie, le processus d'autorégulation est connu. Toutefois, il est également étudié dans les sciences de l'éducation ou en psychologie, afin de mieux comprendre divers apprentissages d'une apprenante.

Selon **Zimmerman (1989)** l'apprentissage autorégulé est « un degré où les étudiantes participent activement, sur le plan métacognitif, motivationnel et comportemental, à leur propre processus d'apprentissage »

Berger et Büchel (2013), s'inspirant des travaux de Zimmerman et schunk, précisent que « l'autorégulation de l'apprentissage et de la performance se réfère aux processus grâce auxquels les apprenants activent et soutiennent par eux-mêmes leurs cognitions, émotions et comportements qui sont systématiquement dirigés vers l'atteinte d'un but personnel. »

Pour **Conefroy**, « l'autorégulation des apprentissages est la résultante d'une autodiscipline, qui permet de trouver des ressources pour se mettre au travail et y rester quoi qu'il en coûte, et d'une autoévaluation qui assure le regard critique nécessaire au repérage des erreurs et à l'amélioration du travail en cours » (**Conefroy 2011**).

Pour **Pintrich (2000)** définit L'apprentissage autorégulé : « comme un processus actif et constructif par lequel les apprenants fixent leurs objectifs d'apprentissage, font le suivi et le contrôle de leurs connaissances, motivations et comportements. Ils sont guidés et contraints dans ce processus par leurs objectifs et leurs environnements d'apprentissages. »

Enfin, **Torrano Montalivo et González Torres (2017)** affirment que "apprendre à s'autoréguler" consiste à savoir penser au début de l'activité, à savoir penser et savoir-faire au cours de l'activité et à savoir penser à la fin de l'activité".

3.2. Les cinq modèles de l'apprentissage autorégulé

3.2.1. Modèle de Winne :

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

Le monitoring constitue ainsi le processus clé qui sous-tend les prises de décision et permet l'adaptation aux conditions changeantes du travail en cours qui caractérise l'apprentissage autorégulé. Il n'est pas nécessaire de souscrire à l'hypothèse que le monitoring est toujours mis en œuvre de façon délibérée. Lorsque l'apprenant maîtrise suffisamment certaines stratégies cognitives et le savoir conditionnel associer, c'est-à-dire le savoir qui définit les conditions de validité de ces stratégies, l'autorégulation peut être déclenchée sans délibération consciente (Winne, 1995, 1996).

En outre, tout apprenant, indépendamment de son niveau d'expertise, possède des croyances relatives à la nature du savoir, à celle de l'apprentissage, ainsi que des croyances concernant les méthodes qui permettent de parvenir à un apprentissage efficace. Ces croyances, désignées sous le terme de croyances épistémiques (Hofer, Pintrich, 2002), sont activées automatiquement lorsqu'on s'engage dans un apprentissage. Elles participent à la définition de ce qu'est un apprentissage réussi et, par conséquence, constituent des normes qui influencent directement les jugements et les réactions émotionnelles de l'apprenant (Winne, 1997).

L'importance accordée aux croyances épistémiques, et plus généralement à la dimension non consciente de l'autorégulation, est une spécificité du modèle de Winne.

3.2.2. Modèle de Pintrich :

Les travaux de Pintrich présentent une certaine similarité avec ceux de Winne, puisqu'il reprend lui aussi la distinction entre monitoring et contrôle. Le contrôle, qui est le moment où l'on puise dans les stratégies disponibles pour modifier l'action en cours, est donc subordonné au monitoring, c'est-à-dire à la pertinence des jugements métacognitifs.

L'impact des facteurs motivationnels se manifeste dans l'influence déterminante que Pintrich accorde aux buts d'accomplissement sur les processus d'autorégulation. Rappelons brièvement que les buts d'accomplissement, ou de compétence, sont des buts qui orientent l'activité dans des contextes, par exemple les contextes d'apprentissage, où celle-ci peut être évaluée en termes d'échec ou de compétence. Les buts qu'un individu poursuit créent un cadre pour interpréter et réagir aux événements qui se présentent. Fixant une norme par rapport à laquelle la performance va être évaluée, ils influencent l'interprétation des feedbacks et la régulation effective de l'apprentissage.

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

Une des questions centrales est ainsi d'identifier le profil d'autorégulation activé en fonction du but de compétence dominant. L'autre trait dominant des travaux de Pintrich est l'intérêt porté à l'influence du contexte sur les processus d'autorégulation, via le rôle joué par deux facteurs : les spécificités disciplinaires et les règles, le plus souvent tacites, régissant l'interaction enseignant/apprenant. En accordant une place au fonctionnement social des situations d'enseignement et d'apprentissage, Pintrich se démarque des autres théoriciens de l'apprentissage autorégulé en considérant l'activité d'apprentissage en relation avec ce que l'on appellerait dans un contexte francophone le système didactique.

3.2.3. Modèle de Corno :

Les travaux de Corno s'inscrivent dans le courant de recherche centré sur la volition. Ce concept vise à combler le fossé qui sépare la délibération, la décision et l'action (Zhu, 2004). Il faut attendre le début des années quatre-vingt pour voir le retour du concept de volition sur la scène psychologique, grâce aux travaux de deux chercheurs allemands : Kuhl et Heckhausen, qui s'intéresseront moins au fossé entre la délibération et la décision (c'est-à-dire le problème de la prise de décision) qu'aux difficultés inhérentes à l'action, en développant les deux modèles fondateurs en ce domaine :

- Le modèle du contrôle de l'action, rebaptisé ensuite Person System Interaction (Kuhl, 1987, 2008)
- Le modèle dit du Rubicon (Heckhausen, Gollwitzer, 1986).

La pierre angulaire de l'approche volitionnelle réside dans l'idée que le passage de l'intention à l'action n'est pas automatique, tout comme l'initiation de l'action ne garantit en rien qu'elle sera poursuivie jusqu'à son terme. Tout apprenant est ainsi confronté à un double problème, se mettre au travail et y rester.

L'accent mis sur les spécificités de l'action conduit à une distinction capitale entre fixation du but et atteinte du but, motivation et volition. La première prépare les décisions, alors que la seconde protège la mise en œuvre de ces décisions : la motivation promeut une intention d'apprendre, la volition la protège (Corno, 2001).

Pour Corno, qui s'inspire davantage des travaux de Kuhl que de ceux Heckhausen, le caractère imposé de nombreuses activités d'apprentissage implique que l'atteinte du but n'est pas nécessairement portée par un intérêt élevé, si bien qu'un des problèmes majeurs à résoudre est celui de la gestion de la distraction. (Corno, 2004, 2008).

Une part importante de ses travaux a été consacrée à l'élaboration d'une taxonomie des stratégies volitionnelles qui reprend et enrichit celle produite par Kuhl (1987). Le classement des stratégies s'organise autour de deux pôles :

Les stratégies qui visent à se contrôler soi en prenant le contrôle des processus internes que sont la cognition, la motivation et l'émotion, et celles qui visent indirectement le même but via le contrôle de l'environnement (Corno, 2001). Ainsi, s'octroyer une pause est une stratégie de contrôle de soi qui permet simultanément de contrôler la cognition (la pause prévient la surcharge cognitive) et l'émotion (elle permet aussi un retour au calme intérieur), tandis que s'arranger pour aller travailler en bibliothèque auprès d'un groupe de personnes studieuses pour bénéficier d'une bonne ambiance de travail est une stratégie de contrôle de l'environnement (l'apprenant tire parti des caractéristiques de l'environnement matériel et humain pour influencer ses états internes).

3.2.4. Modèle de Zimmerman :

Ce modèle, probablement le plus connu, est organisé en référence à la théorie sociocognitive de Bandura. Quatre concepts, l'agentivité, le sentiment d'efficacité personnelle, l'auto observation et l'autorécompense constituent le noyau dur de ce modèle. L'être humain agit de façon proactive en anticipant sur les résultats possibles de ses actions, et pas seulement de façon réactive en réponse à des feedbacks comme dans un modèle cybernétique dont la théorie sociocognitive souhaite se démarquer (Bandura, 2008).

Le modèle de Zimmerman insistera donc sur deux facettes indissociables de l'autorégulation : une autorégulation proactive créatrice de buts et de plans d'action, et une autorégulation réactive destinée à dépasser les obstacles empêchant l'atteinte du but. Être acteur, créer des intentions et les mener à leur terme requiert de disposer de croyances qui poussent à agir, c'est le rôle du sentiment d'efficacité personnelle. Celui-ci est un jugement sur sa capacité à atteindre un certain niveau de performance dans une situation donnée (Bandura, 1986).

De nombreuses recherches ont montré qu'un sentiment d'efficacité personnelle élevé favorisait l'utilisation de stratégies cognitives performantes, l'engagement dans des activités plus difficiles, le niveau d'effort et le temps passé à étudier (Schunk, Pajarès, 2005 ; Zimmerman, 1989, 2000). Il apparaît comme un déterminant essentiel des conduites d'autorégulation.

Zimmerman insiste par ailleurs sur l'intérêt d'instrumenter les processus d'auto-observassions (le monitoring métacognitif). L'auto-observassions est considérablement aidée par l'enregistrement des traces de l'activité (noter le temps passé, le moment de la journée, l'endroit choisi pour travailler). De cette façon, il devient possible de se constituer une base de données qui permet de repérer des patterns de conduites dysfonctionnels qui pourraient être changés.

Dans les phases initiales d'un apprentissage, l'apprenant a besoin d'un guidage actif qui l'invite à analyser le déroulement de l'activité et l'enchaînement des opérations mises en œuvre. Si l'apprenant est livré à lui-même, sans accompagnement, il risque de se centrer sur les résultats obtenus au détriment d'une analyse de son activité et, en cas de performances peu satisfaisantes, de développer des attributions en termes de manque de capacités qui viendront saper la poursuite ultérieure de l'effort (Zimmerman, Kitsantas, 1997).

L'autorécompense est la stratégie privilégiée dans l'approche sociocognitive, pour réguler la motivation. L'apprenant se motive lui-même en se donnant des récompenses contingentes à la qualité du travail effectué (par exemple, s'accorder un temps de loisir). Ces autorécompenses sont motivantes, elles renforcent le sentiment d'efficacité personnelle car, étroitement associées au succès, elles soulignent les progrès réalisés (Bandura, 1978).

Signalons enfin que les recherches menées par Zimmerman sont les seules à s'être intéressées à des adultes et à avoir pris en considération des apprentissages non scolaires. Il a notamment étudié l'autorégulation des apprentissages musicaux et des apprentissages sportifs, ainsi que l'autorégulation de l'activité d'écriture chez des écrivains (Zimmerman, 1998, 2008 ; Zimmerman, Risemberg, 1997)

3.2.5. Modèle de Boekaerts :

Ce modèle, le seul forgé en Europe constitue une tentative d'intégrer des résultats issus de paradigmes théoriques différents provenant de la psychologie cognitive et de la psychologie du soi (Bœkærts, 1999). Sa signature tient à ce que les émotions jouent, bien plus que dans tous les autres modèles, un rôle considérable ainsi qu'en atteste la référence majeure que constitue la théorie des émotions de Lazarus (Lazarus, Folkman, 1987).

Transposant cette perspective dans le domaine des apprentissages, Bœkærts considère que la façon dont est évaluée la situation d'apprentissage a une influence déterminante sur les processus d'autorégulation. Une évaluation menaçante de la situation survient lorsqu'un but important est en jeu et que l'apprenant détecte un décalage entre les exigences de la tâche et les ressources dont il dispose. Des émotions négatives, telles que la colère, l'anxiété ou le désespoir sont activées et des stratégies de coping déclenchées pour juguler ces émotions.

C'est ce que Bœkærts appelle se mettre en mode défensif : l'objectif n'étant plus alors de réussir au mieux mais d'abord de maintenir. Ou de restaurer un minimum de bien-être. Si, au contraire, les gains sont comptés l'emportent sur les inconvénients (évaluation stimulante), la situation d'apprentissage est perçue comme une réelle opportunité d'apprentissage, et une intention d'apprendre se forme. L'apprenant se met en mode maîtrise, ce qui ne le dispense évidemment pas de protéger l'intention d'apprendre par des stratégies volitionnelles (sur ce point, on constate de nombreuses convergences avec Corno).

Bien entendu, la situation peut être réévaluée et l'apprenant passer du mode maîtrise au mode coping, notamment lorsque surgissent des difficultés (Bœkærts, 1996, 1997 ; Bœkærts, Niemivirta, 2000).

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

C'est une configuration de buts, et non un seul, qui déclenche l'action (Bœkærts, De Koning, Vedder, 2006). (<https://www.cairn.info/revue-savoir-2011-2-page-9.htm>)

3.3. Les conditions de l'autorégulation :

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

3.3.1. Une motivation initiale suffisante :

Le contrôle de l'action et la protection de l'intention d'apprendre ne sont pas indépendants de la motivation initiale. L'apprentissage auto-régulé est un processus exigeant, en temps et en effort, dans lequel on ne peut s'engager que si l'activité est investie d'une valeur suffisante et que l'on se perçoit suffisamment compétent pour la mener à son terme.

Un apprenant faiblement motivé a peu de chances de déclencher des conduites de régulation. L'engagement dans le processus d'autorégulation dépend donc largement de ressources motivationnelles qui s'incarnent dans des croyances motivationnelles, concernant la valeur de la tâche (les différentes raisons qui peuvent être invoquées pour s'engager dans celle-ci, f. Eccles, 2005) et le sentiment d'efficacité personnelle (Bockaerts, 1997 ; Winne, Perry, 2000 ; Wolters, 2003 ; Zimmerman, 1989, 2000, 2001).

Reste toutefois à savoir, et c'est l'un des débats théoriques majeurs, le poids qu'il convient d'accorder à la motivation initiale. Les chercheurs qui s'adossent au concept de volition plaignent pour une relative autonomie des processus d'autorégulation par rapport aux conditions motivationnelles initiales.

3.3.2. La définition d'un but à atteindre :

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

3.3.3. Un répertoire de stratégies d'autorégulation :

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

persuadé qu'il est possible d'intervenir pour influencer le cours des événements (Skinner, 1996). C'est donc par l'utilisation de diverses stratégies d'autorégulation que se traduit le fait que l'apprenant prenne le contrôle de son apprentissage.

3.3.4. L'observance de soi :

Enfin le contrôle effectif au moyen de diverses stratégies l'autorégulation implique de développer un regard critique sur son propre fonctionnement qui permet de juger le travail accompli et de décider, si besoin est, de changer le fonctionnement actuel. Les processus métacognitifs d'auto observation et d'auto-évaluation (rassemblés ici sous l'expression observation de soi) sont déterminants. C'est lorsque l'individu cesse de s'observer en train d'agir qu'une autorégulation efficace de l'action est compromise (Baumeister, Heatherton, 1996) (<https://www.cairn.info/revue-savoir-2011-2-page-9.htm>).

3.4. Les caractéristiques de l'apprentissage autorégulé :

L'apprentissage autorégulé n'est pas un apprentissage linéaire. Pustinen (2005) décrit 3 phases pour l'apprentissage autorégulé. La première est une phase préparatoire ou de planification avec la fixation des buts et des actions/stratégies pour les atteindre.

Vient ensuite une phase de performance qui consiste à mener l'apprentissage tout en jugeant de l'efficacité des stratégies choisies pour atteindre le but, quitte à en changer.

La troisième phase est celle de l'évaluation, qui renvoie les résultats (c'est la boucle de rétroaction) dans la phase de performance.

Cela semble linéaire mais l'interférence des émotions, la présence de buts multiples, la présence des perturbations rendent cet apprentissage bien plus complexe, en faisant passer l'apprenant d'un mode défensif à un mode de maîtrise par exemple. On peut noter deux niveaux d'autorégulation (Pintrich, 2000) :

- Le premier vise à atteindre le but fixé par l'apprenant. Il va ainsi actionner les actions compensatrices qui lui permettront de réduire l'écart par rapport à la cible à atteindre. Il peut par exemple changer de stratégie cognitive pour apprendre une poésie en passant de la récitation à voix haute à la copie ou réciproquement.
- Le second niveau correspond au niveau supérieur de maîtrise, l'atteinte de l'excellence. Pour ce faire, l'élève va mettre en place un certain nombre d'actions amélioratrices pour dépasser le but à atteindre. Par exemple, pour réciter une poésie, il va mettre en place des stratégies, non plus pour apprendre la poésie puisque cela est une action qu'il sait mener, mais pour la réciter de manière théâtrale.

Le niveau de motivation initiale est important pour l'apprentissage autorégulé. En effet l'élève doit pouvoir se considérer comme apte à atteindre l'objectif pour se lancer dans l'apprentissage d'une manière autorégulé et envisager de passer à l'action (la volition).

De ce fait, la qualité de la fixation des objectifs est primordiale, que les objectifs soient fixés par les élèves eux-mêmes Ou par l'environnement. C'est le but à atteindre qui est la référence de tout le processus d'autorégulation (Cosnefroy, 2011).

La métacognition, l'auto observation et l'autoévaluation sont des compétences à acquérir afin de pouvoir mener les actions compensatrices ou amélioratrices nécessaires. Ce bagage permet à l'élève de choisir avec pertinence les stratégies d'autorégulation. Comme le dit Cosnefroy, « l'autorégulation de l'apprentissage n'est donc en aucun cas à considérer comme une caractéristique permanente, une sorte de stade de développement acquis une fois pour toutes » (<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas>)

3.5. Les catégories de stratégies d'apprentissage autorégulé :

3.5.1. Les stratégies cognitives : sont utilisées pour améliorer la compréhension d'un domaine particulière. Elles se réfèrent directement à l'utilisation des informations apprises et sont donc spécifiques à un domaine ou même à une tâche donnée. On distingue trois principales sous-catégories de stratégies cognitives : les stratégies de répétition, d'élaboration et d'organisation (Pintrich, Smith, Garcia et McKeachie, 1991).

