

**UNIVERSITE ABDERRAHMANE MIRA DE BEJAIA**  
**FACULTE DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES**  
**DEPARTEMENT DES SCIENCES SOCIALES**

**Mémoire de fin de cycle**

**THÈME :**

**L'effet des croyances épistémiques sur  
l'efficacité personnelle chez les  
adolescents scolarisés**

*(Etude sur 206 cas réalisé au niveau de l'établissement STAMBOULI Bejaia)*

*En vue de l'obtention du diplôme de master option : psychologie clinique*

**Réalisé par :**

❖ **MOKRANI Sara**

**Encadré par :**

**Mr. BENCHALLAL ABDELOUAHAB**

**Année universitaire : 2014 / 2015**

---

## REMERCIEMENT

*Seigneur, merci de m' avoir donné la force et la volonté d' accomplir cette tâche que je me suis donné, merci de m' avoir aidé de manière irréprochable a franchir les nombreux obstacles dressés sur mon chemin, merci de m avoir donné la détermination quand tout semblé perdu.*

*En deuxième lieu, je tien énormément a remercier mon promoteur M BENCHALLAL sans ses conseils précieux mon travail n' aura pas vu le jour.*

*Un grand remerciement à tout le staff administratif du lycée STAMBOLI qui m' ont accueillis à bras ouverts et m' ont fournis toutes les informations nécessaires dont j' avais besoin pour ma recherche et en particulier la conseillère pour le temps qu' elle m' a consacré.*

*Au final un grand remerciement a tout personne ayant contribue de près ou de loin pour la réalisation de ce travail.*

*Sara*

---

## **Dédicaces**

*Je dédie ce mémoire à :*

*· Mes parents et mon grand-père:*

*Ma mère, qui a œuvré pour ma réussite, par son amour, son soutien, tous les sacrifices consentis et ses précieux conseils, pour toute son assistance et sa présence dans ma vie, reçu à travers ce travail aussi modeste soit-il, l'expression de mes sentiments et de mon éternelle gratitude.*

*Mon père et mon grand-père, qui peuvent être fier et trouver ici le résultat de longues années de sacrifices et de privations pour m'aider à avancer dans la vie. Puisse Dieu faire en sorte que ce travail porte son fruit ; Merci pour les valeurs nobles, l'éducation et le soutien permanent venu de vous.*

*Je tiens tout particulièrement à remercier mon ami Bazizene Toufik, qui m'a vraiment aidée soutenu, encouragé, et avec qui j'ai établi une relation de confiance.*

*Mes sœurs ainsi que mes beaux-frères qui n'ont cessé d'être pour moi des exemples de persévérance, de courage et de générosité et mon très cher yahiaoui hakim et spécialement ma chr et tendre sœur fouzia que j'aime beaucoup.*

*A mes chers :*

*Brahmi Hichem et katia, et mes petit neveux et nièces : norchaine , nadine, chanéz, mostapha, tabaie, nourhane .*

**Mokrani sara**

# Sommaire

Liste des tableaux.....	I
Liste des figures.....	II
Introduction .....	III

## Chapitre 1

La cadre général de la problématique

Aucune entrée de table des matières n'a été trouvée. **Chapitre 2**  
Les croyances épistémiques

Aucune entrée de table des matières n'a été trouvée. **Chapitre 3**  
L'efficacité personnelle

Aucune entrée de table des matières n'a été trouvée. **Chapitre 4**  
L'adolescence

Aucune entrée de table des matières n'a été trouvée. **Chapitre 5**  
Le cadre méthodologique

Aucune entrée de table des matières n'a été trouvée.

## Chapitre 6

Présentation et analyse des résultats

**Aucune entrée de table des matières n'a été trouvée.**

Conclusion..... 89

Bibliographie

Annexes

**Aucune entrée de table des matières n'a été trouvée.**

## Liste des tableaux :

<b>N°</b>	<b>TITRE</b>	<b>PAGE</b>
<b>01</b>	Récapitulatif des facteurs des concepts de croyances épistémiques.	<b>33</b>
<b>02</b>	Repartitions des items de questionnaire des croyances épistémique	<b>74</b>
<b>03</b>	Répartition des sexes de notre échantillon	<b>78</b>
<b>04</b>	La répartition des élèves premières années secondaires selon le genre et la filière	<b>80</b>
<b>05</b>	La répartition des élèves deuxième années secondaires selon le genre et la filière	<b>80</b>
<b>06</b>	La répartition des élèves troisième années secondaires selon le genre et la filière et le total général	<b>81</b>
<b>07</b>	les résultats du test de Kolmogorov-Smirnov pour la variable efficacité personnelle.	<b>83</b>
<b>08</b>	différents niveaux d'efficacité personnelle(étalonnage).	<b>84</b>
<b>09</b>	la différence dans les degrés des croyances épistémique chez les adolescents selon leur niveaux d'efficacité personnelle.	<b>85</b>
<b>10</b>	la différence dans les degrés des croyances épistémique selon le genre.	<b>86</b>
<b>11</b>	la déférence dans les degrés d'efficacité personnelle selon le genre.	<b>86</b>

## Liste des figures

<b>N</b>	<b>TITRE</b>	<b>PAGE</b>
<b>01</b>	Un schéma qui présente la répartition des factures	<b>33</b>
<b>02</b>	Le déterminisme réciproque	<b>38</b>
<b>03</b>	la courbe de distribution naturelle pour les degrés d'efficacité personnelle	<b>84</b>

## Introduction

Épistémologie (Personnel) ou croyances épistémiques sont devenus une cible d'un intérêt accru de la recherche en psychologie du développement et de l'éducation. Dans ce qui suit, le terme «croyances épistémiques" doivent être systématiquement utilisés pour désigner les croyances d'une personne sur la nature de la connaissance humaine, comme sa certitude et comment il est conceptualisée les croyances d'une personne sur les critères et le processus de la connaissance. Tout en reconnaissant les différentes notions dans la littérature pour l'ensemble de la construction soit ou facettes particulières de celui-ci (par exemple, la cognition épistémique, les ressources épistémiques, la réflexion épistémologique, l'épistémologie personnelle, jugement réfléchissant), ceux-ci doivent être subsumé sous le label largement utilisé «croyances épistémiques». Des études empiriques de croyances épistémiques ont commencé à la fin des années 1960 et, auparavant, l'épistémologie était uniquement un sujet de philosophie, mais pas de la recherche psychologique empirique. L'intérêt accru de la recherche dans les croyances épistémiques peut être attribuée à dans sa majorité a des preuves empiriques d'une relation entre les croyances épistémiques et le rendement scolaire,

Une autre dimension qui s'intéresse à la réussite et l'accomplissement des tâches celle de d'efficacité personnelle. Pionnier dans cette théorie, Bandura, après des longues années de recherche il a pu conclure que nos croyances sur notre efficacité personnelle peuvent influencer notre motivation à atteindre les buts, soit d'une façon positive ou négative

Ces deux théories constituent notre base théorique, dans l'intérêt de porter des réponses à notre problème posé. Dans notre travail on a exposé les différents concepts concernés par notre recherche où je cite les croyances épistémiques, l'efficacité personnelle et l'adolescent, et cela en trois chapitres bien détaillés, le lien fait entre ces deux variables est le suivant « les effets des croyances épistémiques sur l'efficacité personnelle chez l'adolescent scolarisé ». C'est ce qui constitue notre thème et au même temps déterminé notre question de départ, des hypothèses ont été formulées comme première solution à notre problème, ses hypothèses en suite étaient vérifiées à l'aide d'une enquête sur le terrain, pour cela une méthode à suivre s'impose, un chapitre a été consacré pour ça, où nous avons exposé les différentes coulisses et utiles utilisées. Finalement les résultats ont été présentés, analysés et discutés afin de confirmer ou infirmer nos hypothèses, en ce terme notre conclusion est englobante de ces différents résultats.

### 1. Problématique

L'homme a pu développer ses connaissances grâce à sa confrontation à la nature, ces expériences qui l'ont vécu lui ont permis de capitaliser de plus en plus un profil large, et diversifie l'art de vivre ce profit culturel qui se transmet de génération à une autre afin que chaque génération puisse avoir un mode de vie plus confortable et épanoui, au fil des siècles ses connaissances ont connu un processus de développement qui a donné que l'homme d'aujourd'hui se trouve d'avantage forcé à préserver ce patrimoine cognitif afin d'assurer une existence d'une vie humaine aisée.

Plusieurs méthodes et techniques ont été mises en œuvre pour pouvoir accomplir cette tâche qui s'est donnée, l'école est l'une des solutions où il s'est réfugié. L'école dans sa définition « établissement dans laquelle est donnée un enseignement collectif (général ou spécialisé) », (dictionnaire de poche), cette définition qui met le point sur le rôle fondamental de l'école et nous montre que c'est une structure qui assure la transmission de savoir et qui laisse ce dernier dans une succession dynamique. L'école algérienne ne fait pas l'exception comme autant d'autres, cette institution veille est-ce que toute la population a accès au savoir, cependant elle ne s'est pas contenté d'aller jusqu'à ici, mais elle a essayé de garantir la plus haute qualité possible en matière d'enseignement et cela par une dimension objective qui est le système scolaire appliqué de la même façon dans tous les écoles et une dimension subjective qui concerne directement l'élève qui se traduit par l'efficacité personnelle ou l'auto-efficacité, ce domaine a suscité d'innombrables recherches dans plusieurs domaines (santé mentale, adaptation professionnelle réussite scolaire.....) il est considéré dans la quasi-totalité de ces recherches en tant que facteur adaptatif, et source motivationnel. Très peu sont les recherches qui ont pris la croyance d'auto-efficacité en tant que facteur handicapant.

Depuis les années 80, **Bandura** s'intéresse au sentiment d'efficacité personnelle. Ce concept s'inscrit dans le cadre de la théorie sociocognitive (théorie issue du béhaviorisme et du cognitivisme). Selon cette théorie, le fonctionnement et le développement psychologique doivent être compris en considérant trois facteurs en interaction : le comportement, l'environnement et la personne. Ces facteurs s'influencent réciproquement mais n'ont pas forcément le même impact on parle alors de causalité triadique réciproque.

# LE CADRE GENERAL DE LA PROBLEMATIQUE

Le sentiment d'efficacité personnelle se définit comme « le jugement que porte une personne sur sa capacité d'organiser et d'utiliser les différentes activités inhérentes à la réalisation d'une tâche à exécuter » (Bouffard-Bouchard & Pinard, 1988, p. 411). En d'autres termes, il s'agit des croyances des gens concernant leur compétence à accomplir une tâche avec succès (Miller et autres, 1996). (Terrazas, Walter, 2009, p90)

Selon Bandura, les croyances d'efficacité personnelle sont divisées en deux niveaux, le premier constitue le facteur de réussite et de succès de l'action humaine. Si une personne a un sentiment d'efficacité élevé produira de résultats satisfaisants et cela est dû à l'estime de soi positif et a une forte croyance en ses compétences pour franchir les difficultés rencontrées par contre le deuxième niveau ou la personne a une croyance faible en son efficacité cela se répercutera négativement sur sa motivation à accomplir ses buts, elle n'essaiera pas de les provoquer. Les croyances des individus en leur efficacité influent pratiquement sur toutes leurs activités comment ils pensent, se motivent, ressentent et se comportent, le sentiment d'efficacité ne consiste pas seulement à savoir ce qu'il faut faire et à être motivé pour cela. Il s'agit plutôt d'une capacité productrice au sein de laquelle les sous-compétences cognitives, sociales, émotionnelles et comportementales doivent être organisées et orchestrées efficacement pour servir de nombreux buts un fonctionnement efficace nécessite à la fois des aptitudes et des croyances d'efficacité pour bien les utiliser (Lecomte. J, 2004). (Ibid.)

En analysant cette réflexion théorique on remarque qu'ils abordent un intérêt particulier à la croyance, cet élément à son tour ne manque pas d'importance dans le processus éducatif plusieurs chercheurs s'y ont intéressés la pertinence de ces croyances épistémiques dans le contexte de l'apprentissage. Par exemple, leur relation avec la performance académique (Cano et Cardelle-Elawar, 2004 , Schommer, 1993), la résolution de problèmes (Kardash et Scholes, 1996 , Mason et Boscolo, 2004), la motivation (Braten et Stromso, 2004, Braten et Olaussen, 2005, Debacker et Crowson, 2006) et les dispositifs pédagogiques (Tsai, 2000, Valanides et Angeli, 2005). (Ibid. p91)

Le développement théorique concernant les croyances épistémiques est inauguré par le modèle de Perry (1970) dont l'objectif était de décrire la diversité de réponses face à la pluralité de perspectives qui expliquent un phénomène. Ce modèle a établi les bases pour la

# CHAPITRE 1

---

## LE CADRE GENERAL DE LA PROBLEMATIQUE

construction des différents modèles, entre autres celui de Belenky et al (1986), celui de Magolda (1992), celui de Kuhn (1991), celui de King et Kitchener (1994) et celui de Schommer (1990). Nous allons nous focaliser beaucoup plus sur la théorie de cette dernière. (Ibid.)

*Epistemological beliefs*, ou en français les croyances épistémiques sont en effet des croyances que nous avons par rapport soit à notre capacité (ex: « je suis nul avec les chiffres », « je n'ai aucune mémoire », etc.) ou à notre style d'apprentissage personnel (ex: « je suis auditif », « je suis visuel », « j'apprends mieux avec la télévision ouverte », etc.), soit sur ce qu'est l'apprentissage en général (ex: « si on ne comprend pas du premier coup, on ne comprendra jamais », « les gens intelligents répondent vite », « l'impulsivité c'est une bonne chose », « il ne faut jamais douter de sa première réponse, c'est toujours la bonne », etc.). Bien de ces croyances n'ont aucun fondement scientifique, sont irrationnelles et fondées implicitement sur des interprétations douteuses de nos expériences antérieures, et des avis incompetents. (<http://web2.uqat.ca/profu/textes/lexique.htm>)

Les croyances épistémiques sont des idées personnelles construites par l'élève propos de la connaissance, de sa nature et/ou de son processus d'acquisition. UN courant de recherches s'intéresse aux dimensions de ces croyances et à leurs liens avec les conduites d'étude de l'élève. Pionnière dans ce courant, Schommer (1990) propose de concevoir l'épistémologie personnelle de l'élève comme un ensemble de croyances relativement indépendantes. Son modèle théorique initial énonce cinq dimensions des croyances. Chaque dimension est conçue comme un continuum allant d'une perspective naïve à un point de vue sophistiqué (Schommer, 1994). Ces dimensions se réfèrent à

a) La stabilité de la connaissance (depuis «la connaissance est absolue, immuable» jusqu'à «la connaissance est en évolution»).

b) La structure de la connaissance (depuis «la connaissance est non ambiguë, organisée en petits bouts isolés» à «la connaissance est organisée en concepts inter-liés»).

c) La source de la connaissance (depuis «la connaissance est détenue par l'autorité» jusqu'à «la connaissance provient de la raison»).