-Les stratégies de répétition : permettent de se sélectionner et d'encoder l'information de manière textuelle. L'accent est mis ici sur la répétition afin de faciliter l'apprentissage ou sa mémorisation, par exemple lors de l'apprentissage du vocabulaire ou d'expressions idiomatiques.

-Les stratégies d'élaboration : aident les élèves à stocker l'information dans leur mémoire à long terme en créant des liens internes entre les éléments à apprendre et les connaissances acquises. Des stratégies comme le résumé et la paraphrase en sont des exemples, principalement utilisées en lecture. En mathématiques, un exemple de stratégie d'élaboration consiste à identifier des similitudes entre de nouveaux problèmes et ceux déjà résolus en utilisant des calculs comparables.

-Les stratégies d'organisation : aident les étudiants à sélectionner les informations appropriées en dessinant des graphiques ou des images et en établissant des liens entre les différents éléments pour créer des unités d'information significatives (Weinstein et al., 2000).

3.5.2. Les stratégies métacognitives : régulent la cognition des élèves en activant des approches cognitives appropriées. Liées aux domaines cognitifs, elles impliquent toujours un certain niveau de contenu d'apprentissage et peuvent être considérées comme des stratégies de haut niveau. Trois sous-catégories, correspondant aux trois phases du processus d'apprentissage, peuvent être distinguées : la planification, le suivi (monitoring) et l'évaluation (Schraw & Dennison, 1994).

-Les stratégies de planification : sont mises en œuvre au début d'un épisode d'apprentissage et incluent des sous-processus tels que la définition des objectifs et l'allocation des ressources. Parmi ces stratégies, on trouve l'élaboration d'un plan, la détermination du temps à consacrer à une activité et le choix de l'ordre des tâches à réaliser.

-Les stratégies de suivi (monitoring) : sont utilisées pour vérifier sa propre compréhension. Elles peuvent être considérées comme des évaluations continues de l'apprentissage et/ou de l'utilisation des stratégies. Parmi les exemples, on peut citer l'auto questionnement et l'adaptation de son approche d'apprentissage si nécessaire, par exemple en relisant un passage dont le sens n'a pas été bien compris.

-Les stratégies d'évaluation : sont utilisées après le processus d'apprentissage pour analyser sa propre performance et l'efficacité des méthodes utilisées. En écriture, par exemple, la relecture d'un texte permet d'améliorer sa qualité, tandis qu'en mathématiques, il est essentiel de vérifier si les réponses obtenues sont cohérentes avec le contexte du problème initial.

3.5.3. Les stratégies de gestion : sont des stratégies visant à gérer les aspects du contexte qui influencent directement le processus d'apprentissage. Ce type de stratégie est lié au cadre théorique proposé par Pintrich (2000), qui fait explicitement référence aux caractéristiques contextuelles influençant l'apprentissage. Les stratégies de gestion peuvent être classées en trois grandes sous-catégories : 1. La gestion de l'effort 2. La gestion des pairs et des autres (ex. : enseignants) 3. La gestion de l'environnement.

-La gestion de l'effort : fait référence aux stratégies qui traduisent un engagement à atteindre ses objectifs d'étude malgré les difficultés ou les distractions (Pintrich et al., 1991). C'est une forme d'auto-motivation active permettant de persévéérer dans l'apprentissage.

-La gestion des pairs (ou des autres) : comprend des stratégies issues de théories qui adoptent une vision socio-constructiviste de l'apprentissage, où les élèves travaillent ensemble pour construire des connaissances. Demander de l'aide à ses camarades, travailler en groupe sur des tâches ou utiliser des méthodes d'enseignement réciproque sont des approches très efficaces pour améliorer son apprentissage et sa compréhension (ex. : Palincsar & Brown, 1984).

-La gestion de l'environnement : concerne les stratégies qui aident à utiliser l'environnement de manière optimale pour favoriser l'apprentissage, par exemple en utilisant la bibliothèque, des dictionnaires ou en trouvant un endroit calme pour étudier.

3.5.3. Les stratégies motivationnelles : sont des techniques utilisées par les étudiants pour maintenir ou renforcer leur motivation à apprendre. Elles sont essentielles pour soutenir l'apprentissage autorégulé et peuvent être regroupées en plusieurs catégories :

-Les croyances en l'auto-efficacité : elles désignent la perception qu'un étudiant a de sa capacité à accomplir une tâche ainsi que la confiance en ses compétences pour la réaliser (Pintrich et al., 1991).

-Les croyances sur la valeur de la tâche : elles concernent la mesure dans laquelle un étudiant perçoit une tâche académique comme intéressante et importante.

-L'orientation des objectifs : elle fait référence aux raisons qui poussent un étudiant à accomplir une tâche. Ces motivations peuvent être intrinsèques (ex. : curiosité, plaisir d'apprendre) ou extrinsèques (ex. : récompenses, notes) (Pintrich et al., 1991).

<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.11.002>

Synthèse

Gérer son propre apprentissage de manière efficace repose sur des stratégies permettant aux élèves de s'organiser, de se motiver et d'adapter leurs méthodes en fonction des objectifs à atteindre. Ces stratégies impliquent la planification des tâches, l'autorégulation de l'attention et l'évaluation des progrès pour ajuster les efforts fournis. Le développement de ces compétences favorise l'autonomie et la réussite scolaire en aidant à mieux structurer le travail et à surmonter les difficultés rencontrées. Une bonne gestion du temps et des ressources permet aux élèves d'être plus engagés et persévérateurs dans leur parcours éducatif.

Partie

Pratique

Chapitre V :

La méthodologie

De la recherche

Préambule :

La méthodologie, c'est le plan d'action pour mener une recherche scientifique qui vise à produire des connaissances ou aspire à observer et à comprendre les comportements ainsi les changements de chaque individu.

Dans ce chapitre, nous allons présenter notre méthodologie de la recherche qui va nous servir de cadre pour tout le déroulement de notre recherche -pré-enquête et enquête, en définissant notre population d'étude par rapport à notre terrain de recherche et nos outils qui vont nous servir à collecter les données pertinentes pour mieux cerner notre thème.

1. La pré- enquête :

La pré-enquête : est L'étape de la pré-recherche est une étape cruciale.

A cette étape, le chercheur tente de se familiariser de la façon la plus complète possible avec son sujet. A quelle population s'adresse l'enquête ? Quelles sont les caractéristiques de cette population sur le plan démographique, Sociologique et politique ? Il faut rechercher toutes les données pertinentes sur la population et sa composition, chercher les données d'enquêtes déjà réalisées auprès de cette population ou de Populations similaires, que ce soit sur le même sujet ou sur un sujet relié. Il est aussi important De recueillir les questionnaires déjà utilisés sur le même sujet avec des populations similaires.

Sur le plan théorique, une recherche documentaire sert à tracer un portrait du contexte dans Lequel s'insérera l'étude, ce qui permet de mieux cibler le projet.

(<http://www.mapageweb.umontreal.ca>)

Au début de la pré-enquête, nous nous sommes présentés auprès du directeur du CEM Ouarouf Bejaia. Afin de lui expliquer la nature de notre recherche et d'obtenir son accord. Ensuite, nous avons échangé avec notre directeur de stage, M. Bensadi Mohamed, pour organiser notre démarche méthodologique.

Dans un premier temps, nous avons introduit notre thème de recherche, l'addiction aux écrans chez les adolescents et les stratégies d'apprentissage autorégulé, aux élèves concernés. Nous avons ensuite réalisé des entretiens individuels avec eux afin de mieux comprendre leur rapport aux écrans et leurs habitudes d'apprentissage.

Sur la base des informations recueillies, nous avons pu sélectionner les cas présentant des signes d'addiction aux écrans. Une fois cette sélection effectuée, nous avons utilisé l'échelle des stratégies d'apprentissage autorégulé afin d'évaluer leur capacité à gérer et organiser leur apprentissage de manière autonome.

Cette pré-enquête nous a permis de préciser nos questions de recherche, de tester nos outils et d'affiner notre hypothèse.

2. Méthode de recherche utiliser

2.1. La méthode clinique :

-Selon (D. Lagache) : La méthode clinique désigne la nature des opérations avec lesquelles les psychologues approchent la conduite humaine. Cette attitude méthodologique s'oppose au contrôle artificiel des facteurs caractéristiques de l'expérimentation. ([Https://e-courseware.cirep.ac.cd](https://e-courseware.cirep.ac.cd)).

La méthode clinique vise à comprendre un sujet dans sa situation globale, cela implique qu'on ne met pas le sujet en situation d'expérimentation. Elle se centre sur ce que vit le sujet et ce qu'il ressent.

-La méthode clinique comporte deux niveaux de buts différents :

-Celui des techniques (tests, échelles d'évaluation, entretiens, dessin, jeu, analyse des textes écrits, observation ...) de recueil in vivo des informations, en situation naturelle (**1er niveau : recueil d'information** pouvant faire l'objet de différents traitements : analyse de contenu, analyse psychopathologie...).

-Celui de l'étude approfondie et exhaustive du cas (**2 -ème niveau : compréhension du sujet** : singularité, fidélité des observations, recherche des significations et de l'origine des actes, des conflits ainsi que des modes de résolution des conflits). ([Https://fr.slideshare.net](https://fr.slideshare.net)).

-L'étude de cas : est une méthodologie qui est employée pour étudier quelque chose de spécifique dans un phénomène complexe. Il existe dans la littérature de nombreuses définitions du terme de cas. Bichindaritsz 1995 propose « un ensemble de données empiriques ». « L'étude de cas consiste donc à rapporter un événement à son contexte et à le considérer sous cet aspect pour voir comment il s'y manifeste. Et s'y développe » (**BICHINDARITZ, I.1995 : P91_106**).

Une étude de cas n'est pas une large enquête statistique, mais une méthode utile pour vérifier si les théories et les modèles scientifiques fonctionnent ou pas. Bien qu'elle ne réponde pas à une question en totalité, cela n'empêche pas d'élaborer d'hypothèses sur un sujet.

La méthode des études de cas se situe dans une démarche scientifique qui est l'outil employé pour obtenir des connaissances. Il s'agit de principes d'investigation qui permettent de formuler des hypothèses, de les tester et de tirer des conclusions d'une enquête.

[\(https://www.asjp.cerist.dz\)](https://www.asjp.cerist.dz)

3. Les techniques utilisés dans notre recherche :

3.1. L'entretien clinique :

Selon Bénony et Chahraoui (1999), l'entretien clinique est un échange de paroles entre Plusieurs personnes sur un thème donné. « L'entretien clinique utilisé par les Psychologues cliniciens [...] vise à apprêhender et à comprendre le fonctionnement Psychologique d'un sujet en se centrant sur son vécu et en mettant l'accent sur la Relation » (Bénony & Chahraoui, 1999, p.11). Pour les auteurs, le principal but de L'entretien clinique est de comprendre l'homme dans sa totalité et dans sa singularité.

L'entretien induit une relation asymétrique dans le dialogue (Chiland, 2006). Il y a d'un Côté le patient qui demande (de l'aide, un avis, des conseils) et de l'autre, le clinicien, Détenteur de savoirs et de savoir-faire, et support des projections du patient. Dans cette relation, le clinicien est souvent magnifié par le patient qui a de fortes attentes vis-à-vis de Celui qui sait (ou qui est considéré comme tel). La posture du professionnel est donc très Importante car son attitude (en retrait et silencieux ou, au contraire, plus engagé) Influence le déroulement de l'entretien et les réponses du patient. (<http://docnum.univ-lorraine.fr>)

On distingue généralement trois types d'entretiens cliniques : l'entretien directif, l'entretien semi-directif et l'entretien non-directif. Dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi de nous focaliser sur l'entretien semi-directif.

3.1.1. L'entretien semi-directif :

- Selon **Savoie-Zajc**, est une technique de collecte de données qui contribue au développement de connaissances favorisant des approches qualitatives et interprétative relevant en particulier des paradigmes. (Savoie-Zajc, 1997).
- Selon **Flick**, la réalisation de l'entretien semi-directif implique la prise en compte d'un certain nombre d'éléments parmi lesquels figurent les buts de l'étude, le cadre conceptuel, les questions de recherche, la sélection du matériel empirique, les procédures méthodologiques, les ressources temporelles personnelles et matériels disponibles. (Flick, 2007).
- L'entretien semi-directif est donc une conversation où un dialogue qui a lieu généralement entre deux personnes il s'agit d'un moment privilégié d'écoute, d'empathie de partage. Le chercheur ayant établi une relation de confiance avec son informateur va recueillir un récit en s'appuyant sur un guide préalablement testé et construit à l'issue de travaux de recherche exploratoire.

3.1.2. L'attitude de clinicien lors de l'entretien :

-**L'empathie** : représente un vrai dilemme dans lequel la combinaison de L'empathie et de la juste distance et celle du respect et du sens critique sont particulièrement difficiles à obtenir. (De Sardan, 2008).

-**Une démarche rigoureuse et éthique** : (Hopf,2004), affirme que :

Le chercheur doit adopter une démarche rigoureuse. Cela implique la classification et l'approfondissement de son questionnement de départ ainsi que les objectifs qu'il envisage de poursuivre tout en veillant à respecter les droits et la dignité des personnes interrogées. C'est pour cela qu'il est recommandé de faire une lettre de présentation de recherche ainsi qu'un formulaire de consentement éclairé dans lequel il s'engage à garantir et à respecter l'anonymat et la confidentialité des données recueillies.

L'accès à un dialogue authentique nécessite, voir exige, pour le chercheur d'être à l'écoute, attentif, patient et curieux de l'autre, de son histoire, afin d'entrer dans son univers de sens pour le décrypter ensuite tout en gardant la « juste distance ».

-**La confiance** : la relation de confiance établie lors de cet échange ou de cette interaction est d'importance fondamentale car elle conditionne la richesse, la densité (qualité, authenticité, pertinence) du matériel collecté. ([Https://Stm.cairn.info](https://Stm.cairn.info)).

3.1.3. Guide d'entretien : Un guide d'entretien est avant tout une sorte de mémento qui a pour rôle de structurer un entretien dans le cadre d'un mémoire, afin d'obtenir des éléments comparatifs. Il convient donc de prendre le temps de le préparer en amont. Concrètement, il s'agit donc d'un document qui va cadrer le contexte et le déroulement de l'entretien, et qui va lister les questions à poser et/ou les thèmes à aborder lors de cet entretien.

Il est dit « semi-directif » lorsqu'il va privilégier des questions ouvertes et va permettre, au besoin, d'anticiper d'éventuels changements, au niveau de la liste ou l'ordre des questions. ([Https ://www.expertmemoir.com](https://www.expertmemoir.com))

Le clinicien utilise un guide d'entretien qui propose une trame de questions. Il fait quelques interventions pour relancer le patient sur ce qu'il vient de dire : hochements de tête, acquiescements, répétition des fins de phrases du sujet...

Les relances peuvent aussi être des questions plus ciblées ou plus fermées dans le cas où les informations attendues n'ont pas été abordées dans une question plus générale (Question ouverte). Le clinicien interrompt peu le sujet, il « le laisse associer librement Mais seulement sur le thème proposé » (Bénony & Charhaoui, 1999, p.16). (<http://docnum.univ-lorraine.fr>.)

Dans le cadre de notre recherche, nous avons opté pour un guide d'entretien semi-directif en lien avec notre thématique. Nous avons ainsi élaboré un seul entretien destiné aux élèves. Cet entretien se présente comme suit :

Guide d'entretien avec les élèves :**Présentation d'un guide d'entretien :****AXE n°1 : Information personnelles :**

- Nom :
- Age :
- sexe :
- Niveau scolaire :

AXE n°2 : Usage des écrans :

- 1.1 Peux-tu décrire une journée type en expliquant à quels moments tu utilises l'écran ?
- 1.2 Quels types d'écrans utilises-tu le plus souvent (smartphone, ordinateur, télévision, console, tablette) ?
- 1.3 Pour quelle raison utilise-tu ces écrans ? (École, jeux, réseaux sociaux, vidéos, communication, etc.)
- 1.4 Utilises-tu plusieurs écrans en même temps (exemple : regarder une vidéo tout en envoyant des messages) ?

Penses-tu que ton temps passé devant les écrans a augmenté ces dernières années ? Si oui, pourquoi ?

AXE n°3 : Perception personnelle et ressenti :

- 2.1 Penses-tu que tu passes trop de temps sur les écrans ? Pourquoi ?
- 2.2 As-tu déjà essayé de réduire ton utilisation des écrans ? Si oui, pourquoi et comment ?
- 2.3 Ressens-tu de l'anxiété ou de l'ennui lorsque tu es privé de ton téléphone ou internet ?
- 2.4 Tes parents ou ton entourage ont-ils déjà fait des remarques sur ton usage des écrans ? Si oui, comment as-tu réagis ?

AXE n°4 : Impact sur la vie quotidienne :

- 3.1 L'utilisation des écrans a-t-elle une influence sur ton sommeil ? Si oui, de quelle manière ?
- 3.2 Ressens-tu parfois une fatigue visuelle ou des maux de tête après un long temps passé sur un écran ?
- 3.3 As-tu déjà ressenti une baisse de concentration en classe à cause des écrans ?
- 3.5 As-tu déjà ressenti le besoin de répondre immédiatement à un message ou une notification,

même en pleine activité ?

AXE n°5 : Stratégies de gestion et solutions :

- 4.1 Est-ce que tes parents imposent des règles sur ton usage des écrans ? Les respectes-tu facilement ?
- 4.2 As-tu des horaires spécifiques où tu évites d'utiliser ton téléphone (exemple : avant de dormir, pendant les repas) ?
- 4.3 Que fais-tu lorsque tu veux te distraire sans utiliser d'écran ?
- 4.4 As-tu déjà utilisé une application ou une fonction de contrôle du temps d'écran ? Trouves-tu cela utile ?
- 4.5 Que pourrais-tu faire pour améliorer ton usage des écrans et éviter une utilisation excessive ?