# LE CADRE GENERAL DE LA PROBLEMATIQUE

d) la vitesse de l'apprentissage (depuis «la connaissance est acquise en tout ou rien» jusqu'à «la connaissance est acquise par palier»).

e) le contrôle de l'apprentissage de la connaissance (depuis «l'aptitude à apprendre est fixée dès la naissance» jusqu'à «l'aptitude à apprendre peut-être modifiée»).

Les deux pôles de cette dernière dimension renvoient aux notions de théorie fixiste de l'intelligence (l'intelligence est conçue comme un trait personnel stable) et de théorie dynamique (l'intelligence est représentée comme une caractéristique individuelle évolutive) élaborée par Dweck (1986). (Huet, Escribe, 2004, p179)

Le modèle de Schommer se démarque des précédents par l'introduction de l'évaluation quantitative sous la forme de l'échelle de Lickert. Quant à sa structure, les principales sources pour l'élaboration des items ont été le travail de Perry (1970) et celui de Schoenfeld (1983) et ils varient quant à sa formulation (première et troisième personne) afin d'illustrer la manière dont une même croyance pourrait être identifiée de différentes perspectives. Au total, douze sous-échelles ont été élaborées pour capturer les dimensions avancées. Par exemple, la croyance que la connaissance est simple peut impliquer qu'il existe des réponses simples ou que la connaissance est composée par des éléments sans relation (Schommer, 2002). L'avantage lié à l'utilisation de questionnaires en ce qui concerne l'identification de profils individuels a promu la recherche reliant les croyances épistémiques à l'apprentissage. (Ibid.p129)

Deux approches se distinguent dans l'ensemble de travaux faits sur ce thème, La première approche, constituée par la plupart des modèles, inclut tous ceux qui adoptent une perspective développementale selon laquelle les notions relatives à la connaissance suivent une séquence systématique de développement. Les prémisses piagétienne, notamment le déroulement de la relation entre le sujet et le monde extérieur, sont à la base de ces modèles. Ils se distinguent par l'objectif central visé dans leur construction. Ainsi, les modèles de Perry (1970) et Baxter Magolda (1992) se focalisent sur la façon dont les croyances épistémiques influencent l'expérience éducative. Le modèle de Baxter Magolda (1992) s'intéresse aussi aux différences que ces croyances peuvent présenter par rapport au genre, de même que celui de Belenky et al. (1986). Enfin, le modèle de King et Kitchener (1994) et celui de Kuhn (1991)

# CHAPITRE 1

---

## LE CADRE GENERAL DE LA PROBLEMATIQUE

visent l'influence des croyances épistémiques sur L'application de la pensée critique. (Op.cit.p91)

La deuxième approche est représentée par le modèle de Schommer (1990) qui postule que les croyances épistémiques incluent un ensemble de dimensions indépendantes et donc son développement n'est pas nécessairement synchronique. Schommer (1990) se propose d'étendre la conceptualisation des croyances épistémiques en y intégrant outre le modèle de Perry (1970), des idées dérivées des travaux au sujet de la résolution de problèmes mathématiques (Schoenfeld, 1983) et des travaux relatifs à la nature de l'intelligence (Dweck et Bempechat, 1983, Dweck et Leggett, 1988). (Ibid.)

Ce que on peut retenir après avoir étendu notre discours sur cette notions, quelle contribue telle que la premier à l'amélioration des qualités et d'efficacité au sujet d'apprentissage et d'éducation cela on effet nous conduit s'interroger ;

**-Existe-t-il une différence entre le degré des croyances épistémiques selon le niveau d'efficacité personnelle ?**

**-Y-a-il une différence selon le genre (sexe masculin et le sexe féminin) par rapport au degré de leurs croyances épistémiques ?**

**-Y-a-il une différence selon le genre (sexe masculin et le sexe féminin) par rapport au niveau de leurs efficacités personnelles ?**

## 2. Hypothèses

-il existe une différence entre le degré des croyances épistémiques selon le niveau d'efficacité personnelle

- Il existe une différence des degrés des croyances épistémique selon le genre.

-Il existe une différence des degrés d'efficacités personnelles selon le genre.

### **3. Les définitions opérationnelles**

#### **3.1. Le sentiment d'efficacité personnelle**

Les croyances d'efficacité personnelle influent non seulement sur le cours des actions entreprises, mais aussi l'intensité de l'effort investi le niveau de stress éprouvé dans les situations exigeantes, il est donc clair que le sentiment d'efficacité personnelle peut constituer un important facteur à considérer en lien avec la réadaptation des personnes ayant des incapacités .ces derniers son mesurables à l'aide d'une échelle présentée par Rogers, Sherer et constituer de 29 item .

#### **3.2. Les croyances épistémiques (épistémologie personnelle)**

Ce sont des idées reçues ou conçues par un individu en rapport direct avec tous ce qu'est en relation avec la connaissance (compréhension, apprentissage...), elles sont mesurables par un questionnaire, dont le plus connus est celui de Wood et kardash (2004),plusieurs dimensions sont concernées et évaluées afin d'arrivés au résultat final, d'après les synthèses de recherches précédentes ces croyances épistémiques influence sur plusieurs aptitude mentales de manière soit positif ou négatif en dépend de leur utilisation .

#### **3.3. L'adolescence**

Sur le plan psychologique l'adolescence et considérer comme. Un état d'esprit, une manière d'être qui débute à peu près à la puberté et se termine lorsque l'individu a acquis son indépendance d'action. C'est à dire lorsqu'il est socialement et émotionnellement mûr et qu'il possède l'expérience et la motivation nécessaire à la réalisation du rôle d'adulte. L'adolescence est aussi marquée par des changements au niveau des relations que adolescent entretient avec son milieu.

Et dans notre recherche l'adolescence c'est une période qui commence de 11 ans et persiste jusqu'à 19 ans et qui reçoit un enseignement dans un établissement scolaire.

#### **4. Les raisons de choix de thème**

Ce qui nous a poussé à écrire sur ce sujet ; est que notre besoin de s'évoluer vers le mieux, d'avancer vers l'avant nous laisse toujours actif et motivé à franchir des nouvelles expériences, acquérir des nouvelles connaissances. De là on peut dire que cette recherche sur l'amélioration de soi est avant tout une récolte de leçon d'efficacité à nous-mêmes avant qu'elle soit un travail à exposer, et le deuxième facteur est dû à l'importance qu'avaient les croyances et leurs impacts continuels au fil des siècles. Le fait est qu'elles soient toujours présentes de nos jours, prouvent sa continuité à braver toutes les avancées que l'homme a pu accomplir et le besoin qu'a éprouvé ce dernier à y tenir, car l'homme se rive vers la philosophie et la théologie quand ce qui l'entoure est incompréhensible ou impossible à expliquer d'un point de vue scientifique. Les croyances font à l'évidence partie de la réalité et de notre quotidien sachant mal ou insuffisamment exploité alors on a décidé de mettre main et éclairer on mesure de nos capacités se côté obscure de nous-mêmes qui peut être mine de succès, réussite, volonté et énergie qui nous guide au-delà de ce qu'on a pu croire comme étant des limites.

#### **5. Les objectifs de choix de thème**

- Cette recherche a pour objectif de base d'essai de connaître les effets des croyances épistémiques sur l'efficacité personnelle.
- Évaluer les croyances épistémiques et l'efficacité personnelle chez les élèves.
- En sortir avec des résultats qui contribuent peut-être à l'amélioration de quelque qualité de nos élèves.
- Donner un aspect local au concept de croyances épistémiques et l'efficacité personnelle.
- Puisque notre thème est un sujet d'actualité cela permettra de mettre à jour et de convoiter les flux scientifiques mondiaux.

#### **6. Les études antérieures**

Pas nombreuses les recherches qui ont traité ce genre de thème, voire d'une part la complexité et l'aspect philosophique que psychologique des croyances. et d'autre part

## LE CADRE GENERAL DE LA PROBLEMATIQUE

l'actualité des termes d'efficacité personnelles qui sont abordées beaucoup plus souvent dans les domaines de coaching qui est sujet de recherche très récent. Cela et ajoutons que la plus part de ses recherches ont été réalisées en anglais qui rend la tâche plus difficile avec tout cette traductions qui déforme d'un certain degré le sens des phrases.

### 6.1. Sur les croyances épistémiques

**-Réaliser par :** Schommer.

**L'année :** 1990

**Le thème :** relations entre les croyances épistémologiques et divers aspects de la compréhension

**Nombre d'échantillon :** 86 étudiants débutant l'enseignement supérieur

**Outil de mesure :** questionnaire des croyances épistémiques

**Déroulement :** après avoir répondu au questionnaire sur leurs conceptions épistémiques, ils ont participé à l'épreuve de compréhension. Ils ont ainsi dû lire un passage de texte comme s'ils se préparaient pour un test (la moitié a lu un texte qui portait sur la psychologie – quatre théories de l'agression – et l'autre moitié, un texte qui portait sur la nutrition – effet des vitamines B-6). Ils ont alors été invités à réaliser un paragraphe conclusif relatif à ces textes, à évaluer leur degré de confiance au niveau de la compréhension du matériel et à compléter un test de maîtrise (un test du type de ceux que l'on pourrait passer en classe, au départ de dix questions à choix multiples).

**Résultat :** les résultats montrent que les croyances épistémiques des étudiants semblent affecter la façon dont ils traitent l'information et régulent leur compréhension.

**-Réalisé par :** Schommer, Crouse et Rhodes

**L'année :** 1992

**Le thème :** la relation entre les performances et la croyance en des connaissances isolées

## LE CADRE GENERAL DE LA PROBLEMATIQUE

---

**Nombre d'échantillon :** 138 étudiants universitaires

**Outil de mesure :** questionnaire des croyances épistémiques

**Déroulement :** les étudiants sont amenés à lire un passage traitant de statistiques, toujours après avoir répondu au questionnaire sur les croyances épistémiques. Un premier groupe reçoit la consigne de lire le texte dans le but de déterminer s'il est compréhensible, tandis que le second groupe reçoit pour but de se préparer à enseigner le contenu du texte. Après lecture, tous doivent évaluer leur degré de confiance en leur compréhension et compléter un test de maîtrise. Leurs stratégies d'apprentissage sont également évaluées au départ d'un instrument standardisé, distinguant dix façons d'apprendre.

**Résultat :** Les analyses corrélationnelles dévoilent une relation négative entre les performances et la croyance en des connaissances isolées.

**-Réalisé par :** Schommeret Walker,

**L'année :** 1995

**Le thème :** les croyances épistémiques sont ou non indépendantes des domaines

**Le nombre d'échantillon :** 1000 étudiants

**Outil de mesure :** questionnaire des croyances épistémiques

**Déroulement :** Des étudiants ont été invités à remplir le questionnaire traditionnel, mais en répondant en fonction d'un domaine disciplinaire spécifique (sciences sociales ou mathématiques). Ils devaient ensuite lire un texte portant sur l'un ou l'autre de ces domaines, répondre à des questions sur ce texte, puis compléter un nouveau questionnaire relatif aux croyances en ayant cette fois l'autre domaine en tête.

**Résultat :** Les résultats tendent à confirmer la thèse selon laquelle les croyances épistémiques sont indépendantes du domaine disciplinaire.

## LE CADRE GENERAL DE LA PROBLEMATIQUE

---

**-Réalisé par :** Kardash et Scholes

**L'année :** 1996

**Le thème :** Examiner l'influence que la croyance dans la certitude de la connaissance,

**Nombre d'échantillon :** 96 étudiants universitaires de première année

**Outil de mesure :** questionnaire des croyances épistémiques

**Déroulement :** Les participants ont travaillé sur un texte comprenant les positions pour et contre le fait que le VIH cause le Sida.

**Résultat :** résultat important de cette étude est l'importance significative des croyances épistémiques. En particulier, la croyance dans la certitude de la connaissance joue un rôle important dans la compréhension de la nature du problème.

**-Réalisé par :** Schommer, Calvert, Gariglietti et Bajaj.

**L'année:** 1997.

**Le theme:** value les quatre factures du system de croyance (simple knowledge, certain knowledge, quick learning and fixed ability to learn).

**Nombre d'échantillon :** 1000 étudiants se situant à différents moments du parcours dans l'enseignement supérieur.

**Outil de mesure :** questionnaire des croyances épistémiques

**Déroulement :** le questionnaire évaluant les quatre facteurs du système de croyance (simple knowledge, certain knowledge, quick learning and fixed ability to learn) a été modifié et administré à plus de mille étudiants se situant à différents moments du parcours dans l'enseignement supérieur. Les différences individuelles concernant les croyances épistémiques ont été analysées selon l'année scolaire et selon le sexe. Elles ont également été mises en relation avec les performances académiques.

# LE CADRE GENERAL DE LA PROBLEMATIQUE

**Résultat :** Les résultats principaux peuvent se résumer en trois points. Premièrement, les croyances en faveur de connaissances simples et certaines ainsi qu'en faveur de la possibilité d'apprendre rapidement (quick learning) décroissent avec le parcours scolaire. Deuxièmement, les filles sont moins susceptibles que les garçons de croire à la possibilité d'apprendre rapidement et ont des aptitudes innées. Troisièmement, au moins les étudiants croient dans la possibilité d'un apprentissage rapide, au plus les performances académiques sont élevées.

**-Réalisé par :** Mason et Boscolo

**L'année :** 2004

**Le thème :** la façon dont la compréhension épistémique et l'intérêt pourraient influencer la compréhension d'un problème controversé.

**Nombre d'échantillon :** 70 étudiants du secondaire

**Outil de mesure :** questionnaire des croyances épistémique

**Déroulement :** Les participants ont travaillé sur un texte comprenant les positions pour et contre la production des aliments chimiquement manipulés. Une particularité de cette étude était le contrôle de la connaissance préalable concernant le thème et la classification des croyances épistémiques en termes du modèle de Kuhn (1991) comme absolutistes, relativistes ou évaluatives.