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

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

→ 1 complètement en désaccord

→ 7 complètement d'accord

Mr Benchallal à traduit l'échelle de l'anglais vers l'arabe, puis il a exposé l'échelle a trois professeures de psychologie qui maîtrise les deux langues et ils ont reformulées quelque phrase en fonction de leur suggestion, l'une des propositions importantes se déplacent a partir de graduation dans l'échelle de 5 à 7 alternatives, afin d'éviter que la personne ne se perde et pour qu'elle fournisse des réponses plus précises. Les items se distribuent sur les dimensions de l'échelle comme suit :

Tableau 1 : La distribution des items des stratégies d'apprentissage autorégulé.

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

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

3.2.1. La fiabilité de l'échelle : Il a calculé l'échelle en utilisant la division partielle, dans lequel le coefficient de corrélation de (Sperman Brown) est estimé à (0.89). Ce qui signifie que l'échelle possède un degré élevé de fiabilité.

3.2.2. La validité de l'échelle : Il a approuvé l'utilisation d'une méthode de la validité des experts en présentant l'échelle à 8 professeurs en psychologie, tous ont confirmés que les items appartiennent aux démentions qui ont été mis au point afin de mesurer, et que l'échelle mesure ce qui a été préparé pour mesurer.

A l'exception de l'item 26, 6/8 des dirigeants ont confirmés qu'un item ambigu ne mesure pas la dimension de l'autorégulation et de la métacognition donc ces items été supprimer ce qui fait que l'échelle se compose alors de 49 items. (Mr. Benchallal).

4. Présentation de lieu de recherche :

Notre recherche a été menée au sein du CEM Ouarouf Béjaïa, un collège d'enseignement moyen situé dans la ville de Béjaïa, plus précisément dans le quartier de Dawaji.

Cet établissement accueille environ 200 élèves répartis sur différents niveaux du cycle moyen. Il se caractérise par une organisation administrative et pédagogique structurée.

4.1. Infrastructures de l'établissement :

4.1.1. Infrastructures administratives :

- Bureau du directeur.
- Bureau de l'adjoint du directeur.
- Bureau du conseiller pédagogique.
- Bureau de secrétariat.
- Bureau des surveillants.
- Salle des enseignants.

4.1.2. Infrastructures pédagogiques :

- 15 salles de classe destinées à l'enseignement.
- Une bibliothèque scolaire.
- Un laboratoire scientifique.
- Un terrain de sport.

4.1.3 Autres infrastructures :

- Blocs sanitaires.
- Portail d'entrée avec poste de surveillance.

L'établissement est dirigé par un directeur assisté de son adjoint. L'équipe éducative est composée d'enseignants de différentes matières et de surveillants responsables du bon déroulement de la vie scolaire.

5. Population d'étude :

Dans le but de réaliser notre travail, nous avons effectué notre recherche au sein de CEM « Ouarouf Bejaia » dans lequel nous avons sélectionné une population d'étude qui se compose de cinq élèves (trois garçons et deux filles) âgés entre 11 ans et 17 ans.

5.1. Critères de sélection de la population d'étude :

5.1.1. Critères d'homogénéité :

- Les cinq cas sont des adolescents.
- Ce sont des cas qui présentent une addiction aux écrans.
- Ce sont des cas qui présentent des résultats scolaires faible.

5.1.2. Critères non-pertinents de sélection :

- Les élèves sélectionnés proviennent des différentes classes sociales ;
- En ayant pas étudié le sexe de façon indépendante, nous avons sélectionné une population variée ;
- Chaque élève de notre échantillon utilise les écrans de manière différents.

Le tableau ci-dessous représente les cinq élèves qui constituent notre population d'étude ; Il convient quelques caractéristiques telle que le sexe, l'âge, l'écran utilisé, la durée de l'utilisation et les résultats scolaire ; dans notre population d'étude en garder anonymat pour des raisons déontologiques et éthiques et confidentialité des cas :

Le cas	Le sexe	L'âge	Les écrans utilisée	Le temps d'écrans
Sofiane	Garçon	16 ans	Smartphone	Plus de 5 h par jour
Badis	Garçon	13 ans	Smartphone	Plus de 6h par jour
Melissa	Fille	12 ans	Télévision Ordinateur	Plus de 5h par jour
Lydia	Fille	13 ans	Smartphone	Plus de 6h par jour
Raouf	Garçon	13ans	Smartphone	Plus de 5h par jour

Tableau 02 : tableau récapitulatif des caractéristiques de la population d'étude

6. Le déroulement de la recherche :

L'enquête constitue une étape essentielle dans notre recherche, car elle permet de recueillir des données concrètes et d'approfondir la compréhension du phénomène étudié. Dans notre cas, nous avons mené une enquête auprès de cinq adolescents présentant une addiction aux écrans, sélectionnés selon des critères précis.

Après avoir obtenu le consentement éclairé des élèves et de leurs parents, nous avons réalisé un entretien semi-directif avec chacun d'eux. Cet entretien visait à explorer leur rapport aux écrans, leurs habitudes d'utilisation, leurs difficultés scolaires et la manière dont ils organisent leur apprentissage.

Enfin, nous leur avons administré l'échelle des stratégies d'apprentissage autorégulé (adaptée et traduite en arabe) afin d'évaluer leur capacité à planifier, surveiller et réguler leur apprentissage.

Synthèse :

La méthodologie adoptée dans cette recherche nous a permis d'organiser notre travail de manière rigoureuse, tout en respectant les principes éthiques et les règles déontologiques.

Dans ce chapitre, nous avons présenté en détail le lieu de notre recherche, décrit les caractéristiques de notre population d'étude composée d'adolescents dépendants aux écrans, et précisé les outils utilisés pour la collecte des données. Nous avons également expliqué le déroulement de l'enquête, qui s'est appuyée sur un entretien semi-directif et l'échelle des stratégies d'apprentissage autorégulé.

Cette approche nous a permis d'obtenir des données pertinentes pour mieux comprendre l'impact de l'addiction aux écrans sur les stratégies d'apprentissage autorégulé chez les adolescents.

Chapitre VI :

Présentation, analyse et discussion des résultats

Préambule :

Pour terminer notre recherche, nous allons présenter les cas étudiés pendant notre stage. Nous expliquerons les informations recueillies grâce à l'entretien semi-directif et à l'échelle des stratégies d'apprentissage autorégulé, pour pouvoir en suite discuter et vérifier notre hypothèse.

II- La présentation et analyse des données :

1. Présentation du premier cas « Sofiane » :

1.1. Les données personnelles :

Sofiane est un jeune adolescent âgé de 16 ans, il est le deuxième d'une fratrie d'un garçon et une fille, scolarisée en 2 -ème année CEM. Issu d'une famille moyenne, son père est un commerçant, ça maman est une infirmière au sein d'un service médicale. Au début de l'entretien, Sofiane s'exprime librement et ne se sent pas timide, il a répondu à toutes les questions facilement.

1.2. Le compte rendu de l'entretien avec le premier cas « Sofiane » :

Lors de l'entretien avec « Sofiane », il a déclaré qu'il utilise son smartphone plus de 5 heures par jour, parfois toute la journée, même à l'école : « j'ai exagéré de mon usage ». Il se sert de cet appareil pour diverses raisons : les réseaux sociaux, les jeux, la communication et les séries télévisées. Il lui arrive même d'utiliser plusieurs écrans en même temps, par exemple regarder une série de film tout en étant connecté sur son téléphone.

Il reconnaît que son usage est excessif par rapport aux autres, mais cela lui procure du bonheur. Il affirme que son téléphone l'aide à oublier ses problèmes et qu'il ne peut pas s'en passer. D'ailleurs, il n'a jamais essayé de réduire son usage, car pour lui, le téléphone est devenu essentiel à son quotidien : « téléphone ynu d achrikiw ».

« Sofiane » a aussi confié qu'il ressent de l'anxiété ou de l'ennui quand il en est privé. Pendant les examens, il garde son téléphone dans sa poche mais reste stressé à l'idée de rater quelque chose. Ses parents lui font souvent des remarques à ce sujet, ce qui provoque des conflits familiaux.

« Sofiane » ne dort pas assez, il se contentant de 5 heures de sommeil par nuit à cause des films et séries. Malgré cela, il ne ressent pas de fatigue visuelle, car il est habitué. En revanche, il admet avoir un manque de concentration à l'école : « des fois je n'arrive même pas adrfdegh aqeruyiw sufel n tabla »

Il affirme également qu'il a besoin de répondre immédiatement aux messages ou notifications, même en pleine activité (repas, douche, classe). Ses parents ne peuvent pas lui imposer de règles, car il refuse de se séparer de son téléphone. Il l'utilise même en cachette à l'école.

Pour se distraire sans écran, il sort parfois avec ses amis pour jouer à la PlayStation, mais il n'a installé aucune application pour contrôler son usage. Enfin, il dit qu'il ne sait pas quoi faire pour améliorer sa situation actuelle, mais qu'il envisage peut-être un changement plus tard.

1.3. Présentation et analyse de l'échelle du première cas « Sofiane » :

1.3.1. Présentation de l'échelle :

Tableau N° 3 :

Les stratégies d'apprentissage autorégulé			
Stratégies d'apprentissage	Items	Score	Maximum
Stratégies de répétition	8 ;15 ;27 ;40	5	20
Stratégies de perfection	22 ;30 ;32 ;35 ;37 ;49	10	30
Stratégies d'organisation	1 ;11 ;18 ;31	5	20
Stratégies de pensée critique	7 ;16 ;20 ;34 ;39	8	25
Stratégies métacognitive ET Autorégulation	2 ;5 ;10 ;13 ;23 ;24 ;25 ;29 ; 44 ;46 ;47	15	55
Stratégies de gestion de temps et d'environnement	4 ;12 ;21 ;33 ;38 ;41 ;45 ;48	16	40
Stratégies d'organisation de l'effort	6 ;17 ;28 ;42	9	20
Stratégies d'apprentissage des camarades	3 ;14 ;19	3	15
Stratégies de demande de l'aide	9 ;26 ; 36 ;43	11	20
Totale		82	245

1.3.2. Analyse des résultats de l'échelle de « Sofiane » :

La passation de l'échelle des stratégies d'apprentissage autorégulé avec « Sofiane » a duré environ vingt minutes. Le score total obtenu est de 82 sur 245, ce qui reflète un niveau faible d'autorégulation. Ce résultat montre que « Sofiane » utilise peu de stratégies efficaces pour apprendre, ce qui peut freiner sa progression scolaire et limiter son autonomie.

Voici une analyse simple de chaque type de stratégie évaluée :

Stratégies de répétition (5 / 20) : Sofiane ne relit pas souvent ses leçons ou ses notes. Il répète rarement les informations pour mieux les retenir. Cela peut poser problème pour mémoriser sur le long terme.

Stratégies de perfection (10 / 30) : Il fait parfois des efforts pour bien faire ses devoirs, mais ce n'est pas régulier. Il pourrait essayer d'améliorer la qualité de son travail de façon plus constante.

Stratégies d'organisation (5 / 20) : Sofiane a du mal à organiser son travail. Il ne planifie pas bien ses tâches et ne fixe pas de priorités. Cela peut le gêner pour bien gérer son temps et ses efforts.

Stratégies de pensée critique (8 / 25) : Il utilise peu la réflexion personnelle. Il ne remet pas en question ce qu'il apprend et il n'analyse pas en profondeur. Cela limite sa compréhension.

Stratégies métacognitives et d'autorégulation (15 / 55) : Ces stratégies, qui concernent la capacité à réfléchir sur son propre fonctionnement cognitif, sont peu mobilisées. Sofiane ne planifie pas vraiment comment apprendre, ne contrôle pas suffisamment sa compréhension, et ne pense pas à évaluer ses méthodes.

Stratégies de gestion du temps et de l'environnement (16 / 40) : Il montre quelques efforts pour gérer son emploi du temps et son environnement d'étude, mais ces efforts restent insuffisants. Il peut se laisser facilement distraire ou mal répartir son temps.

Stratégies d'organisation de l'effort (9 / 20) : Malgré quelques efforts, il a encore du mal à persévérer lorsqu'une tâche devient difficile. Il a besoin de renforcer sa motivation pour tenir face aux obstacles.

Stratégies d'apprentissage avec les camarades (3 / 15) : Sofiane travaille très peu avec ses camarades. Il ne profite pas beaucoup des échanges ou du travail en groupe.

Stratégies de demande d'aide (11 / 20) : Il est capable de demander de l'aide lorsque cela est nécessaire. C'est un point positif sur lequel on peut s'appuyer pour le soutenir davantage.

Avec un score de 82 sur 245, Sofiane présente un faible niveau d'autorégulation. Il utilise peu de stratégies utiles pour apprendre, sauf pour la persévérance et la demande d'aide.

1.4. Synthèse du premier cas « Sofiane » :

Après avoir passé l'entretien et l'échelle avec « Sofiane », on a constaté qu'il utilise trop son téléphone, plus de 5 heures par jour, parfois toute la journée, même à l'école. Il a dit qu'il regarde des séries, joue, discute sur les réseaux sociaux et utilise plusieurs écrans en même temps.

Il reconnaît que son usage est excessif, mais il dit que cela lui fait plaisir et l'aide à oublier ses problèmes. Il dort peu, environ 5 heures par nuit, et il a du mal à se concentrer en classe. Il garde toujours son téléphone avec lui, même pendant les examens, et refuse de le laisser.

Ses parents lui font des remarques, mais cela crée des conflits. Il dit qu'il ne sait pas comment changer. Le score total à l'échelle d'apprentissage est de 82/245, ce qui montre qu'il n'utilise pas bien les stratégies d'apprentissage autorégulé. Sofiane a donc des difficultés scolaires liées à son usage excessif des écrans.

2. Présentation du deuxième cas « Badis »

2.1. Les données personnelles :

« Badis » est un jeune garçon âgé de 13 ans, scolarisé en 2^e année CEM. Il est issu d'une famille modeste, son père est commerçant et sa mère est femme au foyer. Lors de l'entretien, « Badis » s'est montré réservé au début, puis a réussi à s'exprimer progressivement. Il a répondu à toutes les questions de l'échelle malgré quelques hésitations au départ.

2.2. Le compte rendu de l'entretien avec le deuxième cas « Badis » :

Lors de l'entretien avec « Badis », il a répondu à toutes les questions avec clarté. Il a indiqué qu'il utilise son smartphone plus de 6 heures par jour, parfois presque toute la journée « zmret atinit t3ichegh zyes ». Il s'en sert principalement pour les réseaux sociaux et les jeux vidéo, et rarement pour réviser pendant les examens. Il lui arrive également d'utiliser deux écrans en même temps, comme regarder la télévision tout en restant connecté sur son téléphone.

« Badis » reconnaît qu'il passe beaucoup de temps sur les écrans, mais il n'a jamais essayé de réduire cette utilisation. Il précise qu'il ne ressent ni ennui ni anxiété lorsqu'il les utilise, mais il a conscience de souffrir de fatigue et de difficultés de concentration, en particulier à l'école. Il admet qu'il lui arrive de ne pas être attentif en classe à cause de cette utilisation excessive (exemple quand je suis une série de films nagh hed les jeux vidéo tawigh didi le stress ni g la classe te9li9egh ad9legh g téléphone ynu adkmlegh l3eb nagh les series ynu).

Ses parents lui font souvent des remarques sur le sujet, mais il reconnaît de ne pas les prendre au sérieux, car il ne peut pas imaginer passer une journée sans son téléphone. En revanche, il affirme que son sommeil n'est pas perturbé par cette habitude. Il signale parfois des douleurs visuelles ou des maux de tête après une longue exposition à l'écran.

Contrairement à d'autres adolescents, « Badis » ne ressent pas le besoin de répondre immédiatement aux messages ou notifications. Il explique que ses parents lui imposent certaines règles, notamment pendant les repas ou les périodes d'examens. Il respecte aussi des moments précis durant lesquels il évite d'utiliser son téléphone, comme à l'école ou pendant les repas.

Pour se divertir autrement, « Badis » aime faire du sport ou sortir avec ses amis. Il n'utilise aucune application pour contrôler son temps d'écran, mais considère le sport comme un bon moyen de limiter son usage.

2.3. Présentation et analyse de l'échelle du deuxième cas « Badis » :

2.3.1. Présentation de l'échelle :

Tableau N° 4 :

Les stratégies d'apprentissage autorégulé			
Stratégies d'apprentissage	Items	Score	Maximum
Stratégies de répétition	8 ;15 ;27 ;40	17	20
Stratégies de perfection	22 ;30 ;32 ;35 ;37 ;49	10	30
Stratégies d'organisation	1 ;11 ;18 ;31	13	20
Stratégies de pensée critique	7 ;16 ;20 ;34 ;39	16	25
Stratégies métacognitive. Autorégulation	2 ;5 ;10 ;13 ;23 ;24 ;25 ;29 ; 44 ;46 ;47	29	55
Stratégies de gestion de temps et d'environnement	4 ;12 ;21 ;33 ;38 ;41 ;45 ;48	22	40
Stratégies d'organisation de l'effort	6 ;17 ;28 ;42	11	20

Stratégies d'apprentissage des camarades	3 ;14 ;19	6	15
Stratégies de demande de l'aide	9 ;26 ; 36 ;43	13	20
Totale		135	245

2.3.2. Analyse des résultats de l'échelle de « Badis »

La passation de l'échelle avec « Badis » s'est déroulée en environ 15 minutes. À la fin, il a obtenu un score total de 135 sur 245, ce qui montre qu'il a un niveau moyen en autorégulation. Cela signifie qu'il utilise certaines stratégies utiles pour apprendre, mais pas encore de façon complète ou régulière.

Voici comment se répartissent ses résultats :

Stratégies de répétition (17/20) : « Badis » a un très bon score ici. Il relit souvent ses cours et essaie de mémoriser les informations. C'est un bon point, car ça l'aide à retenir ce qu'il apprend.