**Résultat :** Les résultats indiquent, d'abord, que les étudiants avec des croyances plus sophistiquées manifestaient une compréhension textuelle plus précise que ceux avec des croyances moins sophistiquées. Ensuite, les étudiants avec des croyances plus sophistiquées manifestaient une compréhension plus approfondie de la nature controversée du problème. La principale conclusion qui se dégage de ces études est que la compréhension d'un problème n'implique pas seulement de saisir son contenu, mais aussi de comprendre sa nature.

**-Réalisé par :** Debacker et Crowson

**L'année :** 2006

## LE CADRE GENERAL DE LA PROBLEMATIQUE

**Nombre d'échantillon :** 259 étudiants universitaires

**Le thème :** la relation entre les croyances épistémiques, les buts et l'engagement cognitif.

**Outil de mesure :** questionnaire des croyances épistémiques

**Déroulement :** Deux questionnaires ont été employés pour la collecte de données : un questionnaire de croyances épistémiques structuré sur la base de la distinction entre empirisme et constructivisme et un questionnaire mesurant les dimensions de la négociation, l'autonomie et l'intégration de l'information avec la connaissance précédente.

**Résultat :** Les résultats indiquent que les croyances naïves sont négativement associées à des buts de maîtrise et positivement associées tant à des buts d'approche de la performance qu'à des buts d'évitement de la performance. Les auteurs avancent que les croyances naïves tendent à éloigner les apprenants de l'effort ou de l'engagement cognitif qui implique un but de maîtrise pour se centrer plutôt sur la sélection de standards externes de performance. De même, si la connaissance est considérée comme simple et certaine, une mauvaise performance peut constituer une menace potentielle pour la perception de soi.

### 6.2. Les études sur le sentiment d'efficacité personnelle :

**6.2.1-Réaliser par :** Bandura et Schunk.

**L'année :** 1981

**Le thème :** l'efficacité personnelle et le but proximal.

**Nombre d'échantillon :** cinq groupes d'élève de 7 à 10 ans.

**Outils de mesure :** une série d'épreuves arithmétiques, échelle d'évaluation.

**Déroulement :** une série d'épreuves arithmétique .préalablement à cette étude, les auteurs ont demandé aux enfants de faire une estimation de faisabilité sur 25 problèmes de soustraction de difficulté variable, présentés pendant 2 secondes chacun. Ce temps est suffisant pour avoir une idée de la nature de la tâche mais insuffisante pour la résoudre .Les

## LE CADRE GENERAL DE LA PROBLEMATIQUE

enfants doivent à chaque fois être estimés sur une échelle à 100 points. S'ils sont en mesure ou non de résoudre chacune de ces soustractions. La mesure du jugement d'auto efficacité (Self efficacy) est calculée en divisant la somme de cette échelle par le nombre de problèmes de soustraction en sept sessions. Les trois premiers ont une plaquette qui leur explique avant chaque session quelles sont les bases essentielles de la soustraction.

Le premier groupe reçoit un but proximal qui est de résoudre 6 pages de problèmes lors de chaque session (proximal). Le deuxième groupe reçoit un but distal qui est de résoudre 42 pages au cours des sept sessions (distal). Le troisième groupe ne reçoit aucun but (sans but). Enfin, le quatrième groupe qui n'a aucune instruction sur la résolution de soustractions, ni aucun but, est le groupe contrôle. Après l'ensemble des sessions, les auteurs notent à nouveau le jugement d'auto efficacité comme précédemment.

**Résultat :** Les résultats montrent que le groupe proximal a un jugement d'auto efficacité (deuxième mesure) qui surpasse celui de tous les autres groupes. Ce groupe résout également plus de soustractions, se montre plus persistant sur les problèmes difficiles, progresse plus vite (il a complété 74% des problèmes proposés contre 55% pour le groupe distal et 53% pour le groupe sans but), et est plus intéressé par les problèmes de soustractions en temps de libre choix (mesure de motivation intrinsèque).

Enfin, dans le groupe proximal, l'auto efficacité et la performance ont 80% de variantes communes, contre 54% pour le groupe distal et 51% pour le groupe sans but. Pour les auteurs, les buts proximaux peuvent servir au développement des perceptions propres sur son niveau de compétence. Les buts proximaux fourniraient des indications sur la maîtrise de la tâche, ce qui en retour permet à l'individu de mieux gérer ses actions tout en concentrant l'énergie de son comportement dans les moments les plus importants de l'apprentissage. En fait, l'individu estimerait en permanence l'efficacité de son comportement au travers de standards internes qui lui serviraient de guides pour ses futures actions. En fournissant un but proximal à l'individu, on lui permet ainsi d'évaluer l'efficacité de son action et donc son auto efficacité. Comme on peut le constater, la conception de l'auto efficacité, qui est conjointe à celle de compétence, est avant tout une conception cognitive de la motivation. (FENOILLET, 2003, p.86-87).

## LE CADRE GENERAL DE LA PROBLEMATIQUE

---

**-Réaliser par :** Erdley et Asher.

**L'année :** 1996.

**Le thème :** La nature des buts sociaux et le sentiment d'efficacité.

**Nombre d'échantillon :** Un groupe d'enfant.

**Outils de mesure :** le sentiment d'efficacité personnelle a été mesuré à l'aide d'une échelle (par du tout d'accord à tout à fait d'accord).

**Résultat :** A partir d'une série de situations sociales hypothétiques, provocatrices et ambiguës, les huit buts sociaux ( rendre la pareil au protagoniste ,blesser les sentiments du protagoniste ,jouer le costaux, rester à l'écart , se protéger, vouloir résoudre le problème posé par le protagoniste, entretenir une relation avec le protagoniste et maintenir une réputation positive) étaient proposées aux enfants et ils devaient répondre à la question bon ici doit être compris comme synonyme d'efficace .Les enfants agressive témoignent d'un sentiment d'efficacité significativement plus élevé pour les buts sociaux agressifs ( rendre la pareil, blesser, jouer le costaux ) que les deux autres groupe . Par contre ces derniers ont un sentiment d'efficacité plus fort pour certains buts prosociaux (résoudre le problème et entretenir une relation positive). (Op.cit. P121)

**-Réalisé par :** Blanchard, Vrignaud et Rebaudière ,

**L'année :** années scolaires 1992-93 et 1993-94

**Le thème :** Sentiments d'efficacité personnelle pour les formations et les professions chez des Lycéennes et des lycéens de terminale

**Nombre d'échantillon :** Le premier échantillon comportait 522 lycéens de classes terminales (217 garçons et 305 filles) et le second échantillon comportait 2733 lycéens (1450 filles et 1283 garçons).

**Outil de mesure :** échelle sentiments d'efficacité personnelle

**Déroulement :** L'épreuve de sentiments d'efficacité personnelle était présentée sous la forme d'une échelle en 5 points allant de "je sens que je serai très peu compétent(e) dans ce métier (ou pour suivre cette formation)" à "je sens que je serai bien compétent(e) dans ce métier (ou pour suivre cette formation).

**Résultat :** Les résultats de ces deux enquêtes ont montré que les intérêts professionnels et les sentiments d'efficacité personnelle des lycéens pour différents types de formations et de professions, sont assez fortement liés au sexe et à la section de terminale fréquentée. On peut penser que les sentiments d'efficacité personnelle des lycéennes sont liés pour une part à l'intériorisation des stéréotypes sociaux liés aux rôles professionnels féminins. En effet, par exemple, les filles des sections scientifiques ont, en moyenne, des sentiments d'efficacité personnelle pour les études et les professions scientifiques un peu moins élevés que ceux des garçons de ces mêmes sections scientifiques. Toutefois, ces sentiments d'efficacité personnelle pour les études et les professions scientifiques se développent avec les expériences éducatives. Ainsi, les filles des sections scientifiques développent des sentiments d'efficacité personnelle pour le domaine scientifique et technique beaucoup plus forts que ceux des garçons et des filles des sections littéraires. (BIGEON ET AL, 2001, p04)

### Commentaire

Ce que ont peu retenir après avoir exposé ces déférentes recherches et d'après notre connaissance, qu'aucune recherche n'était faite jumelant entre nous deux variables De recherche d'une façon directe.

Un autre point, est que nos deux concepts influencent plusieurs capacités et aptitude (apprentissage, compréhension, décision ....) et sont influencés par plusieurs facteurs (Age, niveau intellectuel, environnement...)

## **Préambule**

Épistémologie (Personnelle) ou croyances épistémiques sont devenus une cible d'un intérêt accru de la recherche en psychologie du développement et de l'éducation. Dans ce qui suit, le terme «croyances épistémiques" doivent être systématiquement utilisés pour désigner les croyances d'une personne sur la nature de la connaissance humaine, comme sa certitude et comment il est conceptualisée et les croyances d'une personne sur les critères et le processus de la connaissance. Tout en reconnaissant les différentes notions et approches qui on traite ce genre de recherche.

### **1. Définition**

L'épistémologie est une branche de la philosophie qui étudie c'est quoi la connaissance et comment les gens savent s'ils savent quelque chose (bonjour, 2002). Elle aborde des questions telles que: Qu'est-ce que la connaissance ? Comment les gens savent s'ils ont un savoir vraiment ? Que fournit une justification pour toute connaissance qu'ils ont ?

#### **Exemple**

Pour quelles raisons les gens justifient à croire que les électrons ont une charge négative ou qu'un voleur accusé est coupable ? Les gens sont convaincus par la preuve sensorielle, par la preuve testimoniale, par intuitions fortes, ou par d'autres moyens ([HTTP://WWW.OXFORDBIBLIOGRAPHIES.COM/VIEW/DOCUMENT/OBO-9780199756810/OBO\\_9780199756810-0084.XML](http://www.oxfordbibliographies.com/view/document/OBO-9780199756810/OBO_9780199756810-0084.xml) )

*Les Épistémologues ont développé de nombreuses idées sur la façon de répondre à des questions comme celles-ci. Au cours des dernières années, les psychologues se sont intéressés à savoir si d'autres personnes que les philosophes ont des idées sur ce que la connaissance et comment la connaissance est justifiée. En d'autres termes, les psychologues se sont demandés si les gens ont des croyances au sujet de questions épistémologiques (appelés croyances épistémologiques ou croyances épistémologiques personnelles). (Ibid.)*

Les croyances épistémiques consistent en des intuitions partagées socialement, des hypothèses quant à la nature de la connaissance et de l'apprentissage (Jenghet al. 1993 ; Perry,

## CHAPITRE 2

### LES CROYANCES EPISTEMIQUE

1968 ; Qian, 1997 ; Schommer, 1990). Les croyances épistémiques se définissent sur un continuum indiquant le degré de naïveté du sujet quant à la connaissance et à l'apprentissage. Ce continuum est identifié à une extrémité par la représentation dualiste (conception naïve) et à l'autre, par la représentation relativiste (conception relative et contextuelle) de l'apprentissage et de la connaissance. Les croyances épistémiques constitueraient une partie du mécanisme qui sous-tend la métacognition (Ryan, 1984 ; Schommer, 1990). Il s'agit d'un système de croyances indépendant, modestement, mais significativement lié à la réussite (Mori, 1999). Alors que certains croient que l'instruction et l'éducation structurent les croyances épistémiques de l'individu (Perry, 1968), d'autres disent plutôt que l'acquisition de croyances épistémiques est un processus de " transmission ou d'apprentissage culturel" (traduction libre de "enculturation") (Jehng *et al.* 1993). Selon ces derniers, les étudiants apprennent à voir la connaissance dans la même perspective que leur entourage, de la même façon que l'on apprend à bien parler ou à compter correctement. Contrairement à la pensée qui veut que les croyances soient des caractéristiques innées et invariables de la personnalité de l'individu, les croyances épistémiques changeraient dans le temps. (Schommer, Calvert, Gatiglietti et Bajaj, 1997). Elles sont apparemment modifiées par les interactions en situation de classe (Schommer & Walker, 1995) et dépendent fortement du contexte (Windschitl et Andre, 1998). Cependant, ces croyances peuvent se révéler suffisamment fortes et mener à une réticence à prendre en considération les avis ou suggestions de l'enseignant (Schommer *et al.* 1997). En effet, ces conceptions alternatives possèdent un pouvoir d'explication très important dans le raisonnement de l'étudiant ce qui rendrait, dans certains cas du moins, ces idées très résistantes au changement (Windschitl et Andre, 1998). Comme les croyances épistémiques réfèrent directement à la manière de percevoir le savoir et l'apprentissage, elles peuvent affecter voire entraver le processus cognitif durant l'apprentissage et la résolution de problème. Les croyances épistémologiques établissent le contexte par lequel l'étudiant accède et utilise ses ressources intellectuelles (Jehng *et al.*, 1993). En ce sens, elles peuvent influencer la compréhension et l'appréhension de tâches cognitives ou encore affecter le processus cognitif durant l'apprentissage et la résolution de problème (Schoenfeld, 1983). Par exemple, et surtout dans des situations mal définies ou dans des domaines complexes, les croyances épistémiques influenceraient l'apprenant dans le choix de stratégies qu'il juge appropriées pour faire face aux différentes situations d'apprentissage (Kitchener, 1983). Certaines études démontrent d'ailleurs que les croyances épistémiques influencent de façon prédictive la performance de plusieurs

## CHAPITRE 2

---

# LES CROYANCES EPISTEMIQUE

sortes de tâches (Feltovich, Spiro, et Coulson, 1988, Schoenfeld, 1985, Schommer). (GAZAILLE, 2011, p24-25)

Hofer (2004) : Définit l'épistémologie personnelle comme un champ de recherche qui s'intéresse aux croyances (beliefs) et aux théories que les individus développent à propos des connaissances et de leur acquisition. (CRAHAY et FAGNANT, 2008, p80).

### **Exemple**

Fatima n'estime que les connaissances scientifiques qu'elle essaie de maîtriser généralement à une structure très complexe avec interconnexions riches et nombreux.

Mohamad, d'autre part, croit que la connaissance scientifique a une structure très simple, constitué de listes de faits sans rapport.

Fatima croit que les gens savent que la connaissance scientifique est vraie sur la base des données d'observation. En revanche, Mohamad croit que les gens savent que la connaissance scientifique est vraie parce que le manuel et son professeur le disent.

Fatima croit que les théories scientifiques sont faillibles ; elle sait qu'il y a des théories souvent contradictoires, et il faut parfois des années pour travailler sur cette théorie qui expliquent la preuve observationnelle mieux. Mohamad, cependant, pense qu'il Y'a seulement une théorie scientifique sur toute idée, et cette théorie est absolument et éternellement vrai ;

En résumé, Fatima et Mohamad diffèrent dans leurs croyances au sujet de la complexité de la connaissance, la source de la connaissance (observation par rapport à l'autorité de l'enseignant et texte), la certitude de la connaissance, et se ils peuvent être (et sont) les théories qui tentent de concurrence expliquer les mêmes données.

Les idées de Fatima et Mohamad pour l'apprentissage et le raisonnement en sciences ont plusieurs implications possibles.

Lors de l'étude des processus cellulaires, Fatima s'attend à trouver interrelations riches entre les idées, et elle essaie de les comprendre quand elle les trouve. Mohamad, d'autre part, essaie tout simplement de mémoriser chaque concept séparément, ne réalisant jamais que les

## CHAPITRE 2

### LES CROYANCES EPISTEMIQUE

processus sont liés de manière intéressante. De cette façon, les croyances sur la structure des connaissances peuvent influencer l'apprentissage.

Lors de la conduite une expérience sur la germination des graines, Fatima trouve que les graines germent et croissent pendant un certain temps, même quand ils sont maintenus dans l'obscurité. Elle se rend compte que lorsque le manuel dit que "les plantes ont besoin de lumière pour se développer," cela ne doit pas s'appliquer aux semences. Elle décide que peut-être les graines contiennent leur propre énergie pour la croissance initiale. Mohamad, cependant, suppose qu'elle a fait quelque chose de mal dans son expérience, parce qu'elle prend son manuel à sa parole, et le manuel dit que les plantes ont besoin de lumière pour se développer. Ainsi, les croyances au sujet de la source de la connaissance (observations par rapport aux manuels) affectent la façon dont les étudiants raisonnaient sur de nouvelles preuves.

Lorsque Fatima lit un article de magazine sur les études contradictoires concernant le rôle de la consommation de glucides sur le contrôle et la santé de poids, elle comprend que beaucoup plus de preuves seront probablement nécessaires avant que les choses soient mieux comprises. Elle décide d'adopter un régime alimentaire à moyen glucides, mais elle est consciente que des preuves plus tard, il peut être nécessaire pour elle de changer d'avis. Contrairement à Fatima, Mohamed est sûr que ses idées actuelles sur la supériorité d'un régime faible en glucides sont absolument correctes, parce qu'il a appris sur ces idées sur un site écrit par un médecin important. Il est intrigué par un article de magazine ne serait pas juste dire une théorie correcte. Sur ce sujet, il est clair que la capacité des élèves à comprendre des idées concurrentes ainsi que la façon dont ils agissent en réponse à ces idées peuvent être touchées par les croyances au sujet de la certitude de la connaissance. (Op.cit.)

#### **Commentaire**

On remarque que la définition des croyances épistémiques se diffère d'un auteur à l'autre chaque un la définit selon un angle précis, et afin de cerner le sens général on s'est référera à plusieurs définition.

Un deuxième point qu'on peut constater est que la définition des croyances épistémiques change à chaque fois les études progressent dans ce domaine.

## **2. Les modèles des croyances épistémiques**

Une revue de la recherche concernant la façon dont les individus conçoivent la connaissance révèle qu'il existe une diversité de modèles théoriques pour la conceptualiser.

Les auteurs qui ont fait le bilan de ce champ de recherche signalent que ces modèles peuvent être classés comme suit

### **2.1. Le modèle de Perry**

Le modèle de Perry a fourni les bases pour le développement théorique des croyances épistémiques, notamment en ce qui concerne sa définition comme concept et comme champ de recherche. D'abord, le modèle caractérise les croyances épistémiques comme des structures, c'est-à-dire comme un ensemble organisé d'éléments expliquant la manière dont l'individu agit lors de la confrontation à des questions épistémiques. Ensuite, le modèle avance des dimensions représentatives de croyances épistémiques qui seront reprises par les modèles subséquents, à savoir, le degré de certitude et de complexité de la connaissance ainsi que la source de la connaissance. Finalement, ce modèle avance comme une méthode d'évaluation des croyances épistémiques la confrontation avec des perspectives alternatives sur un phénomène et privilégie l'enquête en profondeur, notamment les entretiens. (TERRAZAS et WALTER, 2009. p97).

### **2.2. Le modèle de Belenky et al.**

Le modèle de Belenky et al. (1986) essaie de combler une faiblesse du travail de Perry (1970), à savoir le fait de mener son étude sur un échantillon composé exclusivement par des hommes et avec un niveau éducatif correspondant à l'enseignement supérieur. Belenky et al. (1986) se proposent alors de décrire la perspective épistémique des femmes en y incluant une diversité de niveaux éducatifs.

Bien que les auteurs soulignent le fait qu'ils n'ont pas visé une perspective évolutive, une progression importante des perspectives épistémiques peut être observé tout au long des perspectives du modèle. Au total, cinq perspectives concernant la connaissance ont été

identifiées : le silence, la connaissance empruntée, le subjectivisme, la connaissance procédurale et la connaissance construite. (Ibid. P99)

### **2.3. Le modèle de la pensée épistémique de Baxter Magolda**

Le modèle de la pensée épistémique est le résultat d'une étude longitudinale qui a visé l'identification d'un schéma de développement de la pensée épistémique des étudiants universitaires.

Le modèle s'est inspiré des travaux de Perry (1970) ainsi que du questionnement relatif à la question de genre posée par Belenky et al. (1986). Le modèle se fonde sur trois prémisses au regard du développement de suppositions épistémiques. D'abord, les suppositions sont socialement construites ce qui implique qu'elles sont le résultat de nos suppositions de départ, la confrontation à des points de vue différents et le contexte où a lieu cette confrontation. Ensuite, vu la nature contextuelle des suppositions, le schéma dérivé de cette étude est plutôt un cadre de référence pour comprendre le développement épistémique qu'un modèle normatif sur ce développement. Enfin, c'est une approche qualitative qui s'avère la plus adéquate à l'appréhension de la complexité et la nature contextuelle de ces suppositions épistémiques.

La démarche méthodologique a inclus des entretiens centrés sur la perception de l'expérience éducative. Une question large a été utilisée pour encadrer les étudiants dans cette situation : décrivez-moi l'expérience la plus significative de la dernière année.

D'autres questions concernant le rôle de l'apprenant, celui des pairs et celui de l'enseignant ont été incluses. Par exemple, comment les enseignants pourraient-ils faciliter ton apprentissage ? L'ensemble de suppositions épistémiques a été systématisé en quatre étapes : la connaissance absolue, la connaissance transitionnelle, la connaissance indépendante et la connaissance contextuelle. (Ibid. P101)

### **2.4. Le modèle de compétences argumentatives de Kuhn**

Dans ses premiers travaux, Kuhn (1991) visait à comprendre la façon dont les individus raisonnent au regard des problèmes controversés propres à la vie quotidienne. L'identification de perspectives épistémiques est un résultat indirect de ces travaux.

Un aspect essentiel de l'étude de Kuhn (1991) a été la diversité et l'étendue de l'échantillon. Des individus des deux sexes et de différents niveaux éducatifs intégraient l'échantillon. Les cent soixante individus qui ont participé à cette étude comprenaient quatre groupes d'âge : adolescents, jeunes d'une vingtaine d'années, adultes d'une quarantaine d'années et adultes d'une soixantaine d'années. Les quatre groupes étaient équivalents quant au sexe et au niveau éducatif.

L'évaluation, similaire à celle développée par King et Kitchener (1994), s'est faite en posant trois problèmes de société : qu'est-ce qui conduisent les prisonniers à retourner au crime après avoir été relâchés ? Qu'est-ce qui conduisent les enfants à échouer à l'école ? Qu'est-ce qui provoque le chômage ? Chaque problème devait être abordé en expliquant comment on arrive à développer une position et en se basant sur des preuves pour justifier sa position. De même, les participants devaient formuler une position opposée à la leur et fournir des arguments pour rejeter cette position. Finalement, les participants devaient proposer un remède au problème de départ. La dernière partie de l'entretien était focalisée plus explicitement sur une réflexion épistémique. Ainsi, certaines questions s'intéressaient à la preuve (Ex : Est-ce que quelqu'un pourrait dire ou faire quelque chose pour prouver que tel est le cas ? Quelqu'un pourrait-il prouver que vous avez tort ?), à l'expertise (Ex : Les experts sont-ils sûrs de ce qui constitue la cause de cela ?), à la multiplicité de points de vue (Ex : Est-il possible qu'il ait plusieurs points de vue corrects ?), à l'origine des théories (Ex : Pouvez-vous vous rappeler ce qui vous a conduit à penser que c'était telle ou telle chose qui causait ce « phénomène » ?) et à la certitude ( Dans quelle mesure êtes-vous certain de votre point de vue, comparé à celui d'un expert ?)

D'après Kuhn (1991), les positions épistémiques mises en évidence dans ces entretiens évoquent celles de Perry (1970) et de King et Kitchener (1994). Ces positions sont dénommées: absolutiste, pluraliste et évaluative. (Ibid. P104)

### **2.5. Le modèle du jugement réflexif (King et Kitchener)**

La particularité de ce modèle est l'établissement d'un rapport entre les suppositions épistémiques et l'élaboration d'un jugement réflexif. Ce dernier fait référence à un type particulier de pensée qui suppose d'intégrer le raisonnement et les preuves dans le sens d'aboutir à une conclusion sur la base d'une évaluation raisonnée des preuves disponibles. Ce

type de pensée est particulièrement requis dans des « problèmes controversés » soit le type de problèmes qui ne compte pas sur une solution préétablie et dont les preuves ne sont pas suffisantes (King et Kitchener, 1994). La construction de ce modèle s'est faite à partir d'un processus d'intégration progressive entre les preuves empiriques et leur organisation théorique au cours d'un programme de recherche longitudinale de plus de dix ans. Il s'est inspiré de bases conceptuelles issues de la conceptualisation des croyances épistémiques formulée par Perry, les théories du développement cognitif et la conceptualisation de jugement réflexif proposée par Dewey (1929). La présentation du modèle commencera d'abord par la description des fondements et ensuite la présentation des deux axes centraux du modèle : la création d'un dispositif pour évaluer les croyances épistémiques, à savoir l'entretien du jugement réflexif et la caractérisation des croyances épistémiques en termes de niveaux de jugement réf (Ibid. P107)

## **2.6. Le modèle de système de croyances épistémiques de Schommer**

Schommer (2002) décrit son modèle comme une succession de trois phases concernant la manière de comprendre les croyances épistémiques. Ces phases incluent la conception du modèle, le développement théorique et la clarification en ce qui concerne les caractéristiques du modèle. (Ibid. p126)

### **2.6.1. L'introduction de l'idée d'un système de croyances épistémiques**

La conception du modèle commence par la constatation que les recherches dans le domaine des croyances épistémiques se développaient isolément et sous l'angle d'une approche unique. Ainsi, certaines recherches étaient menées en suivant l'approche de Perry (1970) alors que d'autres étaient centrées sur la relation entre les croyances épistémiques et quelques aspects de l'apprentissage. La visée d'intégrer ces différentes orientations de recherche et de saisir la complexité des croyances épistémiques a conduit à la proposition d'un système de croyances épistémiques plus ou moins indépendantes. Par système, on entend l'existence de plus d'une croyance à considérer et par plus ou moins indépendante, on entend que les profils individuels peuvent inclure simultanément de croyances complexes que simples.

Ainsi, cinq dimensions de croyances épistémiques ont été postulées, les trois premières fondées sur la proposition de Perry (1970), la quatrième sur la recherche de Dweck et

Bempechat (1983) à propos de la nature de l'intelligence et la cinquième sur la recherche de Schoenfeld (1983) à propos de la résolution de problèmes de géométrie. Ces dimensions incluent la stabilité de la connaissance en variant de provisoire à stable, la structure de la connaissance en variant de segments isolés à concepts intégrés, la source de la connaissance en variant de transmise par l'autorité à issue de l'observation et le raisonnement, le contrôle sur l'acquisition de la connaissance en variant d'innée à développer tout au long de la vie, la vitesse dans l'acquisition de la connaissance en variant d'apprentissage instantané à apprentissage graduel (Schommer, 2002). Dans le but d'évaluer ces croyances, une échelle de Likert a été développée. L'analyse factorielle exploratoire a confirmé quatre des cinq dimensions postulées, à savoir, la structure et la stabilité de la connaissance ainsi que le contrôle sur l'acquisition de la connaissance et la vitesse dans l'acquisition de cette connaissance Schommer (2002). (Ibid. p126-127)

#### **Commentaire**

Après avoir exposé les différents modèles concernant les croyances épistémiques ; on peut retenir que derrière chaque modèle on retrouve la présence des travaux de Perry, cela en effet signifiait en premier lieu l'importance de ses travaux qui a fournis une base pour être développé prochainement par d'autres chercheurs. Et en deuxième lieu on peut voir clairement un travail complémentaire entre les différents chercheurs ceci veut dire, chaque chercheur essaie de rajouter et d'améliorer le travail des autres chercheurs qui ont succédés.

Sur un autre plan d'analyse, on peut situer ses différents modèles en deux approches ; la première qui comprend le modèle de Perry jusqu'au modèle de King et Kitchener, cette approche prend une ligne unidimensionnelle où elle aperçoit les croyances épistémiques comme chose simple et un processus dépendant, dans lequel les individus ont une croyance unique sur les différentes connaissances. Une deuxième approche dans une optique très différente représenté pas une figure emblématique ; Schommer, qui considère que ses croyances sont d'une grande complexité, elles sont organisées tant qu'une structure indépendante où chaque connaissance à sa propre croyance cela renvoi à dire que chaque individu à plusieurs croyances concernent ses différentes connaissances.

### **3. La distinction de modèle de Schommer des autres modèles**

Ce titre comporte la caractérisation du modèle en fonction de deux propriétés fondamentales. D'abord, les croyances épistémiques constituent un ensemble de dimensions ou système et ensuite elles sont plus ou moins indépendantes.

Suivant Schommer (2004), six traits distinguent son modèle des précédents : l'incorporation des croyances sur l'apprentissage, l'identification de dimensions indépendantes, la considération d'un développement asynchrone, la reconnaissance de la nécessité d'un équilibre, l'introduction de la nomenclature croyance et l'introduction d'une évaluation quantitative.