Stratégies de perfection (10/30) : dans cette partie, le score est plutôt faible. Il ne cherche pas toujours à bien approfondir son travail. Il pourrait essayer d'être plus exigeant avec lui-même pour améliorer la qualité de ce qu'il fait.

Stratégies d'organisation (13/20) : « Badis » semble avoir une certaine organisation. Il planifie parfois ce qu'il doit faire et essaie de s'y tenir. Cela peut encore s'améliorer, mais c'est déjà encourageant.

Stratégies de pensée critique (16/25) : Il a obtenu un bon score. Il ne se contente pas d'apprendre par cœur, mais essaie aussi de comprendre, de réfléchir et de faire des liens entre les idées. C'est important pour une bonne compréhension.

Stratégies métacognitives et d'autorégulation (29 / 55) : « Badis » commence à développer ces stratégies. Il réfléchit parfois à ses méthodes d'apprentissage, contrôle sa compréhension, mais cela peut encore être renforcé pour mieux réguler ses efforts.

Stratégies de gestion du temps et de l'environnement (22 / 40) : Il fait des efforts pour organiser son emploi du temps et son environnement d'étude. Toutefois, quelques ajustements pourraient encore améliorer son efficacité.

Stratégies d'organisation de l'effort (11 / 20) : Il persévere lorsqu'une tâche devienne difficile, ce qui est encourageant. Il peut parfois manquer d'endurance, mais il montre une certaine capacité à tenir face aux obstacles.

Stratégies d'apprentissage avec les camarades (6 / 15) : « Badis » échange parfois avec ses camarades pour apprendre, mais pas de manière régulière. Il pourrait tirer davantage profit du travail en groupe.

Stratégies de demande d'aide (13 / 20) : Il sait demander de l'aide en cas de besoin. C'est une attitude positive qu'il faudrait continuer à soutenir et valoriser.

Avec un score de 135 sur 245, « Badis » présente un niveau moyen d'autorégulation. Il mobilise plusieurs stratégies utiles pour apprendre, notamment la répétition, l'organisation du travail, la pensée critique et la gestion du temps. Ces compétences peuvent le soutenir dans son parcours scolaire.

2.4. Synthèse du deuxième cas « Badis » :

Lors de l'entretien, « Badis » a expliqué qu'il passe presque toute la journée sur son téléphone. Il regarde des vidéos, discute en ligne et utilise beaucoup les réseaux sociaux. Il reconnaît que c'est excessif, mais dit qu'il ne peut pas s'en passer. Il se plaint de fatigue, de maux de tête et de problèmes de concentration en classe. Malgré les remarques de ses parents, il ne change pas ses habitudes.

Son score à l'échelle est de 135 sur 245, ce qui montre un niveau moyen d'autorégulation. Il utilise certaines stratégies, mais son usage excessif des écrans peut nuire à son apprentissage.

3. Présentation du troisième cas « Melissa »

3.1. Les données personnelles :

« Melissa » est une fille âgée de 12ans, elle est unique pour ces parents, scolarisée en 3 -ème année CEM. Issu d'une famille pauvre son père est un manouvre ça maman est une femme au foyer elle s'occupe d'un petit enfant.

Au début de l'entretien, « Melissa » est très timide, elle n'arrive même pas s'exprimer ce qu'elle veut, elle répond au hasard pour les questions.

3.2. Le compte rendu de L'entretien avec le troisième cas « Melissa » :

Lors de l'entretien avec « Mélissa », elle a expliqué qu'elle utilise beaucoup les écrans, surtout l'ordinateur et la télévision, pendant plus de 5heures par jour, parfois toute la journée. Elle s'en sert pour les jeux, les réseaux sociaux, la communication, mais aussi pour ses recherches

scolaires.

Il lui arrive souvent d'utiliser plusieurs écrans en même temps, comme regarder une série comédique tout en étant connectée sur l'ordinateur. Elle sait qu'elle passe trop de temps devant les écrans et elle a déjà essayé de réduire, mais sans succès (3almegh sakhdmegh bezaf les écrans mi uzmiregh ara adqimegh uhnsekhdmegh ara). Quand elle n'a pas son ordinateur, elle ressent un vide, accompagné d'ennui et d'anxiété.

Ses parents lui font souvent des remarques sur son usage excessif, mais elle ne change pas ses habitudes. Elle affirme que cette utilisation ne dérange pas son sommeil, au contraire, elle dit que les écrans la fatiguent et lui donnent envie de dormir.

« Mélissa » ressent parfois une fatigue des yeux, des maux de tête et elle a du mal à se concentrer dans ses activités. Elle répond à ses messages et notifications le soir, à la maison. Ses parents lui imposent des règles, surtout pendant les examens, où elle doit utiliser l'ordinateur seulement pour réviser.

Elle évite d'utiliser les écrans à l'école et quand elle veut se distraire autrement, elle fait du dessin. Elle n'a pas d'application pour contrôler son usage, et pour l'instant, elle ne sait pas quoi faire pour changer ses habitudes.

3.3. Présentation et analyse de l'échelle du troisième cas « Melissa » :

3.3.1. Présentation de l'échelle :

Tableau N° 5 :

Les stratégies d'apprentissage autorégulé			
Stratégies d'apprentissage	Items	Score	Maximum
Stratégies de répétition	8 ;15 ;27 ;40	17	20
Stratégies de perfection	22 ;30 ;32 ;35 ;37 ;49	24	30
Stratégies d'organisation	1 ;11 ;18 ;31	14	20
Stratégies de pensée critique	7 ;16 ;20 ;34 ;39	18	25
Stratégies métacognitive. Autorégulation	2 ;5 ;10 ;13 ;23 ;24 ;25 ;29 ; 44 ;46 ;47	43	55

Stratégies de gestion de temps et d'environnement	4 ;12 ;21 ;33 ;38 ;41 ;45 ;48	24	40
Stratégies d'organisation de l'effort	6 ;17 ;28 ;42	13	20
Stratégies d'apprentissage des camarades	3 ;14 ;19	14	15
Stratégies de demande de l'aide	9 ;26 ; 36 ;43	14	20
Totale		181	245

3.3.2. Analyse des résultats de l'échelle de « Melissa » :

La passation de l'échelle avec « Melissa » a durée en environ 20 minutes. À la fin, elle a obtenu un score total de 181 sur 245, ce qui indique qu'elle a un bon niveau d'autorégulation. Cela signifie qu'elle utilise régulièrement des stratégies efficaces pour apprendre.

Voici comment se répartissent ses résultats :

Stratégies de répétition (17/20) : « Melissa » a l'habitude de relire ses leçons et de répéter les informations pour bien les retenir. C'est un point positif pour sa mémorisation.

Stratégies de perfection (24/30) : Elle cherche souvent à améliorer son travail, à bien faire ses devoirs et à donner le meilleur d'elle-même. Cela montre qu'elle prend ses études au sérieux.

Stratégies d'organisation (14/20) : Elle organise assez bien ses tâches et sait planifier son travail. Cela l'aide sûrement à mieux gérer son temps.

Stratégies de pensée critique (18/25) : Elle réfléchit à ce qu'elle apprend et essaie de le comprendre. Cela favorise une bonne compréhension des contenus.

Stratégies métacognitives et autorégulation (43/55) : Elle semble réfléchir à la manière dont elle apprend, en planifiant, en surveillant sa compréhension, et en évaluant l'efficacité de ses méthodes.

Stratégies de gestion du temps et de l'environnement (24 / 40) : Elle fait des efforts pour organiser son emploi du temps et son environnement de travail. Même si ces efforts peuvent encore être améliorés.

Stratégies d'organisation de l'effort (13 / 20) : « Melissa » parvient à rester engagée dans son travail, même lorsque les tâches deviennent complexes.

Stratégies d'apprentissage avec les camarades (14 / 15) : Elle travaille bien en groupe et profite des échanges avec ses camarades pour mieux comprendre.

Stratégies de demande d'aide (14 / 20) : Quand elle ne comprend pas, Mélissa n'hésite pas à poser des questions ou à chercher du soutien. Ce qui l'aide à avancer dans ses apprentissages.

Avec un score 181 sur 245, « Melissa » adopte des comportements qui favorisent un bon apprentissage. Elle est engagée, organisée, autonome et motivée. Cela explique sans doute ses bons résultats scolaires.

3.4. Synthèse du troisième cas « Mélissa » :

À travers l'entretien et l'analyse de l'échelle, il apparaît que « Mélissa » consacre beaucoup de temps aux écrans, notamment à l'ordinateur et à la télévision. En dehors des heures de classe, elle reste souvent devant les écrans, malgré les conseils de sa famille qu'elle a du mal à appliquer. Elle reconnaît avoir essayé de réduire cet usage, sans parvenir à changer ses habitudes. Cette consommation excessive a des effets sur sa santé : elle évoque une fatigue visuelle, de maux de tête et de troubles de la concentration. Elle remarque également une baisse de ses résultats scolaires.

Pourtant, à l'échelle des stratégies d'apprentissage autorégulé, « Mélissa » obtient un score élevé de 181/245, ce qui montre qu'elle utilise en général de bonnes stratégies pour apprendre. Cela suggère qu'en réduisant un peu son temps d'écran, elle pourrait améliorer davantage son rendement scolaire.

4. Présentation du quatrième cas « Lydia » :

4.1. Les données personnelles :

Lydia est une jeune fille âgée de 13 ans, scolarisée en 3^e année CEM. Le niveau économique de sa famille est moyen, son père est employé et sa mère femme au foyer. Durant l'entretien, Lydia a été à l'aise dès le début, répond aux questions de manière spontanée et sans difficulté.

4.2. Le compte rendu de l'entretien avec le quatrième cas « Lydia » :

D'après l'entretien avec « Lydia » en a constaté qu'elle commence sa journée avec son smartphone (juste adldigh alniw haja tamnzuth a 3legh admegh telephone ynu azregh ajedid) et l'utilise presque toute la journée, plus de 6 heures par jour. Elle s'en sert surtout pour les réseaux sociaux, les histoires et les séries. Elle utilise rarement son téléphone pour les révisions, sauf pendant les examens.

Elle regarde parfois la télévision en même temps qu'elle utilise son téléphone. « Lydia » reconnaît qu'elle passe beaucoup de temps devant les écrans, mais elle n'a jamais essayé de réduire ce temps.

Elle ne se sent pas anxieuse devant l'écran, mais elle a des difficultés de concentration à l'école. Ses parents lui font souvent des remarques, mais elle ne suit pas toujours leurs conseils. Même si elle dit que le smartphone ne dérange pas son sommeil, elle ressent parfois de la fatigue et des maux de tête. Elle remarque aussi une baisse de concentration en classe.

« Lydia » reçoit des règles de ses parents concernant les écrans, surtout pendant les repas et les examens, et elle essaie de les respecter (juste bach usfqa3egh ara mama). Pour se distraire sans écran, elle fait du sport ou joue du piano. Elle n'utilise pas d'application pour contrôler son usage, mais elle pense que faire du sport peut l'aider à moins utiliser les écrans.

4.3. Présentation et analyse de l'échelle du quatrième cas « Lydia » :

4.3.1. Présentation de l'échelle :

Tableau N° 6 :

Les stratégies d'apprentissage autorégulé			
Stratégies d'apprentissage	Items	Score	Maximum
Stratégies de répétition	8 ;15 ;27 ;40	15	20
Stratégies de perfection	22 ;30 ;32 ;35 ;37 ;49	20	30
Stratégies d'organisation	1 ;11 ;18 ;31	16	20
Stratégies de pensée critique	7 ;16 ;20 ;34 ;39	13	25
Stratégies métacognitive. Autorégulation	2 ;5 ;10 ;13 ;23 ;24 ;25 ;29 ; 44 ;46 ;47	39	55

Stratégies de gestion de temps et d'environnement	4 ;12 ;21 ;33 ;38 ;41 ;45 ;48	20	40
Stratégies d'organisation de l'effort	6 ;17 ;28 ;42	10	20
Stratégies d'apprentissage des camarades	3 ;14 ;19	9	15
Stratégies de demande de l'aide	9 ;26 ; 36 ;43	16	20
Totale		158	245

4.3.2. Analyse des résultats de l'échelle de « Lydia » :

La passation de l'échelle avec Lydia à durée en environ 20 minutes. Elle a obtenu un score total de 158 sur 245 à l'échelle des stratégies d'apprentissage autorégulé. Ce résultat indique un niveau modérément élevé d'autorégulation, ce qui signifie qu'elle mobilise plusieurs stratégies utiles pour apprendre.

Voici comment se répartissent ses résultats :

Stratégies de répétition (15/20) : « Lydia » a recours à la répétition de manière assez régulière pour mémoriser ses leçons. Elle semble relire ses cours ou réviser les points essentiels

Stratégies de perfection (20/30) : Ce score montre qu'elle cherche à améliorer sa compréhension, mais avec une certaine marge de progression. Elle est probablement sensible à la qualité de son travail.

Stratégies d'organisation (16/20) : « Lydia » planifie bien ses tâches et organise son travail avec efficacité. Elle est capable de structurer ses apprentissages, ce qui l'aide à mieux gérer ses activités scolaires.

Stratégies de pensée critique (13/25) : Ce score est relativement bas. Elle semble encore peu utiliser des démarches d'analyse ou de réflexion approfondie sur les contenus.

Stratégies métacognitives et d'autorégulation (39/55) : « Lydia » est capable de réfléchir à sa manière d'apprendre. Elle planifie, surveille sa compréhension et ajuste ses stratégies en fonction des situations, ce qui favorise son autonomie.

Stratégies de gestion du temps et de l'environnement (20/40) : Elle montre quelques efforts pour organiser son emploi du temps et choisir un environnement propice au travail.

Stratégies d'organisation de l'effort (10/20) : Quand une tâche devient difficile, « Lydia » a parfois du mal à maintenir ses efforts.

Stratégies d'apprentissage avec les camarades (9/15) : Elle collabore parfois avec ses pairs, mais cela ne semble pas être une stratégie qu'elle privilégie. Elle pourrait bénéficier d'un peu plus d'échanges avec les autres pour enrichir ses apprentissages.

Stratégies de demande d'aide (16/16) : « Lydia » n'hésite pas à chercher de l'aide en cas de besoin.

Avec un score de 158/245, « Lydia » présente un profil équilibré, avec des points forts marqués dans la gestion de l'apprentissage (organisation, autorégulation, gestion du temps) et une excellente capacité à demander de l'aide. Elle a aussi une bonne base en répétition et planification.

4.4. Synthèse du quatrième cas de « Lydia » :

« Lydia » passe beaucoup de temps sur son téléphone, plus de six heures par jour, surtout sur les réseaux sociaux, les histoires et les séries. Elle n'utilise presque jamais pour ses études, sauf pendant les examens. Malgré les remarques de ses parents, elle ne fait pas vraiment d'efforts pour réduire cet usage.

Cette utilisation excessive lui cause des maux de tête, de la fatigue visuelle et des difficultés de concentration, surtout en classe. Elle reconnaît que cela affecte son apprentissage.

À l'échelle des stratégies d'apprentissage autorégulé, « Lydia » a obtenu un score de 158/245. Cela montre qu'elle utilise plusieurs bonnes stratégies, surtout pour organiser son travail et demander de l'aide, mais elle a encore des points à améliorer, comme la pensée critique. Si elle arrivait à mieux gérer son temps d'écran, elle pourrait progresser davantage dans ses études.

5. La présentation de cinquième cas « Raouf » :**5.1. Les données personnelles :**

« Raouf » est un jeune garçon âgé de 17 ans, il est le troisième d'une fratrie de deux garçons scolarisés en 4 année CEM. Issu d'une famille moyenne son père est un enseignant et ça maman est une femme au foyer.

Durant l'entretien, « Raouf » est très timide, au bout d'un moment ; il s'est senti plus à l'aise et a réussi à s'exprimer librement, il a répondu à toutes les questions.

5.2. Le compte rendu du l'entretien avec le cinquième cas « Raouf » :

Durant l'entretien « Raouf » explique qu'il passe la majeure partie de sa journée sur son smartphone, avec une utilisation qui dépasse les sept heures quotidiennes, y compris pendant le temps scolaire. Il s'en sert pour différentes activités : réseaux sociaux, jeux, échanges de contenus avec ses amis. Il lui arrive souvent d'utiliser deux écrans en même temps, surtout le soir, par exemple en regardant une série films tout en étant connecté sur son téléphone.

« Raouf » reconnaît qu'il passe trop de temps devant les écrans, mais il n'a jamais fait d'effort pour limiter son temps d'écran. Il dit que, lorsqu'il est privé de son ordinateur, il ressent un fort ennui accompagné d'une certaine anxiété. Ses parents lui font régulièrement des remarques sur cette utilisation excessive, mais il n'en tient pas compte, estimant qu'à son âge, il est libre de faire ses propres choix. Aucune règle familiale ne régit l'usage de son smartphone.

Cette utilisation intensive a des répercussions sur son sommeil : il dit qu'il passe parfois des nuits blanches. Il se plaint également de fatigue visuelle, de maux de tête et d'un manque de concentration dans ses activités quotidiennes. Il répond immédiatement aux notifications reçues, même pendant les cours ou d'autres moments d'attention.

« Raouf » n'a pas d'horaires précis pour limiter son usage, et il utilise aussi son téléphone durant les examens ou les devoirs, notamment pour chercher des réponses à copie. Pour se distraire autrement, il lui arrive d'aller jouer au stade, mais il avoue préférer rester devant son smartphone (des fois shugh même lmakla asma akchmegh g telephone ynu). Il ne recourt à aucun outil pour contrôler son usage et ne voit pas, pour l'instant, de solution pour en changer.

Il montre également une baisse de concentration, qui affecte ses activités quotidiennes et ses résultats scolaires. « Raouf » a redoublé plusieurs fois, ce qui pourrait être en partie lié à cette désorganisation liée à son hyperconnexion.