L'incorporation des croyances sur l'apprentissage dérive de la recherche de Schoenfeld (1983) au sujet des croyances sur les mathématiques. Plus spécifiquement deux conclusions sont retenues dans le modèle : d'abord, seules les autorités douées peuvent comprendre les mathématiques, croyance qui a servi de base à celle sur le contrôle concernant l'acquisition de la connaissance. Ensuite, la résolution de problèmes mathématiques doit être rapide, croyance qui a servi de base pour proposer la croyance sur la vitesse dans l'acquisition de la connaissance. Cette dernière croyance s'est inspiré aussi des résultats de la recherche de Dweck et Bempechat (1983), à savoir que les individus manifestaient un comportement différent selon la croyance relative à la capacité pour apprendre qui est, soit fixée à la naissance soit susceptible de s'améliorer.

La conception des croyances comme système suppose qu'il existe différents composants et qu'on peut les identifier et les analyser isolément. Le fait de considérer les croyances isolément répond à la nécessité d'établir un cadre plus analytique des croyances épistémiques.

La considération de croyances isolées est étroitement liée au fait de postuler le développement comme asynchrone, selon lequel peut coexister, par exemple, la croyance que la connaissance est stable (croyance simple) et la croyance qu'elle constituée par un ensemble de concepts reliés (croyance complexe) Schommer (2002). (Ibid. p128)

La notion d'équilibre est cruciale pour la définition d'un développement épistémique complexe. Cette prémisse renvoie au fait que l'adoption de croyances extrêmes comporte des difficultés pour l'individu et qu'il est donc nécessaire de trouver un équilibre entre les polarités.

Par exemple, une croyance simple telle que la connaissance est certaine et stable peut rendre les individus dogmatiques et inflexibles pour s'adapter au changement. Par contre, une croyance complexe telle que la connaissance est provisoire peut rendre les individus flexibles et avec un esprit si ouvert que cela puisse provoquer une confusion et une difficulté pour adopter un point de vue Schommer (2004).

À la différence de la nomenclature utilisée par ses prédécesseurs, Schommer (1990) introduit le terme croyance en vertu d'une ressemblance entre celle-ci et les théories épistémiques des individus. Plus spécifiquement, une croyance fait partie d'un système et inclut une composante affective filtrant l'interprétation des phénomènes, une adhésion limitée à la logique, la résistance au changement et une manière de structurer de nouvelles données Schommer (2002).

Finalement, le modèle de Schommer se démarque des précédents par l'introduction de l'évaluation quantitative sous la forme de l'échelle de Lickert. Quant à sa structure, les principales sources pour l'élaboration des items ont été le travail de Perry (1970) et celui de Schoenfeld (1983) et ils varient quant à sa formulation (première et troisième personne) afin d'illustrer la manière dont une même croyance pourrait être identifiée de différentes perspectives. Au total, douze sous-échelles ont été élaborées pour capturer les dimensions avancées. Par exemple, la croyance que la connaissance est simple peut impliquer qu'il existe des réponses simples ou que la connaissance est composée par des éléments sans relation Schommer (2002). (Ibid.p128)

#### **4. Réflexions récentes de Schommer sur les croyances épistémiques**

Schommer (2002) décrit cette dernière phase sur la base d'une série de questions soulevées depuis que Perry (1970) ait entamé les recherches dans ce domaine. (Op.cit. p129-130)

En premier lieu, la question de l'importance de la recherche autour des croyances épistémiques est abordée en ayant recours à un point de vue pratique en ce sens où une compréhension des croyances épistémiques peut favoriser la compréhension de l'apprentissage.

En deuxième lieu, quant à la question sur la définition des croyances épistémiques, Schommer (2002) reconnaît qu'au sens strict, celles-ci incluent la nature de la connaissance,

## CHAPITRE 2

### LES CROYANCES EPISTEMIQUE

cependant cette perspective ne permet pas de capturer d'autres aspects importants, telles les deux dimensions concernant l'apprentissage proposées dans le modèle.

En outre, ces dernières dimensions sont reliées à de nombreux aspects de l'apprentissage, par exemple, la persistance au regard de la difficulté d'une tâche et le fait que ces dimensions concernant l'apprentissage peuvent être les précurseurs des croyances épistémiques.

En troisième lieu, en ce qui concerne la question du développement des croyances épistémiques, Schommer (2002) propose que les dimensions suivent un cours évolutif d'un stade indifférencié à un autre différencié et que les croyances épistémiques se développent récursivement tout au long de la vie. De même, elle signale que dans les premières étapes du développement un individu présentera une épistémologie générale envers tous les domaines. Cette épistémologie générale constitue un noyau permanent servant de base au développement d'une épistémologie relative à des domaines spécifiques. (Ibid.)

En quatrième lieu, Schommer (2002) essaie de préciser la signification de croyance complexe. À l'opposé des théories précédentes expliquant cette signification en termes de différences qualitatives quant à la compréhension épistémique, Schommer (2002) propose le concept de distribution de fréquences. Ainsi, le degré de complexité d'une croyance est défini par des différences quant à la distribution de fréquences plutôt que par la présence ou l'absence d'une croyance donnée. Par exemple, une plus grande proportion des croyances selon lesquelles la connaissance est simple et invariable est caractéristique d'un profil simple et une petite proportion de ces croyances est caractéristique d'un profil complexe.

En dernier lieu, quant à la question relative à la façon d'évaluer les croyances épistémiques, Schommer (2002) reconnaît la nécessité d'approfondir les outils quantitatifs. De même, elle reconnaît la pertinence d'utiliser des approches qualitatives de façon à obtenir une perspective plus approfondie et nuancée des croyances épistémiques.

Plus récemment, Schommer (2004) propose un modèle systémique de façon à avancer de nouvelles idées quant à la conception et la recherche sur les croyances épistémiques.

Le modèle introduit le système de visions relationnelles culturelles dont deux éléments sont essentiels : le degré d'intimité au sens de la qualité des relations interpersonnelles (dépendantes

ou interdépendantes) et le degré de différenciation du statut perçu entre les personnes au sens de la supposition concernant les façons relationnelles : hiérarchique ou égalitaire. Ce système peut, par exemple, expliquer le rapport à l'autorité dans le processus de la connaissance (Schommer, 2004).

Par ailleurs, le modèle distingue les croyances concernant la connaissance et les croyances concernant l'apprentissage et deux autres systèmes, celui de l'apprentissage autorégulé et celui des dispositifs pédagogiques.

Finalement, Schommer (2004) fait référence à la manière de mener la recherche dans ce domaine, notamment, en soulignant la nécessité de former des équipes multidisciplinaires, faire des efforts pour coordonner la recherche plutôt qu'investiguer isolément, approfondir la dynamique du modèle et adopter le concept d'équilibre. (Op.cit. P129-130).

## **5. Schéma de développement en quatre stades**

Les théories personnelles des étudiants évoluent bien sûr tout au long de leurs études. De nombreux schémas de développement ont été décrits ces dernières années. Si l'on se tient à l'essentiel, ils s'accordent sur un développement en quatre stades qu'avait d'ailleurs déjà décrit Perry, dans sa célèbre étude de 1970 sur l'évolution intellectuelle de ses étudiants d'Harvard, du premier au troisième cycle (Hofer et Pintrich, 1997, Schommer, 1994).

**5.1. Dualisme**, l'étudiant débutant attend de ses professeurs qu'ils lui transmettent la vérité. Le savoir est envisagé sous le mode dichotomique du vrai/faux bon/mauvais, scientifique/non scientifique. Les « savants » sont les dépositaires de l'unique vérité qui existe pour chaque question que l'on peut se poser. S'il constate des divergences d'opinion entre ses professeurs, l'étudiant les attribue à des carences de compétences : l'un d'entre eux n'est tout simplement pas à jour. Parfois, l'étudiant considère aussi que l'enseignant « fait semblant de se tromper », par ruse didactique, pour l'inviter à réagir et à trouver par lui-même la « bonne réponse ». Ou alors, l'étudiant estime que les divergences qu'il entrevoit entre ses professeurs sont momentanées et qu'elles seront rapidement tranchées par de nouvelles recherches qui finiront bien par établir, même si cela prend du temps, quelle est « réellement » la vérité.

**5.2. Multiplicité,** l'étudiant accepte l'existence d'une pluralité de points de vue et d'interprétations d'un même phénomène. Il se fait aussi à l'idée que des connaissances peuvent être, dans quelques domaines, provisoires et incertains. Cependant, si ses professeurs expriment des points de vue différents, la recherche d'une vérité reste l'objectif ultime, accessible à force d'obstination et de travail. Dans le domaine des opinions par contre, la pluralité est acceptée, voire revendiquée par l'étudiant : tout le monde peut avoir un avis et est en droit d'en faire part. Les jugements sont alors basés sur ce que chaque personne pense, sans évaluation de la pertinence et de la validité des critères et des arguments.

**5.3. Relativisme,** les connaissances scientifiques sont reconnues comme relatives aux modèles qui les ont fait naître, donc provisoires et contingentes. Les affirmations scientifiques ont été élaborées par une communauté de chercheurs, travaillant dans un cadre donné. Les hommes et leur subjectivité jouent donc un rôle dans l'élaboration de la science. Certains étudiants tombent alors dans un relativisme total, poussant jusqu'à sa caricature leur nouvelle conception du savoir : comme personne ne peut prétendre détenir la vérité, toutes les affirmations se valent.

**5.4. L'engagement personnel dans le relativisme,** Le relativisme simple qui considérerait toute position comme valable est dépassé. Certaines affirmations sont plus adéquates que d'autres selon un certain nombre de critères : rigueur dans la détermination de la preuve, capacité de ces affirmations à déduire un grand nombre de phénomènes, contexte, objectifs poursuivis, ... Cette conception implique une responsabilité nouvelle : l'étudiant doit en effet s'engager dans tel ou tel cadre d'analyse en fonction de ses valeurs, de ses goûts, de ses intérêts et de son projet professionnel. C'est parfois à l'occasion d'un travail personnel d'une certaine ampleur (mémoire ou thèse) que l'étudiant accède à ce stade, en acceptant, par exemple, que son promoteur refuse de se substituer à lui concernant un certain nombre de choix théoriques ou méthodologiques. Sa compréhension du monde ne lui sera jamais donnée par ses maîtres mais c'est à lui de la construire. Le savoir scientifique est un processus continu, fait d'interrogations multiples posées dans des cadres divers qui constituent autant d'approximations construites de la réalité. (RESEAU 47, 2001, p2)

## **6. Les quatre facteurs du concept des croyances épistémiques**

semblent bien refléter les croyances fondamentales des individus relativement à l'apprentissage (Dweck et Legett, 1988 ; Hofer et Pintrich, 1997 ; Jehnget al., 1993 ; Schommer, 1990, 1993 ;Schommer et al,1992 ; Schoenfeld, 1983, 1985, 1988). Plus spécifiquement, chacun des quatre facteurs se définit de la façon suivante

### **6.1. Fixité de l'habileté intellectuelle ou malléabilité de l'apprentissage**

Tendance de certains individus à croire que l'habileté à apprendre est innée plutôt qu'acquise. D'un point de vue naïf, les uns croient que l'intelligence est fixe, alors que d'un point de vue plus sophistiqué, les autres considèrent qu'elle peut s'améliorer. Plusieurs études semblent démontre que quatre sous-facteurs contribuent à ce facteur (Hofer et Pintrich, 1997)

a) incapacité d'apprendre à apprendre (ex. : les livres pour autodidactes n'aident Pas vraiment).

b) lien succès-travail : le succès n'est pas relié au travail laborieux ou Assidu (traduction libre de hard work, par exemple : les étudiants vraiment intelligents n'ont pas à travailler fort pour réussir à l'école).

c) l'immédiateté de l'apprentissage : L'apprentissage se fait dès la première tentative pour apprendre (ex. : presque toute l'information que l'on peut tirer d'un texte sera obtenue lors de la première lecture).

D) L'effort " concentré" est une perte de temps (ex. : essayer trop longtemps de comprendre un problème ne mènera qu'à davantage de confusion).

### **6.2. Rapidité de l'apprentissage**

L'apprentissage est immédiat et constitue un processus rapide plutôt qu'un processus lent d'accumulation de connaissances. Les individus à croyances naïves pensent que l'apprentissage se fait rapidement ou pas Dubout, alors que ceux se situant à l'autre extrémité du continuum croient qu'il se fait d'une façon graduelle. Deux sous-facteurs relèvent de ce facteur:

a) l'apprentissage est rapide(ex.: les bons étudiants apprennent rapidement) et, de façon moins constante par contre

b) l'innéité de l'apprentissage (ex. : un expert est quelqu'un qui a une habileté spéciale dans un domaine donné).

### **6.3. Simplicité ou structure de la connaissance**

Tendance à croire que le savoir est constitué de faits isolés. La connaissance est soit interprétée comme un ensemble de faits précis ou encore, à l'autre extrémité du continuum, comme un ensemble de concepts hautement inter reliés. Jehnget al. (1993) parlent de processus ordonné d'acquisition de la connaissance, c'est-à-dire que l'apprentissage tend à être régulier plutôt qu'irrégulier. Ce facteur implique les sous-facteurs suivants:

a) l'évitement de l'ambiguïté (ex.: je n'aime pas les films qui n'ont pas de fin)

b) la recherche de réponses uniques (ex.: la plupart des mots n'ont qu'une seule signification claire)

c) l'évitement de l'intégration (ex.: quand j'étudie, je recherche les faits spécifiques)

d) la source de la connaissance : l'apprentissage vient d'une autorité (la qualité de ce qu'apprend une personne à l'école dépend de la qualité des enseignants).

### **6.4. Certitude ou stabilité de la connaissance ce facteur se définit par un continuum**

Caractérisé à ses extrémités par la croyance d'une connaissance absolue, certaine ou invariable et, à l'opposé, la croyance d'une connaissance provisoire et en évolution. Du point de vue naïf, le savoir est absolu, la connaissance est davantage certaine et immuable que modifiable et imprédictible. Deux sous-facteurs constituent ce facteur:

a) la certitude de la connaissance (ex.: la seule chose certaine est l'incertitude elle-même)

b) ne pas critiquer l'autorité (les gens qui défient les spécialistes d'un domaine sont présomptueux). (GAZAILLE, 2001, P30-31)

## CHAPITRE 2

# LES CROYANCES EPISTEMIQUE

**Tableau N°01** : récapitulatif des facteurs des concepts de croyances épistémiques.

Facteurs	Description
<b>Source de la connaissance</b>	De la connaissance est rendue par l'autorité omniscient à la connaissance est motivée par le biais des moyens objectifs et subjectifs (Autorité Omniscient)
<b>Certitude de la connaissance</b>	De la connaissance est absolue à la connaissance est en constante évolution. (Certaines connaissances).
<b>Organisation de la connaissance</b>	De la connaissance est compartimentée à la connaissance est hautement intégré et entrelacés (connaissance Simple).
<b>Contrôle de l'apprentissage</b>	De la capacité d'apprendre est génétiquement prédéterminé à la capacité d'apprendre est acquis par l'expérience (Capacité fixe).
<b>Vitesse d'apprentissage</b>	De l'apprentissage est rapide ou non-à-tout à l'apprentissage est un processus graduel (apprentissage rapide).

Un schéma qui présente la répartition des factures

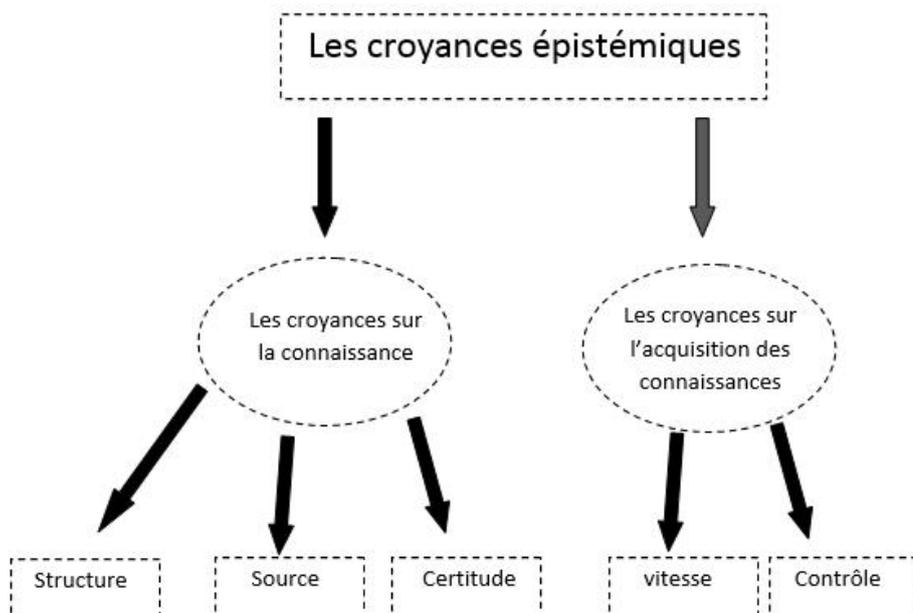


Figure N°1 : Model des croyances épistémiques de SCHOMMER 1990

#### **Conclusion**

Le concept des croyances épistémiques était le résultat de plusieurs recherches, cela en effet a une double signification, la première qui est positive de fait qui s'enrichit de contenu à chaque nouvelle étude, et une deuxième qui est négative puisque cette multitude de recherches met l'individu dans un état de perte, où il n'arrive pas facilement à se situer parmi l'un de ces diverses théories.

Cela n'empêche rien qu'il existe des points d'entente entre cette variété de théories, dans lesquels on peut retenir la chose suivante ; que les croyances épistémiques sont une partie constituante de la méta-connaissance, responsable des différentes idées appropriées sur la connaissance et la manière d'acquiescer cette connaissance.

#### **Préambule**

Le sentiment d'efficacité personnelle est un élément très important dans la vie individuelle et ce chapitre va être une présentation de la composant d'auto-efficacité de la théorie sociocognitive de Bandura ; de ses origines conceptuelles et ses sources chez l'individu en générale et chez l'adolescent en particulier.

#### **1. Les origines cliniques du concept du sentiment d'efficacité personnelle**

La théorie sociocognitive de Bandura a développé depuis une trentaine d'années, constitue maintenant un ensemble imposant et systématique. il a proposé une conception d'ensemble des processus normaux d'adaptation et des phénomènes psychopathologiques les plus courants, à laquelle se rattache une théorie du changement des conduites, que ce changement soit facilité par une aide psychologique ou qu'il soit décidé et entrepris par l'intéressé sans aide extérieure. Dans l'exposé synthétique que Bandura a donné de ses conceptions, la théorie du changement semble n'être qu'une conséquence logique parmi d'autres et une simple application dans un domaine particulier de la théorie générale de l'efficacité personnelle.

Mais il faut souligner que l'ordre d'exposition du système achevé et cohérent masque l'ordre de la découverte. La théorie du changement n'est pas l'aboutissement d'une réflexion psychologique générale, la théorie générale est au contraire le produit d'une réflexion sur le changement, et notamment sur la modification des comportements par les procédés de la thérapie comportementale (Bandura, 1969). L'idée fondamentale de Bandura, exposée de la manière la plus claire dans un texte essentiel dès 1977, c'est que la capacité d'un patient de changer dépend principalement de l'idée qu'il se fait de sa capacité de changer. Comme dans les phénomènes de « prédiction auto-réalisant » classiquement décrits par les psychologues sociaux, l'efficacité réelle d'une personne est largement déterminée par la représentation subjective que cette personne a de son efficacité. (ELODIA ET AL, 2004, p137).

La théorie de l'efficacité personnelle est avant tout une théorie du sentiment d'efficacité personnelle ou de la croyance de la personne en sa propre efficacité. Dès qu'elle est formulée, cette conception permet de réinterpréter et de comprendre plus complètement la signification des premières contributions de Bandura (1971, 1977), qui lui ont valu la célébrité dans le monde des

## CHAPITRE 3

### L'EFFICACITE PERSONNELLE

thérapies comportementales. À une époque où le cognitivisme encore balbutiant n'avait pas encore évincé le behaviorisme, qui restait tout-puissant dans le monde de la psychologie anglo-saxonne, tout phénomène devait être expliqué par l'apprentissage, entendu sous forme de conditionnement pavlovien ou skinnérien. Bandura a libéré les esprits des thérapeutes comportementalistes en rappelant avec force que le conditionnement n'explique pas tout. L'observation et l'imitation du comportement d'autrui sont une forme d'apprentissage aussi fréquente et aussi importante que le conditionnement chez les animaux supérieurs et chez les humains.

C'est en se fondant sur cette théorie de l'apprentissage social (parfois également nommé *apprentissage vicariant*) que les thérapeutes comportementalistes ont pu développer des thérapies des phobies dont l'ingrédient principal était l'imitation des modèles (modeling) proposés par le thérapeute : par exemple, la thérapie de l'ophidiophobie (phobie des serpents) par l'observation puis l'imitation d'un thérapeute qui, ayant conduit le patient dans une animalerie, s'approche d'un serpent non dangereux, le regarde, le touche, le manipule, avant d'encourager le patient à en faire autant. Une fois que le concept d'*efficacité personnelle perçue* est formulé, on comprend comment et pourquoi l'imitation de modèles est une technique efficace. (Ibid. p138)

L'observation d'un modèle entraîne une modification des représentations (s'il y arrive, pourquoi pas moi ?) ; cette modification des représentations facilite les tentatives d'imitation de ce modèle, encouragées par le modèle lui-même ; lorsque ces tentatives réussissent, elles constituent des expériences de *maîtrise guidée* qu'augmentent à leur tour le sentiment d'efficacité personnelle (j'y arrive moi aussi, je suis capable de plus de choses que je ne le pensais). La modification des représentations relatives à l'efficacité personnelle est l'intermédiaire efficace pour le changement de la conduite, la thérapie cognitivo-comportementale se substitue ainsi à la thérapie strictement behavioriste. Une fois comprise l'importance déterminante des croyances de la personne dans sa propre efficacité, on comprend que ce phénomène ne s'exerce pas seulement dans les thérapies de ce type, mais également dans l'ensemble des processus ordinaires d'apprentissage social qui s'effectuent tout au long du développement de l'enfant et de la vie de l'adulte. C'est ainsi que Bandura est passé, au fil des années, d'une technologie de la modification du comportement dans les thérapies behavioristes à une théorie psychologique à portée très générale. (Ibid.)

## **2. Définitions de sentiment d'efficacité personnelle (l'auto-efficacité)**

Bandura définit l'auto efficacité comme la perception que l'on a de pouvoir agir pour atteindre ses buts. La croyance d'auto efficacité est la compétence auto réflexive sur son propre fonctionnement et une conviction potentiellement variable de sa possibilité de faire aboutir à des résultats escomptés. C'est une efficacité personnelle perçue qui regroupe toutes les évaluations par l'individu de ses propres aptitudes. Ce qui est au cœur de l'agentivité humaine, et qui est différente de l'estime de soi qui est une auto évaluations de sa propre valeur. Une évaluation générale de son auto-efficacité fait la base d'évaluations multiples, en relation avec des domaines précis. Une évaluation spécifique de l'efficacité perçue est nettement plus adéquate qu'une évaluation générale. (BANDURA, 2003, p1)

Un fonctionnement efficace nécessite à la fois des aptitudes et des croyances d'efficacité Pour bien le utiliser. Des personnes différentes avec des aptitudes identiques , ou la même personne dans des circonstance différentes , peuvent donc obtenir des performances faibles, Bonnes ou remarquables, selon les variations de leurs croyances d'efficacité personnelle. Certes, le niveau initial de compétences influe sur la performance obtenue, mais son impact est fortement médiatisé par les croyances d'efficacité personnelle. (LECOMTE, 2004, p60).

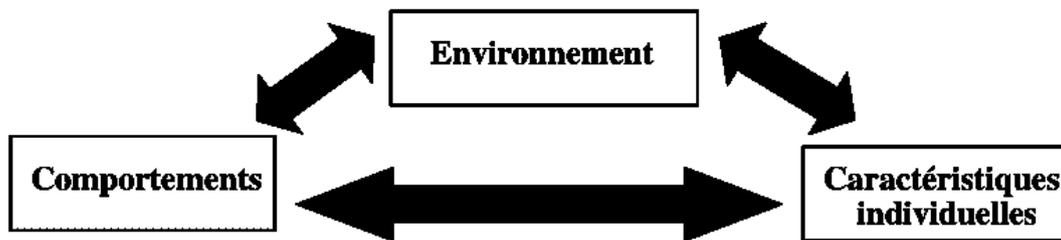
### **Commentaire**

D'après les définitions on constate que le sentiment d'efficacité personnelle est l'élément essentiel dans le choix et la réalisation des buts, et c'est la confiance personnelle qui donne un effort pour traverser les difficultés et les obstacles rencontrés.

## **3. La théorie sociocognitive**

Partant du principe que les théories comportementalistes et plus particulièrement celles ayant trait au conditionnement, offrent une explication incomplète du comportement humain puisqu'elles ne tiennent pas compte de l'influence des éléments sociaux, Bandura (1986) propose une théorie du fonctionnement humain centré sur l'idée que le comportement, en Plus d'être influencé par des stimuli externes, est également régulé au sein de l'individu. Dans cette optique-là, les individus sont considérés comme proactifs, faisant preuve d'auto réflexion et d'auto organisation de telle façon à exercer un contrôle sur le déroulement de leur vie. Bandura (1986)

précise la TSC en modifiant l'équation selon laquelle le comportement serait la résultante de l'interaction entre l'individu et son environnement, en une triangulation au sein de laquelle les trois pôles, Personne, Comportement, Environnement, interagiraient selon le schéma suivant. (MASSON, 2011, p25)



**Figure N°02** : Le déterminisme réciproque

On retrouve ainsi bien la relation comportement environnement défini par le courant béhavioriste mais elle interagit ici avec un tiers la personne et plus particulièrement son fonctionnement cognitif.

Bien qu'il reconnaisse les effets du renforcement sur le comportement comme le montrent les behavioristes, Bandura sort du schéma classique du comportement humain dépendant de son environnement. Pour lui, même si des apprentissages ont été réalisés, ce n'est pas pour autant que l'on les utilise sur le champ. L'individu, grâce à ses capacités cognitives (mémoire, abstraction, représentation...) est non seulement en mesure d'adapter son comportement face à l'événement mais il est capable d'influer sur ce dernier. Bandura remet donc en cause l'automatisme des réponses que peut fournir l'individu. Il considère ce dernier plutôt comme un acteur apte à adapter son comportement en fonction des informations de l'événement qu'il saisira et traitera de manière à fournir le comportement idoine. La cognition propre à chaque individu joue donc le rôle d'un tiers médiateur entre l'environnement et le comportement. (Ibid. p26)

On retrouve donc très logiquement ces trois pôles dans le concept de réciprocity causale triadique tel que Bandura le définit « dans ce modèle causal triadique, le comportement, la cognition et les autres facteurs personnels et les influences de l'environnement opèrent tous comme des déterminants interagissant entre eux et s'influencent de manière bidirectionnelle » (BANDURA, 1989, p2).

La personne, le comportement et l'environnement constituent donc ces facteurs qui interagissent deux à deux. L'auteur précise également que bien qu'il y ait réciprocity, cela ne signifie pas forcément que les différents facteurs s'influencent de manière équivalente et de manière simultanée. Le facteur « personne » est celui interne à l'individu et qui représente son « outillage cognitif » et par-là même sa capacité à traiter les informations. Comme nous l'avons vu précédemment, il regroupe les fonctions de la mémoire, des représentations, de la capacité à l'abstraction, à la comparaison mais également de compétence. Ce facteur « personne » se construit tout au long de la vie de l'individu par les différentes expériences qu'il peut vivre et ce qu'il peut ressentir. Nous verrons plus loin une illustration précise de la genèse et du développement du facteur interne qu'est l'auto efficacité puisqu'il nous intéresse tout particulièrement pour cette recherche. Le second facteur est celui du comportement. Il constitue donc ce que réalise réellement le sujet, quelle action il mène dans une situation donnée. Enfin, le troisième, l'environnement, englobe tout l'arrière-plan social dans lequel évolue le sujet. (Ibid.)

Considérons maintenant comme le fait Bandura dans son article (Bandura, 1989), les trois interactions majeures en jeu dans la relation triadique.