5.3. Présentation et analyse de l'échelle du cinquième cas « Raouf » :

5.3.1. Présentation de l'échelle :

Tableau N° 7 :

Les stratégies d'apprentissage autorégulé			
Stratégies d'apprentissage	Items	Score	Maximum
Stratégies de répétition	8 ;15 ;27 ;40	7	20
Stratégies de perfection	22 ;30 ;32 ;35 ;37 ;49	12	30
Stratégies d'organisation	1 ;11 ;18 ;31	8	20
Stratégies de pensée critique	7 ;16 ;20 ;34 ;39	10	25
Stratégies métacognitive. Autorégulation	2 ;5 ;10 ;13 ;23 ;24 ;25 ;29 ; 44 ;46 ;47	20	55
Stratégies de gestion de temps et d'environnement	4 ;12 ;21 ;33 ;38 ;41 ;45 ;48	16	40
Stratégies d'organisation de l'effort	6 ;17 ;28 ;42	9	20
Stratégies d'apprentissage des camarades	3 ;14 ;19	3	15
Stratégies de demande de l'aide	9 ;26 ;36 ;43	8	20
Totale		93	245

5.3.2. Analyse des résultats de l'échelle de « Raouf » :

La passation de l'échelle avec « Raouf » à durée en environ 15 minutes. Avec un score total de 91 sur 245 à l'échelle des stratégies d'apprentissage autorégulé, ce qui indique un niveau faible d'autorégulation. Cela montre qu'il a des difficultés à utiliser des méthodes efficaces pour apprendre.

Voici une analyse simple de chaque type de stratégie évaluée :

Stratégies de répétition (7/20) : « Raouf » utilise peu la répétition, ce qui peut nuire à la mémorisation de ses cours.

Stratégies de perfection (12/30) : Il cherche parfois à s'améliorer, mais cela reste limité.

Stratégies d'organisation (8/20) : Il planifie peu son travail, ce qui peut provoquer du désordre dans son apprentissage.

Stratégies de pensée critique (10/25) : Il réfléchit parfois au contenu, mais pas de façon régulière.

Stratégies métacognition et autorégulation (20/55) : Son score est faible, ce qui montre qu'il a du mal à contrôler et ajuster sa façon d'apprendre.

Stratégies de gestion du temps et de l'environnement (16/40) : Il montre quelques efforts pour gérer son temps et ses conditions de travail, mais ce n'est pas encore suffisant.

Stratégies d'organisation de l'effort (9/20) : « Raouf » a du mal à maintenir son engagement lorsque les tâches deviennent difficiles. Sa motivation faiblit rapidement face aux obstacles.

Stratégies avec les camarades (3/15) : Il collabore peu avec ses camarades. « Raouf » profite peu des échanges ou du travail en groupe, ce qui limite ses possibilités d'enrichir son apprentissage.

Stratégies de demande d'aide (8/20) : Il demande parfois de l'aide, mais pas souvent.

Avec un score 91 sur 245, « Raouf » a un profil faible en ce qui concerne les stratégies de l'apprentissage autorégulé. Il utilise peu de stratégies efficaces, notamment pour la mémorisation, l'organisation et la réflexion. Il pourrait progresser s'il apprenait à mieux gérer son temps, à s'organiser et à collaborer davantage avec les autres.

5.4. Synthèse du cinquième cas « Raouf » :

« Raouf » utilise son smartphone de façon excessive, plus de sept heures par jour, parfois même pendant les cours. Il passe beaucoup de temps sur les réseaux sociaux, les jeux ou les séries, et il utilise souvent plusieurs écrans en même temps. Il reconnaît que c'est trop, mais n'a jamais essayé de changer ses habitudes.

Son sommeil est perturbé, il lui arrive de veiller toute la nuit. Il se plaint aussi de fatigue, de maux de tête et d'un manque de concentration, ce qui a un impact sur ses résultats scolaires. Il ne suit pas les conseils de ses parents.

À l'échelle des stratégies d'apprentissage autorégulé, « Raouf » obtenu un score de 91/245, ce qui montre un faible niveau d'autorégulation. Il utilise peu de stratégies pour apprendre efficacement, surtout pour s'organiser ou coopérer avec ses camarades. Il a tendance à se disperser facilement et à copier pendant les devoirs.

Son attachement fort au numérique influence aussi son apparence et son comportement. Tout cela montre un usage problématique des écrans, avec des conséquences claires sur sa santé, ses apprentissages et son quotidien.

II- La discussion des hypothèses :

Notre recherche vise à comprendre si l'addiction aux écrans peut réduire l'utilisation des stratégies d'apprentissage autorégulé chez les adolescents. À partir de cette problématique, nous avons formulé l'hypothèse suivante :

« Les adolescents addictes aux écrans ne mobilisent pas efficacement leurs stratégies d'apprentissage autorégulé. »

Pour vérifier cette hypothèse, nous avons mené notre étude au CEM Ouarouf de Béjaïa, avec cinq adolescents âgés de 11 à 17 ans. Nous avons utilisé deux outils : un entretien semi-directif, qui nous a permis de mieux comprendre leur rapport aux écrans, et l'échelle des stratégies d'apprentissage autorégulé de Pintrich et al. (1991), traduite et adaptée par M. Benchallal.

Les résultats obtenus montrent des profils différents. Sur les cinq cas étudiés, trois adolescents utilisent efficacement ou de façon satisfaisante les stratégies d'apprentissage autorégulé, tandis que deux présentent un faible niveau d'autorégulation.

Par exemple, « Sofiane », avec un score de 82/245, montre un faible usage des stratégies : il planifie peu, ne demande pas d'aide et abandonne facilement en cas de difficulté. Son utilisation excessive des écrans semble perturber son organisation scolaire.

« Raouf », avec un score de 93/245, présente un profil similaire : il utilise très peu les stratégies d'apprentissage, et ses résultats suggèrent une difficulté à rester concentré, à gérer son temps ou à travailler de manière autonome.

En revanche, « Melissa », avec un score élevé de 181/245, utilise efficacement plusieurs stratégies : elle planifie ses tâches, reste motivée, sait se corriger et demande de l'aide si nécessaire. Elle utilise les écrans avec modération et organisation.

« Lydia », avec un score de 158/245, a également de bonnes habitudes d'apprentissage. Elle sait gérer son effort, organiser son travail et utiliser les écrans de manière contrôlée, sans que cela nuise à sa performance scolaire.

Quant à « Badis », il a obtenu un score de 135/245, ce qui montre un usage partiel et irrégulier des stratégies. Il utilise souvent les écrans, notamment pour des jeux, ce qui semble parfois affecter sa concentration, sans toutefois annuler complètement ses capacités d'apprentissage.

Ces résultats ne permettent pas de confirmer notre hypothèse initiale. En effet, la majorité des adolescents observés (3 sur 5) utilisent efficacement les stratégies d'apprentissage autorégulé, même s'ils ont un usage fréquent des écrans. Cela montre qu'un usage des écrans, même régulier, n'implique pas forcément une mauvaise gestion de l'apprentissage.

Nous pouvons donc infirmer notre hypothèse : les adolescents addictes aux écrans ne présentent pas forcément des difficultés à mobiliser les stratégies d'apprentissage. Certains arrivent à maintenir un bon niveau d'autorégulation malgré l'exposition aux écrans.

Il est important de préciser que cette conclusion repose sur un petit échantillon, ce qui limite la généralisation des résultats. Notre hypothèse est donc infirmée dans ce cadre précis, mais reste ouverte à discussion et pourrait être réévaluée dans d'autres recherches, avec plus de participants et en prenant en compte d'autres facteurs (comme l'encadrement familial, la motivation personnelle ou les conditions scolaires).

Conclusion

Conclusion :

Dans notre recherche intitulé « l'addiction aux écrans et les stratégies d'apprentissage autorégulé chez les adolescentes », qui a été réalisée dans un CEM public « Ouarouf » Dawaji Bejaia ville, sur un nombre de cinq élèves d'âge différents et de niveau scolaire différents.

L'objectif principale de notre étude est d'analyser la relation l'addiction aux écrans et l'utilisation des stratégies d'apprentissage autorégulé chez les adolescentes et étudier comment gèrent leur apprentissage dans un contexte de forte utilisation des écrans, et proposer des recommandations pour aider les adolescentes à mieux réguler leur usage des écrans et optimiser leurs stratégies d'apprentissage autorégulé.

Dans le cadre de cette recherche on a essayé de déterminer la question de recherche qui dise :

- **Est-ce que les adolescents qui sont addictes aux écrans mobilisent efficacement leurs stratégies d'apprentissage autorégulé ?**

Notre recherche a été menée avec des outils d'investigation scientifiques basée sur des règles pour mieux répondre avec l'hypothèse suivante :

- **Les adolescents addictes aux écrans ne mobilisent pas efficacement leurs stratégies d'apprentissage autorégulé.**

Cette recherche a été porté sur cinq (05) cas âgés de 12 à 17 ans, deux filles (12 et 13 ans) et trois garçons (13 et 16 et 17 ans), où en a suivi la méthode clinique qui comporte de deux niveaux de buts le premier et de recueil d'information et le deuxième c'est celui de l'étude approfondie et exhaustive du cas (compréhension de sujet).

En à commencer avec une pré-enquête puis l'enquête après avoir le consentement des échantillons.

Notre recherche a été réalisée avec deux techniques différentes tels que l'entretien clinique, (semi-directif) et une échelle des stratégies d'apprentissage autorégulé de Pintrich et al.1991 qui nous a permis de recueillir des résultats, notamment sur l'utilisation des stratégies d'apprentissage autorégulé par les adolescents addicts aux écrans qui infirmer que les adolescents addicts aux écrans ne mobilisent pas efficacement leurs stratégies d'apprentissage autorégulé. En effet même si certains adolescents dépendants aux écrans ne présentent pas forcement des difficultés à mobiliser les stratégies d'apprentissage autorégulé. Certains arrivent à maintenir un bon niveau d'autorégulation malgré l'exposition aux écrans.

L'addiction aux écrans est un trouble comportemental caractérisé par une utilisation excessive. L'utilisation incontrôlée d'appareils numériques tels que les smartphones, les ordinateurs et les téléviseurs a des effets négatifs sur la santé mentale et physique.

Des études indiquent qu'une exposition prolongée aux écrans peut affecter le cerveau, en particulier dans les zones responsables de l'attention et de la prise de décision, et est liée aux troubles du sommeil, à l'anxiété et à la dépression. De plus, l'utilisation excessive des écrans réduit les interactions sociales et l'activité physique, ce qui peut avoir un impact sur le développement sain des enfants et des adolescents. Il est donc recommandé de limiter les temps d'utilisation et d'encourager les activités alternatives pour maintenir un équilibre sain dans la vie quotidienne.

Ces constats rejoignent ceux observés à l'échelle internationale. À ce titre, un rapport récent publié le 25 septembre 2024 met en évidence la progression inquiétante des usages problématiques du numérique chez les jeunes :

De plus en plus d'adolescents européens développent un rapport problématique au numérique, « qui se caractérise par des symptômes similaires à ceux de l'addiction », met en garde l'Organisation mondiale de la santé (OMS). Dans un rapport publié le 25 septembre, l'organisation onusienne souligne qu'en quatre ans, la part de jeunes utilisateurs devenus accros aux réseaux sociaux est passée de 7 % à 11 %.

Concernant les jeux vidéo, 12 % des jeunes seraient confrontés à un usage effréné, qui se traduit par « L'incapacité à contrôler son utilisation excessive, une sensation de manque et l'abandon d'autres activités au profit des médias sociaux et des conséquences négatives dans la vie quotidienne », précise l'OMS. Des habitudes différentes selon les genres. L'étude, basée sur un sondage réalisé en 2022 auprès de 280 000 jeunes âgés de 11, 13 et 15 ans dans 44 pays en Europe, en Asie centrale et au Canada, signale aussi que 34 % des jeunes sont des joueurs quotidiens, dont 22 % au moins quatre heures par jour. Les risques diffèrent selon les genres. Les filles sont plus souvent accrochées aux réseaux sociaux que les garçons (13 % contre 9 %). En revanche, en ce qui concerne les jeux vidéo, « les différences entre les sexes dans les habitudes sont frappantes. Les garçons présentent non seulement des taux plus élevés de jeu quotidien, mais sont également plus susceptibles de développer des habitudes de jeu problématiques. Cela souligne la nécessité d'interventions ciblées qui tiennent compte des motivations et des facteurs de risque propres à chaque sexe dans le comportement de jeu », souligne le Dr Claudia Marino, une des autrices du rapport. ([Www.humanite.fr](http://www.humanite.fr))

Notre étude souligne ainsi l'importance d'un accompagnement pédagogique et éducatif auprès des jeunes. Des campagnes de sensibilisation, comme celle à laquelle nous avons assisté au sein de l'établissement, peuvent avoir un effet positif. Il est également nécessaire d'impliquer les familles et les enseignants pour encourager un usage plus équilibré des écrans, tout en favorisant l'autonomie des élèves dans leur travail scolaire.

Enfin, bien que notre étude ait été menée sur un petit échantillon, elle ouvre des pistes intéressantes pour de futures recherches sur un plus grand nombre d'élèves, avec une approche comparative entre différents niveaux scolaires ou différents milieux sociaux. Il serait également pertinent d'explorer des programmes éducatifs spécifiques visant à développer à la fois ? la régulation numérique et les compétences d'apprentissage autorégulé.

En conclusion, pour que les adolescents puissent tirer profit des technologies sans en devenir addicts, il est essentiel de leur apprendre à s'en servir avec intelligence, modération et autonomie.

La liste bibliographie

La liste bibliographie :

Ouvrages :

1. American Psychiatric Association. (1996). Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux – DSM-IV (4^e éd. ; P. Pichot & C. Petit, trad.). Paris : Masson.
2. Cannard, C. (2019). Le développement de l'adolescent : L'adolescent à la recherche de son identité. De Boeck Supérieur.
3. Coslin, P. G. (2003). Les conduites à risque à l'adolescence. Armand Colin.
4. Depuydt, C. (2024). Je me libère des écrans. Albin Michel.
5. Erikson, E. H. (1968). Identité, jeunesse et crise. Paris : Flammarion.
6. Perraudeau, M. (2006). L'évaluation bienveillante : une autre voie pour réussir. Paris : ESF éditeur.
7. Eveno, B., Garnier, Y., & Nimmo, C. (1997). Le Petit Larousse illustré (Éd. 1997). Larousse.
8. Paplia, D., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2010). Psychologie du développement humain. De Boeck.
9. Peschard, A. (2022). Tous accros aux écrans : Cyberdépendances – que faire et comment en sortir ? Éditions Mardaga.
10. Tourrette, C., & Guidetti, M. (2018). Introduction à la psychologie du développement du bébé à l'adolescent. Dunod.
11. Weil-Barais, A. (2004). Les apprentissages scolaires. Presses Universitaires de France.
12. Zazzo, R. (1972). Psychologie différentielle de l'adolescence. Presses Universitaires de France.

Article :

13. Cosnefroy, L. (2010). L'apprentissage autorégulé : Perspectives en formation d'adultes. Savoirs, (2), 9-24. <https://www.cairn.info/revue-savoir-2011-2-page-9.htm>
14. Donker, A. S., de Boer, H., Kostons, D., Dignath van Ewijk, C. C., & van der Werf, M. P. C. (2014). Effectiveness of learning strategy instruction on academic performance: A meta-analysis. Educational Research Review, 11, 1–26. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.11.002>

15. Duvernay, M., & Viaux-Savelon, S. (2014). Développement neuropsychique de l'adolescent : les étapes à connaître. *Réalités Pédiatriques*, (187). <https://www.sfsa.fr>
16. Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, (102), 23-34. <https://stm.cairn.info>
17. GUENFISSI, H. (2020). État des lieux de l'addiction aux écrans dans le monde et en Algérie. *Revue du Laboratoire de la Santé Mentale et Neurosciences*, 2(3), 14–24. Disponible sur : <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/138308>
18. Khainnar, Y. (2021). Des stratégies d'apprentissage vers les « E-stratégies d'apprentissage » : Adaptation d'étudiants confinés. *Revue Algérienne des Manuscrits*, 17(Numéro spécial), https://asjp.cerist.dz
19. Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2017). Social networking sites and addiction: Ten lessons learned. *International Journal of Environmental Research and Public Health*,
20. Lanane, M. (2018). La conception et la pratique de la méthode des études de cas. *Edaat Journal*, 1(1) <https://www.asjp.cerist.dz>
21. Ramde, K. A. (2021). Les théories d'apprentissage et leurs touches dans l'éducation <https://hal.science>

Thèses et mémoires :

22. Boisseau, C.-H. (2018). Addiction aux écrans chez les enfants : étude qualitative menée en Picardie auprès de parents concernant son abord en médecine générale [Mémoire de médecine]. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02148339v1>
23. Chillet, L., & Cousin, C. (2011). L'entretien clinique : Un nouvel outil au service de la pratique orthophonique [Mémoire de certificat de capacité d'orthophoniste, Université Claude Bernard Lyon 1 <http://docnum.univ-lorraine.fr>
24. Cloutier, D. (2013). Stratégies d'apprentissage et variations de performance : Du passage de la théorie à la pratique des étudiantes en techniques d'orthèses visuelles (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal). <https://core.ac.uk>
25. Libersa, M., & Romanet, C. (2017). De l'autorégulation à l'apprentissage autorégulé : comment "apprendre à apprendre" dès la maternelle ? <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01693371v1>

Site internet :

26. [https://fr.slideshare.net/MOMOMEMO/la-méthode-clinique](https://fr.slideshare.net/MOMOMEMO/la-m%C3%A9thode-clinique)

27. <https://gaeconseil.fr>

28. <https://www.édition-ellipses.fr>

29. <https://www.inspecteur.qc.ca>

Comment rédiger un guide d'entretien semi-directif pour un mémoire ?

<https://www.expertmemoire.com>

30. Durand, C. (s.d.). La pré-enquête, l'élaboration de la question de recherche. Université de Montréal. [Http://www.mapageweb.umontreal.ca](http://www.mapageweb.umontreal.ca)

31. La Rédaction du Flyer. (2012, février). L'addiction, une maladie du cerveau selon l'ASAM. <https://leflyer.org>

32. Lellouche, R. (2001). Théorie de l'écran. Test Conso. <https://testconso.typepad.com>

33. Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec. (2020). L'utilisation des écrans et la santé des jeunes : Réflexions issues du forum d'experts. Gouvernement du Québec. <https://publications.msss.gouv.qc.ca>

34. Psychologie intégrative. Développement de l'adolescent. <https://www.psychologie-integrative.cc>

35. Revertera, L. (s. d.). Les caractéristiques et les besoins des adolescents. École Montessori 12–15. <https://www.ecole-montessori.ch>

36. Université de Lisala – CIREP. (2024). Unité III – Méthodologie clinique. <https://e-courseware.cirep.ac.cd>

37. [Www.humanite.fr](http://www.humanite.fr)

Annexes

Annexe N° 1 :

مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

Pintrich et al. (1991)

الاسم
 المتوسطة
 القسم
 المستوى الدراسي
 التخصص
 ذكر أنثى
 السن سنة
 التعليمات :

أخي الطالب/أختي الطالبة :

بداية أشكراك في الإجابة على أسئلة المقياس، وأود أن أخبرك أنه ليس فيها إجابة صواب أو خطأ والمطلوب معرفة ما تعتقد به الفعل. فمن خلال الانطباع الأول الذي يأتي على ذهنك نحو العبارة ضع دائرة حول الرقم الذي يعبر عن درجة موافقتك على يسار كل عبارة. حيث تدرج الاستجابات من ارفض بشدة غلى أوافق بشدة (1 أرفض بشدة، 2 أرفض، 3 غير متأكد، 4 موافق، 5 موافق بشدة). لست في حاجة لكي تفكرا في كل عبارة ولا تترك عبارة دون الاستجابة عليها ولكن على ثقة أن إجابتك سرية ولغرض البحث العلمي فقط، ولن يطلع عليها أحد

أقلب الصفحة وابدا في الإجابة

درجة الموافقة					عبارات	رقم
موافق بشدة	موافق	غير متأكد	أرفض	أرفض بشدة		
5	4	3	2	1	أثناء الدراسة أكتب موجزا مختصرا للمادة الدراسية ليساعدني على تنظيم أفكري	01
5	4	3	2	1	أثناء الدراسة قد تقوتي نقاط مهمة لأنني أفكر في أشياء أخرى	02
5	4	3	2	1	عندما أستذكر دروسي أحاول شرح المادة الدراسية لزميلي أو صديقي	03
5	4	3	2	1	أراجع دروسي عادة في المكان الذي يساعدني على التركيز	04

5	4	3	2	1	عند قراءتي للمادة الدراسية أضع أسئلة لتساعدني على التركيز في القراءة	05
5	4	3	2	1	أحياناً أشعر بالكلسل أو الضيق عندما أراجع دروسي فأتوقف عما خططت له	06
5	4	3	2	1	في الغالب أفكِر فيما أسمعه أو أقرأه لأقرر إذا ما كان مقنعاً أم لا	07
5	4	3	2	1	عندما أراجع دروسي أتدرب على تسميع المادة لنفسي شفهياً عدة مرات	08
5	4	3	2	1	إذا واجهت صعوبات في تعلم مادة دراسية معينة، فإنني أحاول أن أقوم بالعمل بمفردي دون المساعدة أي من أحد	09
5	4	3	2	1	عندما تكون المعلومة غير واضحة، فإنني أعود وأحاول أن أفهمها مرة ثانية	10
5	4	3	2	1	أثناء الدراسة أتصفح القراءات والملخصات وأحاول الحصول على أهم الأفكار.	11
5	4	3	2	1	أستغل وقت دراستي لمادة ما استغلالاً جيداً	12
5	4	3	2	1	إذا لم أستطع فهم المادة الدراسية، فإنني أغير طريقة قراءتي لها	13
5	4	3	2	1	أتعاون مع زملائي الآخرين لإكمال واجبات المقرر الدراسي	14
5	4	3	2	1	عندما أستذكر دروسي فإنني أقرأ شرح المعلم، وأقرأ الدرس مرات	15
5	4	3	2	1	عند تقديم نظرية أو تفسير أو استنتاج، فإنني أبحث على دليل مقنع يؤيد ذلك أم لا	16
5	4	3	2	1	أعمل بجد ليكون أدائي جيداً في الدراسة حتى إذا لم أكن أحب ما أقوم بعمله	17
5	4	3	2	1	لتساعدني أضع أشكالاً مبسطة ورسوماً بيانية وجدالاً على تنظيم الدروس بصورة أفضل	18
5	4	3	2	1	عند مذاكرة دروسي، فإنني في الغالب أخصص وقتاً	19

					لمناقشة المادة الدراسية مع مجموعة من الطلاب الآخرين	
5	4	3	2	1	أتناول المواد الدراسية كبداية للبحث وأحاول تطوير أفكاري عنها	20
5	4	3	2	1	أجد من الصعب الالتزام بجدول الزمني المبرمج لمراجعة دروسي	21
5	4	3	2	1	عندما أستذكر دروسي فإنني أجمع المعلومات من مصادر مختلفة: مثل المحاضرات، القراءات، والمناقشات	22
5	4	3	2	1	قبل أن أدرس مادة دراسية جديدة، فإنني في الغالب أتصفحها لأرى كم هي منظمة	23
5	4	3	2	1	أسأل نفسي أسئلة لتأكد من أنني أفهم المادة الدراسية التي كنت أدرسها في هذا الفصل	24
5	4	3	2	1	أحاول أن أغير طريقة تعلمي لكي أوائم بين متطلبات المادة الدراسية وأسلوب تدريس المعلم	25
5	4	3	2	1	أطلب من المعلم أن يوضح المفاهيم التي لا أفهمها جيدا	26
5	4	3	2	1	أحفظ الكلمات الأساسية عن ظهر قلب لتنكري بالمفاهيم المهمة في المقرر الدراسي	27
5	4	3	2	1	عندما يكون المادة الدراسية صعبة، فإنما أن أتركه، أو أستذكر الأجزاء السهلة فقط	28
5	4	3	2	1	عند دراسة موضوع ما، أفكر فيما يجب أن أتعلم منه بدلا من مجرد قراءته	29
5	4	3	2	1	أحاولربط الأفكار في موضوع ما بالأفكار في مواد دراسية أخرى كلما أمكن ذلك	30
5	4	3	2	1	أثناء الاستذكار أقوم بعمل تلخيصات موجزة للمفاهيم الأساسية والمهمة	31
5	4	3	2	1	أثناء دراستي أحاولربط المادة الدراسية بما أعرفه فعلا	32
5	4	3	2	1	لدى مكان منظم مخصص للاستذكار	33
5	4	3	2	1	أحاول تنويع أفكاري المرتبطة بما أتعلم في المادة الدراسية	34

5	4	3	2	1	أحاول التلاعُب بالأفكار الخاصة بي ذات الصلة بالدرس	35
5	4	3	2	1	عندما لا أستطيع فهم المواد الدراسية المقررة فإني أطلب المساعدة من طالب آخر	36
5	4	3	2	1	حاول فهم المادة الدراسية في هذا الفصل الدراسي بعمل روابط منطقية بين القراءات والمفاهيم من المحاضرات	37
5	4	3	2	1	أتَأكُد دائمًا من أنني أواكب القراءات والواجبات الأُسْبُوعِيَّة لهذه الوحدة	38
5	4	3	2	1	كلما أقرأ أو أسمع عن تأكيد أو استنتاج في هذا الفصل الدراسي فإني أفكِر في البِدائل الممكِنة	39
5	4	3	2	1	أضع قوائم بالمصطلحات المهمة لمادة الدراسية وأحفظها عن ظهر قلب	40
5	4	3	2	1	أحضر الدراسة بانتظام	41
5	4	3	2	1	عندما تكون المواد الدراسية المقررة غير شيقَة، فإني أتمكن من موافقة العمل والدراسة أن إلى أنتهي	42
5	4	3	2	1	أحاول تحديد الطلاب الذين أستطيع طلب المساعدة منهم عند الضرورة	43
5	4	3	2	1	عندما أستذكر دروسي، أحاول أن أحدد المفاهيم التي لا أفهمها جيدا	44
5	4	3	2	1	في الغالب أجد أنني لا أقضي وقتا طويلا في الاستذكار بسبب انشطتي الأخرى	45
5	4	3	2	1	عندما أدرس في هذا القسم، أحاول أن أضع أهدافاً لنفسي من أجل توجيه نشاطاتي في كل فترة زمنية	46
5	4	3	2	1	إذا ارتكبت عند تدوين ملاحظاتي وملخصاتي فإني أحاول أن أتأكد من تدوينها في وقت آخر	47
5	4	3	2	1	فَلَمَا أَجَدْ وَقْتًا لِمَرْاجِعَةِ مَلَاحِظَاتِي وَفَرَاءَاتِي قَبْلَ الْامْتِحَانِ	48
5	4	3	2	1	حاول تطبيق الأفكار الناتجة من قراءاتي للمادة الدراسية في الأنشطة الدراسية الأخرى ال مثل تحليلات والمناقشات	49

Annexes N°2 : Résultats des élèves à l'échelle des stratégies d'apprentissage autorégulé :

Cas N°1 « Sofiane »

مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

Pintrich et al. (1991)

الاسم إذا رغبت : سفيان

المتوسطة : /

قسم : السنة الثانية متوسط

المستوى الدراسي : /

التخصص : /

انثى

ذكر

✓

السن : 16 سنة

التعليمات :

أخي الطالب/أختي الطالبة

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

أقلب الصفحة وابدا في الإجابة

درجة الـ موافقة						الـ عبارات	رقم
موافق بشدة	موافق	غير متأكد	أرفض	أرفض بشدة			
5	4	3	2	1	أثناء الدراسة أكتب موجزا مختصرأ للمادة الدراسية ليساعدني على تنظيم أفكاري	01	
5	4	3	2	1	أثناء الدراسة قد تقوتي نقاط مهمة لأنني أفكر في أشياء أخرى	02	
5	4	3	2	1	عندما أستذكر دروسي أحاول شرح المادة الدراسية لزميلي أو صديقي	03	
5	4	3	2	1	أراجع دروسي عادة في المكان الذي يساعدني على التركيز.	04	

5	4	3	2	1	عند قراءتي للمادة الدراسية أضع أسئلة لتساعدني على التركيز في القراءة	05
5	4	3	2	1	أحياناً أشعر بالكسل أو الضيق عندما أراجع دروسي فأتوقف عما خططت له	06
5	4	3	2	1	في الغالب أفكّر فيما أسمعه أو أقرأه لأقرر إذا ما كان مقنعاً أم لا	07
5	4	3	2	1	عندما أراجع دروسي أتدرب على تسميع المادة لنفسي شفهياً عدة مرات	08
5	4	3	2	1	إذا واجهت صعوبات في تعلم مادة دراسية معينة، فإنني أحاول أن أقوم بالعمل بمفردي دون المساعدة أي من أحد	09
5	4	3	2	1	عندما تكون المعلومة غير واضحة، فإنني أعود وأحاول أن أفهمها مرة ثانية	10
5	4	3	2	1	أثناء الدراسة أتصفح القراءات والملخصات وأحاول الحصول على أهم الأفكار	11
5	4	3	2	1	أستغل وقت دراستي لمادة ما استغلالاً جيداً.	12
5	4	3	2	1	إذا لم أستطع فهم المادة الدراسية، فإنني أغير طريقة قراءتي لها	13
5	4	3	2	1	أتعاون مع زملائي الآخرين لإكمال واجبات المقرر الدراسي	14
5	4	3	2	1	عندما أستذكر دروسي فإنني أقرأ شرح المعلم، وأقرأه مرات	15
5	4	3	2	1	عند تقديم نظرية أو تقسيمها أو استنتاج، فإنني أبحث على دليل مقنع يؤيد ذلك أم لا	16
5	4	3	2	1	أعمل بجد ليكون أدائي جيداً في الدراسة حتى إذا لم أكن أحب ما أقوم بعمله	17
5	4	3	2	1	لتساعدني أضع أشكالاً مبسطة ورسوماً بيانية وجداول على تنظيم الدروس بصورة أفضل	18
5	4	3	2	1	عند مذاكرة دروسي، فإنني في الغالب أخصص وقتاً لمناقشة المادة الدراسية مع مجموعة من الطلاب الآخرين	19
5	4	3	2	1	أتناول المواد الدراسية كبداية للبحث وأحاول تطوير أفكاري عنها	20
5	4	3	2	1	أجد من الصعب الالتزام بجدول الزمنية المبرمج لمراجعة دروسي	21

5	4	3	2	1	عندما أستذكر دروسي فإنني أجمع المعلومات من مصادر مختلفة: مثل المحاضرات، القراءات، والمناقشات	22
5	4	3	2	1	قبل أن أدرس مادة دراسية جديدة، فإنني في الغالب أتصفحها لأرى كم هي منظمة	23
5	4	3	2	1	أسأل نفسي أسئلة لأتتأكد من أنني أفهم المادة الدراسية التي كنت أدرسها في هذا الفصل	24
5	4	3	2	1	أحاول أن أغير طريقة تعلمي لكي أوائمه بين متطلبات المادة الدراسية وأسلوب تدريس المعلم	25
5	4	3	2	1	أطلب من المعلم أن يوضح المفاهيم التي لا أفهمها جيدا	26
5	4	3	2	1	أحفظ الكلمات الأساسية عن ظهر قلب لذكرني بالمفاهيم المهمة في المقرر الدراسي	27
5	4	3	2	1	عندما يكون المادة الدراسية صعبة، فإما أن أتركه، أو أستذكر الأجزاء السهلة فقط	28
5	4	3	2	1	عند دراسة موضوع ما، أفكر فيما يجب أن أتعلم منه بدلا من مجرد قراءته	29
5	4	3	2	1	أحاول ربط الأفكار في موضوع ما بالأفكار في مواد دراسية أخرى كلما أمكن ذلك	30
5	4	3	2	1	أثناء الاستذكار أقوم بعمل تلخيصات موجزة للمفاهيم الأساسية والمهمة	31
5	4	3	2	1	أثناء دراستي أحاول ربط المادة الدراسية بما أعرفه فعلا	32
5	4	3	2	1	لدى مكان منظم مخصص للاستذكار	33
5	4	3	2	1	أحاول تنويع أفكاري المرتبطة بما أتعلم في المادة الدراسية	34
5	4	3	2	1	أحاول التلاعيب بالأفكار الخاصة بي ذات الصلة بالدرس	35
5	4	3	2	1	عندما لا أستطيع فهم المواد الدراسية المقررة فإنني أطلب المساعدة من طالب آخر	36
5	4	3	2	1	حاول فهم المادة الدراسية في هذا الفصل الدراسي بعمل روابط منطقية بين القراءات والمفاهيم من المحاضرات	37
5	4	3	2	1	أتتأكد دائماً من أنني أواكب القراءات والواجبات الأسبوعية لهذه الوحدة	38
5	4	3	2	1	كلما أقرأ أو أسمع عن تأكيد أو استنتاج في هذا الفصل الدراسي فإنني أفكر في البادئ الممكنة	39
5	4	3	2	1	أضع قوائم بالمصطلحات المهمة لمادة الدراسية وأحفظها عن ظهر قلب	40

5	4	(3)	2	1	أحضر الدراسة بانتظام	41
5	4	(3)	2	1	عندما تكون المواد الدراسية المقررة غير شيقـة، فإنـني أتمـكـن من مواصلـة العمل والدرـاسـة أـنـ إـلـىـ أـنـتـهـىـ	42
5	(4)	3	2	1	أـحـاـوـلـ تـحـدـيـدـ الطـلـابـ الـذـيـنـ أـسـطـيـعـ طـلـبـ المسـاـعـةـ مـنـهـمـ عـنـ الـضـرـورـةـ	43
5	4	3	2	(1)	عـنـدـمـاـ أـسـتـذـكـرـ درـوـسـيـ،ـ أـحـاـوـلـ أـنـ أـحـدـ المـفـاهـيمـ الـتـيـ لـاـ أـفـهـمـهـاـ جـيـداـ	44
(5)	4	3	2	1	فـيـ الـغـالـبـ أـجـدـ أـنـيـ لـاـ أـفـضـيـ وـقـتـاـ طـوـيـلـاـ فـيـ الـاستـذـكـارـ بـسـبـبـ اـنـشـطـيـ الـأـخـرـىـ	45
5	4	3	(2)	1	عـنـدـمـاـ أـدـرـسـ فـيـ هـذـاـ قـسـمـ،ـ أـحـاـوـلـ أـنـ أـضـعـ أـهـدـافـاـ لـنـفـسـيـ مـنـ أـجـلـ تـوـجـيـهـ نـشـاطـاتـيـ فـيـ كـلـ فـتـرـةـ زـمـنـيـةـ	46
5	4	3	2	(1)	إـذـاـ اـرـتـبـكـتـ عـنـ تـدـوـينـ مـلـاحـظـاتـيـ وـمـلـخـصـاتـيـ فـإـنـيـ أـحـاـوـلـ أـنـ أـتـأـكـدـ مـنـ تـدـوـينـهـاـ فـيـ وـقـتـ آـخـرـ	47
5	(4)	3	2	1	قـلـمـاـ أـجـدـ وـقـتـاـ لـمـرـاجـعـةـ مـلـاحـظـاتـيـ وـقـرـاءـاتـيـ قـبـلـ الـامـتـحـانـ	48
5	4	3	2	(1)	حاـوـلـ تـطـبـيـقـ الـأـفـكـارـ النـاتـجـةـ مـنـ قـرـاءـاتـيـ لـلـمـادـةـ الـدـرـاسـةـ فـيـ الـأـنـشـطـةـ الـدـرـاسـيـةـ الـأـخـرـىـ الـمـثـلـ تـحـلـيـلـاتـ وـمـنـاقـشـاتـ	49