La relation Personne / Comportement concerne le lien qu'entretiennent les facteurs personnels avec les comportements. Il constitue un objet couramment étudié et vise à comprendre comment ses pensées, ses croyances, ses buts, ses intentions, ses aspirations modèlent le comportement. On postule donc que ce que l'individu pense, croit et ressent affecte directement son comportement et réciproquement. Ces comportements peuvent modifier sa façon de considérer les choses. (Ibid. p27)

L'autre relation causale réciproque est celle qui lie l'environnement à la personne. On Touche ici, dans un sens, à la portée que peuvent avoir les influences sociales sur la

construction et le développement du sujet. Tous les signaux que nous envoie l'extérieur à travers nos expériences sociales concourent à modeler notre personnalité. Mais la réciprocité du lien s'exprime également par l'influence que l'individu peut avoir sur son environnement. Bandura cite l'exemple d'un individu qui par sa réputation peut affecter son environnement social en suscitant des réactions avant d'avoir dit ou fait la moindre chose.

Enfin la relation Environnement / Comportement largement étudiée par le courant behavioriste. L'environnement dans lequel on se trouve induit certains comportements qui, se faisant, modifient de facto ce même environnement par leur simple présence transformant alors notre comportement. On assiste alors à une sorte de récursivité que Carré (2004) illustre par l'exemple d'un comportement agressif vis-à-vis d'un tiers conduit à un crescendo de violence par l'interaction entre le comportement du sujet (C) et les réactions qu'il suscite dans son environnement (E). (Op.cit. p27)

### **Commentaire**

Selon la théorie sociocognitive de Bandura. Le fonctionnement psychologique est expliqué en termes d'interactions entre les facteurs internes à la personne sous forme d'environnements cognitifs le comportement et l'environnement.

Son modèle prend donc en compte non seulement les actions que les forces d'origine cognitives exercent, mais aussi la manière dont elles se construisent et évoluent à travers les interactions qu'elles entretiennent avec le comportement et l'environnement.

### **4. Les conceptions apparentées à l'efficacité personnelle**

La pensée auto référent joue un rôle essentiel dans la plupart des théories contemporaines des comportements humains. Les conceptions de soi, bien entendu, ont de nombreuses facettes différents, quoiqu'elles soient toutes auto référents, toutes les facettes ne sont pas concernées par l'efficacité personnelle, et ceci à été la source d'une certaine confusion dans la littérature. Même les théories qui parlent explicitement du thème de l'efficacité personnelle diffèrent sur leur conception des croyances d'efficacité, l'origine de celles-ci, leurs effets, leurs capacités de se modifier, et les processus par les quelles modifient le fonctionnement psychosocial. (BANDURA, 2003, p22).

#### 4.1. Le concept de soi

Le concept de soi est une vision composite de soi qui est censée être formée par l'expérience directe de l'individu et par les évaluations formulées par des personnes importantes pour lui. Il est mesuré en demandant aux sujets d'évaluer à quel niveau certaines descriptions d'attributs divers s'appliquent à eux. Leur rôle dans le fonctionnement personnelle est évalué en mettant en corrélation les concepts de soi composites, ou les disparités entre les sois idéaux et réels, avec divers indices d'ajustement, d'attitudes et de comportement. (Ibid. p23).

#### 4.2. L'efficacité personnelle et l'estime de soi

Les concepts d'estime de soi et d'efficacité personnelle perçue sont souvent utilisés interchangeables comme s'ils représentaient le même phénomène alors qu'ils renvoient à des données totalement différentes. L'efficacité personnelle perçue concerne les évaluations par l'individu de ses aptitudes personnelles, tandis que l'estime de soi concerne les évaluations de sa valeur personnelle. L'estime de soi n'est pas moins multidimensionnelle que l'efficacité personnelle. Les individus ont des niveaux différents d'estime de soi selon qu'il s'agit de leur travail, de leur vie de famille ou de leur vie sociale. Les individus ont besoin de beaucoup plus qu'une estime de soi élevée pour agir conformément à leurs objectifs. (Ibid., p24-25).

#### 4.3. La motivation d'effectance

La motivation d'effectance se développe probablement par l'acquisition cumulative de connaissances et d'aptitudes à gérer l'environnement .White propose brillamment un modèle de compétence du développement humaine enraciné dans des pulsions non biologiques. Le comportement est réalisé pour le sentiment d'efficacité qu'il procure. Cependant, White ne fournit qu'un cadre conceptuel général, plutôt qu'une théorie précise à partir de laquelle des déductions testables pourraient être formulées .ainsi, il ne présente jamais d'hypothèse sur la manière dont une motivation d'effectance est créée par des relations efficaces avec l'environnement .l'impact des efforts inopérants, malheureusement trop fréquents, n'est pas mentionné. De même, la nature de la récompense intrinsèque qu'apporte l'acte efficace n'est pas précisée de manière testable. (Ibid. P27).

Il est difficile de vérifier l'existence d'une motivation d'effectance ou de maîtrise, car elle est déduite du comportement exploratoire qu'elle est censée provoquer.

#### **4.4. Le contrôle par procuration**

Les gens renoncent souvent volontiers à contrôler les événements qui affectent leur existence, pour se libérer des exigences de performance et des risques imposés par l'exercice du contrôle. Plutôt que de faire des efforts en vue d'un contrôle direct, ils recherchent alors leur bien-être et leur sécurité dans un contrôle par procuration. Dans ce mode de contrôle, ils essaient de trouver des personnes ayant de l'influence et du pouvoir afin qu'elles effectuent les changements qu'ils souhaitent. Ainsi, les enfants font pression sur leurs parents pour recevoir ce qu'ils désirent, les employés agissent au travers d'intermédiaires pour modifier les pratiques organisationnelles, les citoyens tentent de façonner leur avenir social en influençant les actes de leurs représentants gouvernementaux et d'autres personnages officiels. Le contrôle par procuration efficace requiert une conscience élevée de son efficacité personnelle pour influencer les intermédiaires qui agissent à leur tour comme agents des améliorations souhaitées. (Ibid.)

Dans de nombreux domaines de l'existence, les individus n'exercent pas de contrôle direct sur les mécanismes institutionnels de changement et doivent donc se tourner vers le contrôle par procuration pour améliorer leur vie.

Cependant, les gens abandonnent trop souvent le pouvoir dans les mains des intermédiaires dans des domaines où ils pourraient avoir une certaine influence directe. Ils choisissent de ne pas exercer de contrôle direct parce qu'ils n'ont pas acquis les moyens de le faire ou parce qu'ils croient que les autres peuvent mieux le faire, ou encore parce qu'ils ne veulent pas se charger des responsabilités coûteuses qu'implique le contrôle personnel. Une partie du prix du contrôle par procuration est une sécurité vulnérable qui repose sur la compétence, le pouvoir et les faveurs d'autrui. (BANDURA, 2003, p32-33).

#### **4.5. Les théories d'attente de résultat**

La théorie de la motivation et du comportement intentionnel présentée par Irwin (1971) était formulée en termes d'attente acte-résultat. Selon Bolles (1975), l'apprentissage concerne surtout l'acquisition d'attentes selon lesquelles des événements ou des comportements spécifiques

donneront lieu à certains résultats. L'ensemble conceptuel de Rotter (1966) est centré sur les croyances causales concernant la relation entre les actes et les résultats. De manière proche, Seligman (1975) a mis en avant l'idée que les gens se comportent de façon résignée quand ils acquièrent des attentes dont ils ne peuvent influencer les résultats par leurs actes. Selon les théories de l'attente-valence, la performance est influencée conjointement par l'attente que tel comportement produira tel résultat et par l'attrait de ce résultat. (Ibid.)

Selon la théorie de la personnalité proposée par Rotter (1966), le comportement d'une personne est influencé par des attentes généralisées selon lesquelles les résultats sont dus soit à ses actions, soit à des forces extérieures incontrôlables. Rotter estime que les attentes relatives à la valeur instrumentale du comportement résultent essentiellement de l'histoire de renforcement de l'individu. L'essentiel des recherches dans ce domaine concernent l'ampleur de la prédiction du comportement en fonction des différences individuelles dans le locus of control (Lefcourt, 1976, 1979, Phares, 1976, Rotter, Chance et Phares, 1972). En général, les gens qui croient que leurs résultats dépendent de leur comportement sont plus actifs que ceux qui estiment qu'ils sont dus à la fatalité. (Ibid. p35-36)

## **5. Les sources du sentiment d'efficacité personnelle**

Les résultats présentés ci-dessus indiquent clairement que l'efficacité personnelle perçue est un facteur important dans la formation des apprenants. Il paraît par conséquent utile de mieux connaître les sources de cette perception. Bandura (1997) stipule que le sentiment d'efficacité personnelle serait déterminé par quatre sources d'information.

### **5.1. Les expériences actives de maîtrise**

Comme le rappelle Bandura (2003), « les expériences actives de maîtrise constituent la source la plus influente d'information sur l'efficacité parce que ce sont elles qui démontrent le plus clairement que la personne peut rassembler ce qui est nécessaire pour réussir. » (p125). Alors que les succès renforcent le sentiment d'efficacité, cette dernière est mise à mal en cas d'échecs. Cependant la relation n'est pas simplement dichotomique. Si l'individu connaît plusieurs succès faciles, l'échec aura plus d'impact que si l'individu a appris au travers d'échecs passés que le succès requiert habituellement un effort soutenu. La difficulté peut donc constituer un renforçateur du sentiment d'efficacité personnelle lorsqu'elle est dépassée.

Pour cela, les personnes ont non seulement besoin de connaître les procédures et stratégies efficaces, mais aussi d'être convaincues qu'elles peuvent exercer un meilleur contrôle en s'appliquant avec sérieux et persévérance. C'est bien la lecture que fait l'individu de ses performances qui va impacter le sentiment d'efficacité personnelle et non pas la performance en elle-même. C'est le traitement cognitif de l'information que lui renvoient les performances sur les quels l'individu va s'appuyer pour analyser son succès ou son échec. (MASSON, 2011, p35)

Le même niveau de performance peut aussi bien élever l'efficacité personnelle, ne pas l'impacter, comme la diminuer selon la façon dont l'individu perçoit et analyse le feed-back de réussite.

### **5.2. L'expérience vicariante**

Les individus ne se basent pas seulement sur leurs propres expériences pour obtenir des informations sur ce qu'ils sont capables de faire. Il va s'appuyer sur la comparaison sociale pour savoir où son niveau de compétence se situe. La comparaison avec autrui peut prendre plusieurs formes en fonction des activités menées. Lors d'activités au sein d'un groupe, le fait de recevoir une information (même erronée) selon laquelle on se situe au-dessus du niveau général va avoir tendance à augmenter notre sentiment d'efficacité personnelle. Dans une classe cela fonctionne à peu près de la même façon. Lorsqu'un élève surpasse ses camarades, cela renforce son sentiment d'efficacité. Ce type de prise d'informations a par exemple largement cours dans les écoles où les élèves d'une même classe ont tendance à se jauger tout en connaissant bien le niveau de chacun dans telle ou telle discipline. Ainsi si l'on observe un pair que l'on juge équivalent à soi réussir un exercice, on sera alors plus enclin à s'y lancer et à le réussir. Harrison et Mc Guire (2006) dans le but d'évaluer l'efficacité d'une des sources du sentiment d'efficacité personnelle mettent en place une expérimentation auprès d'enfants de 6 à 18 ans lors de séances d'escalade. Ils constituent trois groupes qui dans un premier temps remplissent un questionnaire de SEP escalade. Par la suite, durant les cours d'escalade, le premier groupe observe une démonstration d'escalade réalisée par un enfant, le deuxième groupe observe une démonstration faite par un adulte, et le dernier groupe n'observe aucun modèle. Les enfants des trois groupes remplissent alors un nouveau questionnaire de SEP. Après analyse des résultats, il s'avère que les deux groupes ayant observé un modèle montrent

un SEP plus élevé que les enfants du groupe n'ayant assisté à aucune démonstration. Par ailleurs aucune corrélation n'est trouvée entre les expériences passées en escalade, le type de modèle et la similarité perçue avec le modèle. (Ibid. p35-36)

Il s'avère que « les réalisations des autres personnes similaires à soi sont considérées, à travers l'inférence sociale comparative, comme des diagnostics de ses propres capacités. Ainsi, voir ou imaginer des individus similaires à soi agir avec succès augmente ses propres croyances d'efficacité à réaliser les mêmes activités. Ils se persuadent que si les autres y arrivent, ils peuvent eux aussi élever leur performance ». (Bandura, 2007, p136).

### **5.3. La persuasion verbale**

La persuasion sociale permet elle aussi de renforcer les croyances des personnes qu'elles possèdent les capacités d'obtenir ce qu'elles souhaitent. Il est plus facile à quelqu'un de maintenir un sentiment d'efficacité, particulièrement quand il est confronté à des difficultés. si d'autres individus significatifs lui expriment leur confiance dans ses capacité que s'ils manifestent des doutes .la persuasion verbale seul peut n'avoir qu'un pouvoir limité d'accroître durablement l'efficacité perçue ,mais elle peut soutenir le changement personnel si l'évaluation positive se situe à l'intérieur de limites réalistes . les sujets qu'on persuade verbalement qu'ils possèdent les capacités de maîtriser certaines activités ont plus de chances de produire un effort supplémentaire et de la maintenir que ceux qui doutent d'eux-mêmes et qui se basent sur leurs insuffisances personnelles quand surviennent les difficultés .dans la mesure ou les stimulations persuasives d'efficacité perçue incitent les individus à travailler assez dur pour réussir , les croyances auto-affirmatives favorisent le développement d'aptitudes et le sentiment d'efficacité personnelle . Les attributions persuasives d'efficacité ont donc leur plus grand impact sur des personnes qui ont quelques raisons de croire qu'elles peuvent produire des effets par leurs actions (Chambliss et Murray, 1979). Cependant, susciter des croyances irréalistes de capacités personnelles attire les échecs, lesquels discréditeront les flatteurs et saperont ensuite les croyances de la personne en ses capacités. (Bandura. 2003, p156).

### **5.4. Les états physiologiques et émotionnels**

En évaluant leurs capacités, les personnes se basent partiellement sur l'information somatique Transmise par leur état physiologique et émotionnel. Les indicateurs somatiques

d'efficacité personnelle sont spécialement pertinents dans les domaines qui impliquent des activités physiques. Le fonctionnement de la santé et le coping avec le stress. Les gens interprètent souvent leur activation physiologique dans les situations stressantes. Puisqu'une activation élevée peut affaiblir la performance, les individus sont plus enclins à s'attendre à du succès quand ils ne sont pas troublés par une activation désagréable que lorsqu'ils sont tendus et agités organiquement. Les réactions de stress au contrôle inefficace génèrent un stress supplémentaire par l'auto-activation anticipatoire. En évoquant des pensées désagréables sur leur inaptitude et sur leurs réactions de stress, les gens peuvent s'auto-activer jusqu'à des niveaux élevés de stress produisant précisément les dysfonctionnements qu'ils redoutent. Les traitements qui éliminent les réactions émotionnelles aux menaces subjectives par les expériences de maîtrise élèvent les croyances en l'efficacité de coping, avec les améliorations correspondantes de performance (Bandura, 1988). Les indicateurs physiologiques d'efficacité ne se limitent pas à l'activation du système autonome. Dans les activités nécessitant force et endurance, les personnes interprètent leur fatigue, leur respiration, leurs douleurs comme des indicateurs d'inefficacité physique.