Cas N° 2 « Badis »

مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

Pintrich et al. (1991)

لاسم إذا رغبت باديس

المتوسطة: /

قسم : السنة الثانية متوسط

المستوى الدراسي : /

الشخص : /

انثى

ذكر

السن: 13 سنة

التعليمات :

أخي الطالب/أختي الطالبة :

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

أقلب الصفحة وابدا في الإجابة

درجة الموافقة					العبارات	رقم
موافق بشدة	موافق	غير متأكد	أرفض	أرفض بشدة		
5	(4)	3	2	1	أثناء الدراسة أكتب موجزا مختصرا للمادة الدراسية ليساعدني على تنظيم أفكاري	01
5	4	(3)	2	1	أثناء الدراسة قد تقوتي نقاط مهمة لأنني أفكر في أشياء أخرى	02
5	4	3	2	(1)	عندما أستذكر دروسي أحاول شرح المادة الدراسية لزميلي أو صديقي	03
(5)	4	3	2	1	أراجع دروسي عادة في المكان الذي يساعدني على التركيز	04
5	4	3	(2)	1	عند قراءتي للمادة الدراسية أضع أسئلة لتساعدني على التركيز في القراءة	05

5	4	3	2	1	أحياناً أشعر بالكليل أو الضيق عندما أراجع دروسي فأتوقف عما خططت له	06
5	4	3	2	1	في الغالب أفكّر فيما أسمّعه أو أقرأه لأقرّ إذا ما كان مقنعاً أم لا	07
5	4	3	2	1	عندما أراجع دروسي أتدرب على تسميع المادة لنفسي شفهياً عدة مرات	08
5	4	3	2	1	إذا واجهت صعوبات في تعلم مادة دراسية معينة، فإنني أحاول أن أقوم بالعمل بمفردي دون المساعدة أي من أحد	09
5	4	3	2	1	عندما تكون المعلومة غير واضحة، فإنني أعود وأحاول أن أفهمها مرة ثانية	10
5	4	3	2	1	أثناء الدراسة أتصفح القراءات والملخصات وأحاول الحصول على أهم الأفكار	11
5	4	3	2	1	أستغل وقت دراستي لمادة ما استغلاها جيداً	12
5	4	3	2	1	إذا لم أستطع فهم المادة الدراسية، فإنني أغير طريقة قراءتي لها	13
5	4	3	2	1	أتعاون مع زملائي الآخرين لإكمال واجبات المقرر الدراسي	14
5	4	3	2	1	عندما أستذكرة دروسي فإنني أقرأ شرح المعلم، وأقرأ الدرس مرات	15
5	4	3	2	1	عند تقديم نظرية أو تفسير أو استنتاج، فإنني أبحث على دليل مقنع يؤيد ذلك أم لا	16
5	4	3	2	1	أعمل بجد ليكون أدائي جيداً في الدراسة حتى إذا لم أكن أحب ما أقوم بعمله	17
5	4	3	2	1	لتساعدني أضع أشكالاً مبسطة ورسوماً بيانية وجدول على تنظيم الدروس بصورة أفضل	18
5	4	3	2	1	عند مذاكرة دروسي، فإنني في الغالب أخصص وقتاً لمناقشة المادة الدراسية مع مجموعة من الطلاب الآخرين	19
5	4	3	2	1	أتناول المواد الدراسية كبداية للبحث وأحاول تطوير أفكاري عنها	20
5	4	3	2	1	أجد من الصعب الالتزام بجدول الزمنية المبرمج لمراجعة دروسي	21
5	4	3	2	1	عندما أستذكرة دروسي فإنني أجمع المعلومات من مصادر مختلفة: مثل المحاضرات، القراءات، والمناقشات	22
5	4	3	2	1	قبل أن أدرس مادة دراسية جديدة، فإنني في الغالب	23

					تصفحها لأرى كم هي منظمة	
5	4	3	2	1	أسأل نفسي أسئلة لتأكد من أنى أفهم المادة الدراسية التي كنت أدرسها في هذا الفصل	24
5	4	3	2	1	أحاول أن أغير طريقة تعلمى لكي أوائم بين متطلبات المادة الدراسية وأسلوب تدريس المعلم	25
5	4	3	2	1	أطلب من المعلم أن يوضح المفاهيم التي لا أفهمها جيدا	26
5	4	3	2	1	أحفظ الكلمات الأساسية عن ظهر قلب لتنذرني بالمفاهيم المهمة في المقرر الدراسي	27
5	4	3	2	1	عندما يكون المادة الدراسية صعبة، فإما أن أتركه، أو أستذكر الأجزاء السهلة فقط	28
5	4	3	2	1	عند دراسة موضوع ما، أفكرا فيما يجب أن أتعلم منه بدلا من مجرد قراءاته	29
5	4	3	2	1	أحاول ربط الأفكار في موضوع ما بالأفكار في مواد دراسية أخرى كلما أمكن ذلك	30
5	4	3	2	1	أثناء الاستذكار أقوم بعمل تأخيسات موجزة للمفاهيم الأساسية والمهمة	31
5	4	3	2	1	أثناء دراستي أحاول ربط المادة الدراسية بما أعرفه فعلا	32
5	4	3	2	1	لدى مكان منظم مخصص للاستذكار	33
5	4	3	2	1	أحاول تنويع أفكارى المرتبطة بما أتعلم فى المادة الدراسية	34
5	4	3	2	1	أحاول التلاعيب بالأفكار الخاصة بي ذات الصلة بالدرس	35
5	4	3	2	1	عندما لا أستطيع فهم المواد الدراسية المقررة فإني أطلب المساعدة من طالب آخر	36
5	4	3	2	1	حاول فهم المادة الدراسية في هذا الفصل الدراسي بعمل روابط منطقية بين القراءات والمفاهيم من المحاضرات	37
5	4	3	2	1	أتأكد دائما من أننى أواكب القراءات والواجبات الأساسية لهذه الوحدة	38
5	4	3	2	1	كلما أقرأ أو أسمع عن تأكيد أو استنتاج في هذا الفصل الدراسي فإني أفكرا في البدائل الممكنة	39
5	4	3	2	1	أضع قوائم بالمصطلحات المهمة لمادة الدراسية وأحفظها عن ظهر قلب	40
5	4	3	2	1	أحضر الدراسة بانتظام	41
5	4	3	2	1	عندما تكون المواد الدراسية المقررة غير شيقة، فإني أتمكن من مواصلة العمل والدراسة أن إلى انتهائي	42

5	4	3	2	1	أحاول تحديد الطلاب الذين أستطيع طلب المساعدة منهم عند الضرورة	43
5	4	3	2	1	عندما أستذكر دروسي، أحاول أن أحدد المفاهيم التي لا أفهمها جيدا	44
5	4	3	2	1	في الغالب أجد أنني لا أقضي وقتا طويلا في الاستذكار بسبب انشطتي الأخرى	45
5	4	3	2	1	عندما أدرس في هذا القسم، أحاول أن أضع أهدافا لنفسي من أجل توجيه نشاطي في كل فترة زمنية	46
5	4	3	2	1	إذا ارتكبت عند تدوين ملاحظاتي وملخصاتي فإني أحاول أن أتأكد من تدوينها في وقت آخر	47
5	4	3	2	1	قليلا أجد وقتا لمراجعة ملاحظاتي وقراءاتي قبل الامتحان	48
5	4	3	2	1	حاول تطبيق الأفكار الناتجة من قراءاتي للمادة الدراسية في الأنشطة الدراسية الأخرى ال مثل تحليلات والمناقشات	49

Cas N° 3 « Melissa »

مقياس الاستراتيجيات التعلم الذاتي

Pintrich et al. (1991)

الاسم إذا رغبت مليئة

المتوسطة: /

قسم: السنة الثالثة متوسط

المستوى الدراسي: /

التخصص: /

اثنى ٧

الجنس: ذكر

السن: 12

التعليمات:

أخي الطالب/أختي الطالبة :

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

أقلب الصفحة وابدا في الإجابة

درجة الموافقة					العبارات	رقم
موافق بشدة	موافق	غير متأكد	أرفض	أرفض بشدة		
5	4	(3)	2	1	أثناء الدراسة أكتب موجزا مختصرا للمادة الدراسية ليساعدني على تنظيم أفكري	01
5	4	(3)	2	1	أثناء الدراسة قد تقوتي نقاط مهمة لأنني أفكر في أشياء أخرى	02
5	(4)	3	2	1	عندما أستذكر دروسي أحاول شرح المادة الدراسية لزميلي أو صديقي	03
(5)	4	3	2	1	أراجع دروسي عادة في المكان الذي يساعدني على التركيز	04

5	4	3	2	1	عند قراءتي للمادة الدراسية أضع أسئلة لتساعدني على التركيز في القراءة	05
5	4	3	2	1	أحياناً أشعر بالكسل أو الضيق عندما أراجع دروسي فأتوقف عما خططت له	06
5	4	3	2	1	في الغالب أفكر فيما أسمعه أو أقرأه لأقرر إذا ما كان مقنعاً أم لا	07
5	4	3	2	1	عندما أراجع دروسي أتدرب على تسميع المادة لنفسي شفهياً عدة مرات	08
5	4	3	2	1	إذا واجهت صعوبات في تعلم مادة دراسية معينة، فإنني أحاول أن أقوم بالعمل بمفردي دون المساعدة أي من أحد	09
5	4	3	2	1	عندما تكون المعلومة غير واضحة، فإنني أعود وأحاول أن أفهمها مرة ثانية	10
5	4	3	2	1	أثناء الدراسة أتصفح القراءات والملخصات وأحاول الحصول على أهم الأفكار.	11
5	4	3	2	1	أستغل وقت دراستي لمادة ما استغلاها جيداً	12
5	4	3	2	1	إذا لم أستطع فهم المادة الدراسية، فإنني أغير طريقة قراءتي لها	13
5	4	3	2	1	أتعاون مع زملائي الآخرين لإكمال واجبات المقرر الدراسي	14
5	4	3	2	1	عندما أستذكرة دروسي فإنني أقرأ شرح المعلم، وأقرأه مرات	15
5	4	3	2	1	عند تقديم نظرية أو تفسير أو استنتاج، فإنني أبحث على دليل مقنع يؤيد ذلك أم لا	16
5	4	3	2	1	أعمل بجد ليكون أدائياً جيداً في الدراسة حتى إذا لم أكن أحب ما أقوم بعمله	17
5	4	3	2	1	لتساعدني أضع أشكالاً مبسطة ورسوماً بيانية وجدال على تنظيم الدروس بصورة أفضل	18
5	4	3	2	1	عند مذاكرة دروسي، فإنني في الغالب أخصص وقتاً لمناقشة المادة الدراسية مع مجموعة من الطلاب الآخرين	19
5	4	3	2	1	أتناول المواد الدراسية كبداية للبحث وأحاول تطوير أفكاري عنها	20
5	4	3	2	1	أجد من الصعب الالتزام بجدول الزمنية المبرمجة لمراجعة دروسي	21
5	4	3	2	1	عندما أستذكرة دروسي فإنني أجمع المعلومات من مصادر	22

					مختلفة: مثل المحاضرات، القراءات، والمناقشات	
5	(4)	3	2	1	قبل أن أدرس مادة دراسية جديدة، فإنني في الغالب أتصفحها لأرى كم هي منظمة	23
5	(4)	3	2	1	أسأل نفسي أسئلة لتأكد من أنني أفهم المادة الدراسية التي كنت أدرسها في هذا الفصل	24
5	(4)	3	2	1	أحاول أن أجرب طريقة تعلمي لكي أوائم بين متطلبات المادة الدراسية وأسلوب تدريس المعلم	25
5	(4)	3	2	1	أطلب من المعلم أن يوضح المفاهيم التي لا أفهمها جيدا	26
5	(4)	3	2	1	أحفظ الكلمات الأساسية عن ظهر قلب لتنذرني بالمفاهيم المهمة في المقرر الدراسي	27
5	4	(3)	2	1	عندما يكون المادة الدراسية صعبة، فإذا أن أتركه، أو أستذكر الأجزاء السهلة فقط	28
5	(4)	3	2	1	عند دراسة موضوع ما، أفكّر فيما يجب أن أتعلّمه منه بدلا من مجرد قراءته	29
5	(4)	3	2	1	أحاول ربط الأفكار في موضوع ما بالأفكار في مواد دراسية أخرى كلما أمكن ذلك	30
5	(4)	3	2	1	أثناء الاستذكار أقوم بعمل تأخيسات موجزة للمفاهيم ال الأساسية والمهمة	31
5	4	(3)	2	1	أثناء دراستي أحاول ربط المادة الدراسية بما أعرفه فعلا	32
5	(4)	3	2	1	لدى مكان منظم مخصص للاستذكار	33
5	(4)	3	2	1	أحاول تنويع أفكاري المرتبطة بما أتعلّمه في المادة الدراسية	34
5	(4)	3	2	1	أحاول التلاعّب بالأفكار الخاصة بي ذات الصلة بالدرس	35
5	(4)	3	2	1	عندما لا أستطيع فهم المواد الدراسية المقررة فإنني أطلب المساعدة من طالب آخر	36
5	(4)	3	2	1	حاول فهم المادة الدراسية في هذا الفصل الدراسي بعمل روابط منطقية بين القراءات والمفاهيم من المحاضرات	37
5	4	(3)	2	1	أتأكد دائماً من أنني أواكب القراءات والواجبات الأساسية لهذه الوحدة	38
5	(4)	3	2	1	كلما أقرأ أو أسمع عن تأكيد أو استنتاج في هذا الفصل الدراسي فإنني أفكّر في البدائل الممكنة	39
5	4	(3)	2	1	أضع قوائم بالمصطلحات المهمة لمادة الدراسية وأحفظها عن ظهر قلب	40
5	4	(3)	2	1	أحضر الدراسة بانتظام	41

5	4	3	2	1	عندما تكون المواد الدراسية المقررة غير شيقة، فإني أتمكن من مواصلة العمل والدراسة أن إلى أنتهي	42
5	4	3	2	1	أحاول تحديد الطلاب الذين أستطيع طلب المساعدة منهم عند الضرورة	43
5	4	3	2	1	عندما أستذكر دروسي، أحاول أن أحدد المفاهيم التي لا أفهمها جيدا	44
5	4	3	2	1	في الغالب أجد أنني لا أقضى وقتا طويلا في الاستذكار بسبب انشطتي الأخرى	45
5	4	3	2	1	عندما أدرس في هذا القسم، أحاول أن أضع أهدافا لنفسي من أجل توجيه نشاطاتي في كل فترة زمنية	46
5	4	3	2	1	إذا ارتكبت عند تدوين ملاحظاتي وملخصاتي فإني أحاول أن أتأكد من تدوينها في وقت آخر	47
5	4	3	2	1	قليلا أجد وقتا لمراجعة ملاحظاتي وقراءاتي قبل الامتحان	48
5	4	3	2	1	حاول تطبيق الأفكار الناتجة من قراءاتي للمادة الدراسية في الأنشطة الدراسية الأخرى ال مثل تحليلات والمناقشات	49

Cas N° 4 « Lydia »

مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

Pintrich et al. (1991)

الاسم إذا رغبت: ليديا

المتوسطة : /

قسم : السنة الثانية متوسط

المستوى الدراسي : /

التخصص : /

انثى ذكر

الجنس: ذكر

السن: 13 سنة

التعليمات :

أخي الطالب/ أخي الطالبة :

بداية أشكرك في الإجابة على أسئلة المقياس، وأود أن أخبرك أنه ليس فيها إجابة صواب أو خطأ والمطلوب معرفة ما تعتقد به الفعل. فمن خلال الانطباع الأول الذي يأتي على ذهنك نحو العبارة ضع دائرة حول الرقم الذي يعبر عن درجة موافقتك على يسار كل عبارة. حيث تدرج الاستجابات من ارفض بشدة إلى أافق بشدة (1 أرفض بشدة، 2 أرفض، 3 غير متأكد، 4 موافق، 5 موافق بشدة). لست في حاجة لكي تفكك كثيرا في كل عبارة ولا تترك عبارة دون الاستجابة عليها وكن على ثقة أن إجابتك سرية ولغرض البحث العلمي فقط، ولن يطلع عليها أحد

أقلب الصفحة وابدا في الإجابة

درجة الموافقة					عبارات	رقم
موافق بشدة	موافق	غير متأكد	أرفض	أرفض بشدة		
5	4	3	2	1	أثناء الدراسة أكتب موجزا مختصرا للمادة الدراسية ليساعدني على تنظيم أفكري	01
5	4	3	2	1	أثناء الدراسة قد تقوتي نقاط مهمة لأنني أفكر في أشياء أخرى	02
5	4	3	2	1	عندما أستذكر دروسي أحاول شرح المادة الدراسية لزميلي أو صديقي	03
5	4	3	2	1	أراجع دروسي عادة في المكان الذي يساعدني على التركيز	04
5	4	3	2	1	عند قراءتي للمادة الدراسية أضع أسئلة لتساعدني على التركيز في القراءة	05

5	4	3	2	1	أحياناً أشعر بالكسل أو الضيق عندما أراجع دروسي فأتوقف عما خططت له	06
5	4	3	2	1	في الغالب أفكر فيما أسمعه أو أقرأ لأقرر إذا ما كان مقنعاً أم لا	07
5	4	3	2	1	عندما أراجع دروسي أتدرب على تسميع المادة لنفسي شفهياً عدة مرات	08
5	4	3	2	1	إذا واجهت صعوبات في تعلم مادة دراسية معينة، فإنني أحاول أن أقوم بالعمل بمفردي دون المساعدة أي من أحد	09
5	4	3	2	1	عندما تكون المعلومة غير واضحة، فإنني أعود وأحاول أن أفهمها مرة ثانية	10
5	4	3	2	1	أثناء الدراسة أتصفح القراءات والملخصات وأحاول الحصول على أهم الأفكار.	11
5	4	3	2	1	أستغل وقت دراستي لمادة ما استغلاها جيداً	12
5	4	3	2	1	إذا لم أستطع فهم المادة الدراسية، فإنني أغير طريقة قراءتي لها	13
5	4	3	2	1	أتعاون مع زملائي الآخرين لإكمال واجبات المقرر الدراسي	14
5	4	3	2	1	عندما أستذكرة دروسي فإنني أقرأ شرح المعلم، وأقرأ الدرس مرات	15
5	4	3	2	1	عند تقديم نظرية أو تفسير أو استنتاج، فإنني أبحث على دليل مقنع يؤيد ذلك أم لا	16
5	4	3	2	1	أعمل بجد ليكون أدائي جيداً في الدراسة حتى إذا لم أكن أحب ما أقوم بعمله	17
5	4	3	2	1	لتساعدني أضع أشكالاً مبسطة ورسوماً بيانية وجدول على تنظيم الورش بصورة أفضل	18
5	4	3	2	1	عند مذاكرة دروسي، فإنني في الغالب أخصص وقتاً لمناقشة المادة الدراسية مع مجموعة من الطلاب الآخرين	19
5	4	3	2	1	أتناول المواد الدراسية كبداية للبحث وأحاول تطوير أفكاري عنها	20
5	4	3	2	1	أجد من الصعب الالتزام بجدول الزمنية المبرمجة لمراجعة دروسي	21
5	4	3	2	1	عندما أستذكرة دروسي فإنني أجمع المعلومات من مصادر مختلفة: مثل المحاضرات، القراءات، والمناقشات	22
5	4	3	2	1	قبل أن أدرس مادة دراسية جديدة، فإنني في الغالب	23

					تصفحها لأرى كم هي منظمة	
5	(4)	3	2	1	أسأل نفسي أسئلة لتأكد من أنى أفهم المادة الدراسية التي كنت أدرسها في هذا الفصل	24
5	(4)	3	2	1	أحاول أن أغير طريقة تعلمى لكي أوائمه بين متطلبات المادة الدراسية وأسلوب تدريس المعلم	25
(5)	4	3	2	1	أطلب من المعلم أن يوضح المفاهيم التي لا أفهمها جيدا	26
5	4	(3)	2	1	أحفظ الكلمات الأساسية عن ظهر قلب لتنذرني بالمفاهيم المهمة في المقرر الدراسي	27
(5)	4	3	2	1	عندما يكون المادة الدراسية صعبا، فإنما أن أتركه، أو أستذكرة الأجزاء السهلة فقط	28
(5)	4	3	2	1	عند دراسة موضوع ما، أفكرا فيما يجب أن أتعلم منه بدلا من مجرد قراءته	29
5	4	(3)	2	1	أحاولربط الأفكار في موضوع ما بالأفكار في مواد دراسية أخرى كلما أمكن ذلك	30
(5)	4	3	2	1	أثناء الاستذكاري أقوم بعمل تلخيصات موجزة للمفاهيم الأساسية والمهمة	31
5	4	(3)	2	1	أثناء دراستي أحاول ربط المادة الدراسية بما أعرفه فعلا	32
(5)	4	3	2	1	لدى مكان منظم مخصص للاستذكار	33
5	4	(3)	2	1	أحاول تنويع أفكارى المرتبطة بما أتعلم فى المادة الدراسية	34
5	4	(3)	2	1	أحاول التلاعيب بالأفكار الخاصة بي ذات الصلة بالدرس	35
(5)	4	3	2	1	عندما لا أستطيع فهم المواد الدراسية المقررة فإني أطلب المساعدة من طالب آخر	36
5	4	(3)	2	1	حاول فهم المادة الدراسية في هذا الفصل الدراسي بعمل روابط منطقية بين القراءات والمفاهيم من المحاضرات	37
5	4	3	(2)	1	أتأكد دائما من أننى أواكب القراءات والواجبات الأساسية لهذه الوحدة	38
5	4	3	(2)	1	كلما أقرأ أو أسمع عن تأكيد أو استنتاج في هذا الفصل الدراسي فإني أفكرا في البدائل الممكنة	39
5	(4)	3	2	1	أضع قوائم بالمصطلحات المهمة لمادة الدراسية وأحفظها عن ظهر قلب	40
5	4	3	(2)	1	أحضر الدراسة بانتظام	41
(5)	4	3	2	1	عندما تكون المواد الدراسية المقررة غير شيقة، فإني أتمكن من مواصلة العمل والدراسة أن إلى انتهائي	42

5	4	(3)	2	1	أحاول تحديد الطلاب الذين أستطيع طلب المساعدة منهم عند الضرورة	43
5	4	(3)	2	1	عندما أستذكر دروسي، أحاول أن أحدد المفاهيم التي لا أفهمها جيدا	44
(5)	4	3	2	1	في الغالب أجد أنني لا أقضى وقتا طويلا في الاستذكار بسبب انشطتي الأخرى	45
(5)	4	3	2	1	عندما أدرس في هذا القسم، أحاول أن أضع أهدافا لنفسي من أجل توجيه نشاطي في كل فترة زمنية	46
(5)	4	3	2	1	إذا ارتكبت عند تدوين ملاحظاتي وملخصاتي فإني أحاول أن أتأكد من تدوينها في وقت آخر	47
(5)	4	3	2	1	قليلا أجد وقتا لمراجعة ملاحظاتي وقراءاتي قبل الامتحان	48
(5)	4	3	2	1	حاول تطبيق الأفكار الناتجة من قراءاتي للمادة الدراسية في الأنشطة الدراسية الأخرى ال مثل تحليلات والمناقشات	49

Cas N°5 « Raouf »

مقياس الاستراتيجيات التعلم الذاتي

Pintrich et al. (1991)

الاسم إذا رغبت : رؤوف

المتوسطة : /

القسم السنة الرابعة متوسط

المستوى الدراسي : /

الشخص : /

الجنس ذكر أنثى

السن : 17

التعليمات :

أخي الطالب/أختي الطالبة :

بداية أشكرك في الإجابة على أسئلة المقياس، وأود أن أخبرك أنه ليس فيها إجابة صواب أو خطأ والمطلوب معرفة ما تعتقد به. فمن خلال الانطباع الأول الذي يأتي على ذهنك نحو العبارة ضع دائرة حول الرقم الذي يعبر عن درجة موافقتك على بيسار كل عبارة. حيث تدرج الاستجابات من ارفض بشدة غلى أافق بشدة (1 أرفض بشدة ، 2 أرفض ، 3 غير متأكد ، 4 موافق ، 5 موافق بشدة). لست في حاجة لكي تفكك كثيرا في كل عبارة ولا تترك عبارة دون الاستجابة عليها وكن على ثقة أن إجابتك سرية ولغرض البحث العلمي فقط، ولن يطلع عليها أحد

أقلب الصفحة وابدا في الإجابة

درجة الموافقة					عبارات	رقم
موافق بشدة	موافق	غير متأكد	أرفض	أرفض بشدة		
5	4	3	(2)	1	أثناء الدراسة أكتب موجزا مختصرا للمادة الدراسية ليساعدني على تنظيم أفكاري	01
(5)	4	3	2	1	أثناء الدراسة قد تفوتني نقاط مهمة لأنني أفكر في أشياء أخرى	02
5	4	3	2	(1)	عندما أستذكر دروسي أحاول شرح المادة الدراسية لزميلي أو صديقي	03
5	4	(3)	2	1	أراجع دروسي عادة في المكان الذي يساعدني على التركيز	04
5	4	3	(2)	1	عند قراءتي للمادة الدراسية أضع أسئلة لتساعدني على التركيز في القراءة	05
5	(4)	3	2	1	أحيانا أشعر بالكسل أو الضيق عندما أراجع دروسي	06

					فأتوقف عما خططت له	
5	4	(3)	2	1	في الغالب أفكر فيما أسمعه أو أقرأ لأقرر إذا ما كان مقنعاً أم لا	07
5	4	(3)	2	1	عندما أراجع دروسي أتدرب على تسميع المادة لنفسي شفهياً عدة مرات	08
5	4	3	2	(1)	إذا واجهت صعوبات في تعلم مادة دراسية معينة، فإنني أحاول أن أقوم بالعمل بمفردي دون المساعدة أي من أحد	09
5	(4)	3	2	1	عندما تكون المعلومة غير واضحة، فإنني أعود وأحاول أن أفهمها مرة ثانية	10
5	4	(3)	2	1	أثناء الدراسة أتصفح القراءات والملخصات وأحاول الحصول على أهم الأفكار	11
5	(4)	3	2	1	أستغل وقت دراستي لمادة ما استغلاً جيداً	12
5	4	3	2	(1)	إذا لم أستطع فهم المادة الدراسية، فإنني أغير طريقة قراءتي لها	13
5	4	3	2	(1)	أتعاون مع زملائي الآخرين لإكمال واجبات المقرر الدراسي	14
5	4	3	2	(1)	عندما أستذكر دروسي فإنني أقرأ شرح المعلم، وأقرأه مرات	15
5	4	(3)	2	1	عند تقديم نظرية أو تفسير أو استنتاج، فإنني أبحث على دليل مقنع يؤيد ذلك أم لا	16
5	4	3	(2)	1	أعمل بجد ليكون أدائي جيداً في الدراسة حتى إذا لم أكن أحب ما أقوم بعمله	17
5	4	3	(2)	1	لتساعدي أضع أشكالاً مبسطة ورسوماً بيانية وجدول على تنظيم الدروس بصورة أفضل	18
5	4	3	2	(1)	عند مذاكرة دروسي، فإنني في الغالب أخصص وقتاً لمناقشة المادة الدراسية مع مجموعة من الطلاب الآخرين	19
5	4	3	(2)	1	أتناول المواد الدراسية كبداية للبحث وأحاول تطوير أفكاري عنها	20
(5)	4	3	2	1	أجد من الصعب الالتزام بجدول الزمنية المبرمج لمراجعة دروسي	21
5	4	3	(2)	1	عندما أستذكر دروسي فإنني أجمع المعلومات من مصادر مختلفة: مثل المحاضرات، والقراءات،	22

و المناقشات					
5	4	(3)	2	1	قبل أن أدرس مادة دراسية جديدة، فإنني في الغالب أتصفحها لأرى كم هي منظمة
5	4	3	2	(1)	أسأل نفسي أسئلة لتأكد من أنني أفهم المادة الدراسية التي كنت أدرسها في هذا الفصل
5	4	3	2	(1)	أحاول أن أغير طريقة تعلمي لكي أوائم بين متطلبات المادة الدراسية وأسلوب تدريس المعلم
5	4	3	2	(1)	أطلب من المعلم أن يوضح المفاهيم التي لا أفهمها جيدا
5	4	3	(2)	1	أحفظ الكلمات الأساسية عن ظهر قلب لتنكريني بالمفاهيم المهمة في المقرر الدراسي
5	4	3	(2)	1	عندما يكون المادة الدراسية صعبة، فإذاً أن أتركه، أو أستذكر الأجزاء السهلة فقط
5	4	3	(2)	1	عند دراسة موضوع ما، أفكر فيما يجب أن أتعلم منه بدلاً من مجرد قراءته
5	4	3	(2)	1	أحاول ربط الأفكار في موضوع ما بالأفكار في مواد دراسية أخرى كلما أمكن ذلك
5	4	3	2	(1)	أثناء الاستذكار أقوم بعمل تلخيصات موجزة للمفاهيم الأساسية والمهمة
5	4	3	(2)	1	أثناء دراستي أحاول ربط المادة الدراسية بما أعرفه فعلاً
5	4	3	2	(1)	لدي مكان منظم مخصص للاستذكار
5	4	3	2	(1)	أحاول تنويع أفكاري المرتبطة بما أتعلم في المادة الدراسية
5	4	(3)	2	1	أحاول التلاعُب بالأفكار الخاصة بي ذات الصلة بالدرس
5	4	3	2	(1)	عندما لا أستطيع فهم المواد الدراسية المقررة فإني أطلب المساعدة من طالب آخر
5	4	3	(2)	1	حاول فهم المادة الدراسية في هذا الفصل الدراسي بعمل روابط منطقية بين القراءات والمفاهيم من المحاضرات
5	4	3	(2)	1	أتأكد دائمًا من أنني أواكب القراءات والواجبات الأساسية لهذه الوحدة
5	4	3	2	(1)	كلما أقرأ أو أسمع عن تأكيد أو استنتاج في هذا الفصل الدراسي فإني أفكر في البدائل الممكنة

5	4	3	2	<input checked="" type="radio"/>	أضع قوائم بالمصطلحات المهمة لمادة الدراسية وأحفظها عن ظهر قلب	40
5	4	<input checked="" type="radio"/>	2	1	أحضر الدراسة بانتظام	41
5	4	<input checked="" type="radio"/>	2	1	عندما تكون المواد الدراسية المقررة غير شيقـة، فإـنـي أـمـكـنـ منـ مواـصـلـةـ الـعـمـلـ وـ الـدـرـاسـةـ أـنـ إـلـىـ أـنـتـهـىـ	42
5	4	3	2	<input checked="" type="radio"/>	أـحـاـوـلـ تـحـدـيـدـ الطـلـابـ الـذـيـنـ أـسـطـيـعـ طـلـبـ المسـاعـدـةـ مـنـهـمـ عـنـ الـضـرـورـةـ	43
5	4	3	2	<input checked="" type="radio"/>	عـنـدـمـاـ أـسـتـذـكـرـ درـوـسـيـ،ـ أـحـاـوـلـ أـنـ حـدـدـ المـفـاهـيمـ الـتـيـ لـاـ أـفـهـمـهـاـ جـيـداـ	44
<input checked="" type="radio"/>	4	3	2	1	فـيـ الـغـالـبـ أـجـدـ أـنـيـ لـاـ أـفـضـيـ وـقـتـاـ طـوـبـلـاـ فـيـ الـاستـذـكـارـ بـسـبـبـ اـنـشـطـيـ الـأـخـرـىـ	45
5	4	<input checked="" type="radio"/>	2	1	عـنـدـمـاـ أـدـرـسـ فـيـ هـذـاـ قـسـمـ،ـ أـحـاـوـلـ أـنـ أـضـعـ أـهـدـافـاـ لـنـفـسـيـ مـنـ أـجـلـ تـوـجـيـهـ نـشـاطـاتـيـ فـيـ كـلـ فـتـرـةـ زـمـنـيـةـ	46
5	4	3	2	<input checked="" type="radio"/>	إـذـاـ اـرـتـبـكـتـ عـنـ تـدوـينـ مـلـاحـظـاتـيـ وـمـلـخـصـاتـيـ فـإـنـيـ أـحـاـوـلـ أـنـ تـأـكـدـ مـنـ تـدوـينـهـاـ فـيـ وـقـتـ آـخـرـ	47
<input checked="" type="radio"/>	4	3	2	1	فـلـمـاـ أـجـدـ وـقـتـاـ لـمـرـاجـعـةـ مـلـاحـظـاتـيـ وـقـرـاءـاتـيـ قـبـلـ الـامـتـحـانـ	48
5	4	3	2	<input checked="" type="radio"/>	حاـوـلـ تـطـبـيقـ الـأـفـكـارـ النـاتـجـةـ مـنـ قـرـاءـاتـيـ لـلـمـادـةـ الـدـرـاسـةـ فـيـ الـأـنـشـطـةـ الـدـرـاسـيـةـ الـأـخـرـىـ الـمـثـلـ تـحـلـيـلـاتـ وـالـمـنـاقـشـاتـ	49

Résumé :

De nos jours, l'addiction aux écrans est devenue un phénomène courant chez les adolescents. Ce comportement peut avoir un impact sur leur manière d'apprendre, notamment sur l'utilisation des stratégies d'apprentissage autorégulé, qui aident l'élève à organiser, surveiller et ajuster son travail scolaire.

Dans ce mémoire, nous avons cherché à comprendre si l'usage excessif des écrans influence la capacité des adolescents à utiliser ces stratégies. L'étude a été réalisée avec cinq élèves âgés de 11 à 17 ans, au sein du CEM Ouarouf de Béjaïa.

Pour cela, nous avons eu recours à un entretien semi-directif ainsi qu'à une échelle d'évaluation des stratégies d'apprentissage autorégulé élaborée par Pintrich (1991) et adaptée en arabe par M. Benchallal. Les résultats obtenus ne confirment pas notre hypothèse de départ, certains adolescents montrent une bonne capacité d'autorégulation, même s'ils utilisent souvent les écrans. Cela montre que l'addiction aux écrans ne mène pas toujours à des difficultés d'apprentissage.

Les mots clés : écran, adolescents, addiction aux écrans, stratégies d'apprentissages, stratégies apprentissages autorégulés, apprentissage autorégulé

Abstract:

Nowadays, screen addiction has become a common phenomenon among adolescents. This behavior can impact their learning style, particularly on the use of self-regulated learning strategies, which help students organize, monitor, and adjust their schoolwork.

In this thesis, we sought to understand whether excessive screen use influences adolescents' ability to use these strategies. The study was conducted with five students aged 11 to 17 at the Ouarouf Middle School in Béjaïa.

To this end, we used a semi-structured interview and a self-regulated learning strategy assessment scale developed by Pintrich (1991) and adapted into Arabic by M. Benchallal. The results obtained do not confirm our initial hypothesis: some adolescents demonstrate good self-regulation skills, even if they frequently use screens. This shows that screen addiction does not always lead to learning difficulties.

Keywords: screens, adolescents, screen addiction, learning strategies, self-regulated learning strategies, self-regulated learning