Les états d'humeur affectent également les jugements des gens sur leur efficacité personnelle. Les indicateurs physiologiques d'efficacité jouent un rôle particulièrement influent sur la santé et dans les activités nécessitant force et résistance physique. L'état émotionnel peut avoir des effets généralisés sur les croyances d'efficacité personnelle dans divers domaines. Le quatrième moyen majeur de modifier les croyances d'efficacité est donc d'augmenter le statut physique, de réduire le niveau de stress et les tendances émotionnelles négatives, et de corriger les fausses interprétations de l'état corporel. (Ibid.2003, p163-164)

Pour garder un bon sentiment d'efficacité personnelle, il faut augmenter le statut physique.

### **Commentaire**

Ces quatre sources d'information permettent aux individus d'acquérir un certain degré d'efficacité personnelle pour un comportement donné. Selon l'individu, le moment et le contexte en question, chacun de ces sources pourra être complémentaire des autres.

## **6. Fort et faible sentiment d'efficacité personnelle**

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

Au contraire, un sentiment d'efficacité personnelle élevé augmente les accomplissements et le bien-être personnel de plusieurs façons. Les personnes avec une forte assurance concernant leurs capacités dans un domaine particulier considèrent les difficultés comme des paris à réussir plutôt que comme des menaces à éviter. Une telle approche des situations renforce l'intérêt intrinsèque et approfondit l'implication dans les activités. Ces personnes se fixent des buts stimulants et maintiennent un engagement fort à leur égard. Elles augmentent et maintiennent leurs efforts face aux difficultés. Elles recouvrent rapidement leur sens de l'efficacité après un échec ou un retard. Elles attribuent l'échec à des efforts insuffisants ou à un manque de connaissances ou de savoir-faire qui peuvent être acquis. Elles approchent les situations menaçantes avec assurance car elles estiment exercer un contrôle sur celles-ci. Cet ensemble de caractéristiques d'auto-efficacité favorise les accomplissements personnels, réduit le stress et la vulnérabilité face à la dépression. (François et Botteman, 2002)

## **7. Les fondements du sentiment d'efficacité personnelle**

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

Tout d'abord, la capacité à symboliser qui permet à l'individu de traiter un grand nombre d'information de manière simultanée dans le but d'organiser ses actions. Le langage constitue un exemple de représentation symbolique de la pensée qui permet à l'Homme de communiquer et de partager les informations.

Seconde capacité, l'anticipation, qui permet à l'individu de prévoir, de se fixer des objectifs et d'anticiper l'état futur. Usher (2007) cite l'exemple des étudiants qui sont capables de sélectionner des enseignements en fonction de leur projet d'étude. Les enseignants prévoient eux les cours en anticipant l'intérêt que peuvent éprouver les élèves et leur niveau de connaissance. (Op.cit.2011.p32).

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

Quatrième capacité l'autorégulation que nous avons abordée précédemment. Les personnes évaluent leur propre comportement en fonction de leur standard, de leur valeur et s'appuient sur ces informations lors d'événements ultérieurs qui demanderaient un comportement identique. Ils s'appuient ainsi sur les feedback qui leur sont renvoyés pour ajuster leur conduite. C'est cette capacité qui permettra par exemple à l'étudiant d'analyser que le fait de se coucher tôt, d'être attentif, de prendre des notes claires et lisibles participe activement à sa réussite scolaire. (Ibid.)

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

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

différentes quant à l'utilisation de ces compétences. L'élève qui a le plus confiance dans ses capacités fera plus d'effort pour réussir que celui qui ressent des doutes. (Ibid.p33)

Bandura (1997) soutient que parmi tous ces types d'auto référence que l'individu utilise aucun n'a plus d'impact que le sentiment d'efficacité personnelle.

#### **8. Développement des compétences et sentiment d'efficacité personnelle**

Formulée par Bandura, la théorie sociale cognitive analyse le fonctionnement psychologique des individus à travers un système de causalité triadique. En effet, trois pôles sont en interaction réciproque dans des proportions variables selon les circonstances :

- la personne avec ses cognitions, ses affects, son sentiment d'efficacité personnelle.
- Les comportements, c'est-à-dire les actes effectifs et les schémas comportementaux.
- L'environnement social, de formation, professionnel avec ses ressources et ses contraintes pour l'individu.

Appliquée à l'acquisition de compétences, la théorie sociale cognitive postule une « structure causale qui concerne à la fois le développement des compétences et la régulation de l'action », le problème est posé comme étant celui de « la transformation de la pensée en action [qui] opère par l'intermédiaire d'un processus d'adaptation aux conceptions ». (NAGELS, 2007, p3)

Il faut donc différencier, d'une part, les conceptions guidances de l'action, les « structures de connaissance » et, d'autre part, les comportements complexes éléments observables traduisant l'intégration des compétences. Les structures de connaissance donnent lieu à des actions compétentes grâce à des opérations transformationnelles et productives. Elles sont de véritables guides cognitifs et se forment par apprentissage, apprentissage par observation, activités exploratoires, instruction orale ou écrite et synthèses cognitives de connaissances préalables. Les structures de connaissance constituent également des « critères internes » pour évaluer les comportements produits et occasionner les ajustements comportementaux nécessaires. Les compétences ne s'exerçant jamais dans des contextes identiques mais variés, les ajustements se répètent pour améliorer les aspects comportementaux des compétences. L'accent est mis sur la contrôlabilité de ses manières d'exécuter ses conceptions. Le sentiment d'efficacité personnelle intervient ainsi à plusieurs niveaux de la construction de compétences : lors des processus

## CHAPITRE 3

### L'EFFICACITE PERSONNELLE

---

motivacionnels à l'apprentissage et pendant les mécanismes cognitifs d'autorégulation. Une fois l'apprentissage intégré, la compétence acquise, le guidage cognitif diminue d'intensité, l'action compétente se routinise, les individus agissent sur la base de leur sentiment d'efficacité personnelle et maintiennent le niveau de réalisation de l'action, Confiants en leur capacité à se comporter de manière performante. Les compétences et notamment les compétences critiques nécessitent un long apprentissage et une familiarisation à des contextes d'application variés.

L'intégration des compétences suppose des efforts nombreux et soutenus. Une fois dépassées les erreurs les plus grossières, les améliorations sont plus lentes. Si ce fait est interprété comme l'atteinte des limites de la personne, le sentiment d'efficacité personnelle ne s'élèvera plus et l'investissement pour développer encore le niveau de compétences baissera. Les expériences les plus récentes pour les individus sont aussi celles qui sont le plus facilement remémorées alors qu'elles ne sont pas obligatoirement représentatives de l'ensemble des capacités des individus, la formation des compétences nécessitant d'intégrer des expériences répétées dans le temps. Nous pouvons ainsi penser que la professionnalisation se construit sur la base d'un sentiment d'efficacité personnelle élevé en relation avec l'intégration de compétences critiques. Les novices engagés en formation, comme ceux que nous avons rencontrés, conseillères en économie sociale et familiale et médecins inspecteurs de santé publique en formation, escomptent acquérir des compétences de différentes natures. (Ibid. p3)

En premier lieu, ils acquièrent les compétences nécessaires pour traiter les situations qu'ils rencontrent habituellement sur le terrain. Mais certains aspirent à intégrer d'autres compétences, ils souhaitent en effet devenir des professionnels particulièrement reconnus par leurs collègues. Recherchant un niveau d'excellence professionnel, ils se mobilisent pour acquérir des compétences critiques au-delà des apprentissages proposés formellement par l'école et par les terrains professionnels. Ils s'attachent à produire une action performante et à répondre aux exigences perçues de leur environnement professionnel. L'ingénierie de formation déployée par les centres de formation initiale propose le plus souvent d'acquérir les « techniques de base » et non les Compétences critiques, considérées comme hors du programme en formation initiale ou à travailler lors de sessions de formation continue. Par conséquent, les apprenants développent des stratégies d'autoformation, d'auto direction des apprentissages pour parvenir à leurs fins, stratégies d'autant plus performantes que leur sentiment d'efficacité personnelle sera élevé. Ces modes d'apprentissages

autodirigés se caractérisent par l'autodétermination des buts de formation, compétences à acquérir et situations de travail, et par l'autorégulation des apprentissages, processus métacognitifs d'auto observation et d'autoévaluation de ses apprentissages.

En effet, nous considérons ici que les novices qui disposent d'un sentiment d'efficacité personnelle élevé à la prise en charge des rôles professionnels mobilisent, plus que d'autres, des processus d'autorégulation dans l'apprentissage des compétences critiques. (Ibid. p4)

### **9. L'efficacité personnelle cognitive des élèves**

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

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

persévéré plus longtemps et ont eu moins tendance à rejeter prématurément les bonnes solutions. (BANDURA, 2003, p326-327).

Les croyances d'efficacité jouent un rôle médiateur important et s'accompagne de meilleurs résultats scolaires.

#### **9.1. Le développement de l'efficacité personnelle cognitive grâce à des objectifs**

Engagement soutenu dans les activités. Structurées de manière appropriée, celles-ci fournissent les expériences de maîtrise nécessaires à la construction d'un intérêt intrinsèque et d'un sentiment d'efficacité cognitive lorsque ces derniers sont absents. Ce type de motivation Le développement des compétences cognitives requiert un personnel durable est le mieux obtenu par l'intermédiaire de challenges personnels qui génèrent un sentiment d'efficacité et d'autosatisfaction à la suite de bonnes performances (Bandura, 1991). Le pouvoir motivant des buts personnels est partiellement déterminé par l'importance de délai : les buts à court terme (proximaux) fournissent des résultats anticipés immédiats et des guides pour les activités en cours. Les buts éloignés se situent trop loin dans le temps pour constituer des motivateurs personnels efficaces. En effet, la vie quotidienne comporte habituellement trop d'influences concurrentes pour que les objectifs éloignés influencent fortement le comportement actuel. Se focaliser sur un futur éloigné incite à renvoyer l'activité à plus tard. La meilleure façon de maintenir la motivation personnelle est donc de combiner un but à long terme, qui fixe l'orientation du projet, avec une série de sous-objectifs accessibles, destinés à guider et à maintenir les efforts de la personne tout au long du parcours.

Les buts proximaux servent non seulement de motivateurs cognitifs, mais sont aussi un moyen efficace d'accroître le sentiment d'efficacité personnelle. Sans critères permettant de mesurer leurs performances, les individus peuvent difficilement évaluer ce qu'ils font ou tester leurs capacités. Atteindre des sous-objectifs fournit des indicateurs croissants de maîtrise qui aident à susciter et à confirmer un sentiment progressif d'efficacité personnelle. Simplifier les activités complexes en les divisant en sous-buts accessibles réduit aussi le risque de découragement dû à un objectif élevé. Une même réussite, qui indique un progrès significatif si elle est évaluée par rapport à un sous-but à court terme, peut sembler insignifiante et décevante si on la compare à de hautes aspirations à long terme. Les individus

peuvent alors acquérir des compétences mais n'en tirer que peu de sentiment d'efficacité en raison de l'important décalage entre le résultat actuel et le standard lointain. Moins les individus croient en eux-mêmes, plus ils ont besoin d'un feed-back de progrès qui soit explicite, proximal et fréquent, ce qui leur fournit des affirmations répétées de développement de leurs capacités. (Ibid. p329)

Les effets favorisant l'efficacité des challenges sous forme de sous-buts sont mis en évidence dans une étude où des enfants ont suivi un apprentissage autodirigé comportant, soit des sous-buts proximaux consistant à maîtriser diverses compétences mathématiques, soit un but distal consistant à maîtriser toutes les compétences dans le futur, soit encore aucun but (Bandura et Schunk, 1981). Ceux motivés par des sous-buts proximaux ont fait de rapides progrès, sont parvenus à une maîtrise substantielle des opérations mathématiques et ont développé un fort sentiment d'efficacité mathématique. Les buts distaux n'ont pas eu d'effet démontrable. Les enfants qui ont suivi cet apprentissage autodirigé avec des buts distaux ou sans but ont conservé des doutes sur leurs aptitudes et ont bien moins réussi. Par ailleurs, quelle que soit la forme prise par le but, plus les enfants n'ont élevé leur sentiment d'efficacité, plus leur réussite en mathématiques a été importante. La compétence acquise seule n'était qu'un faible prédicteur de la qualité d'utilisation des connaissances mathématiques pour résoudre les problèmes. (Ibid.)

Les bénéfices engendrés par les buts dans la promotion du développement cognitif sont répliqués dans différentes disciplines scolaires et pour divers buts. Les élèves de classes de rattrapage à qui l'on enseigne la lecture parviennent à une efficacité perçue et à des performances en lecture plus élevées lorsque les buts consistent à améliorer leurs résultats en compréhension ou à augmenter leur efficacité dans l'utilisation de stratégies de compréhension, par rapport aux enfants auxquels on propose seulement un but général (Schunk et Rice, 1989). En mettant en évidence les progrès accomplis par l'individu, les buts d'apprentissage consistant en des gains de connaissances et de compétence parviennent mieux à développer un sentiment d'efficacité personnelle et d'efficacité que les buts qui ne se focalisent que sur le niveau de performance (Schunk, 1996). Bien entendu, ces diverses formes de but peuvent servir différents objectifs complémentaires. Les buts proximaux d'apprentissage aident à créer les moyens de réussites souhaitées. (Ibid. p130)

## **9.2. Cultiver un intérêt intrinsèque pour les études**

Selon la théorie sociocognitive de Bandura, la croissance de l'intérêt intrinsèque est stimulée par des réactions émotionnelles et d'efficacité personnelle. Les gens manifestent un intérêt durable pour des activités où ils se sentent efficaces et qui leur procurent de l'autosatisfaction. Or, la plupart des activités scolaires présentent des défis toujours croissants. Ainsi, dans la scolarité, plus les croyances d'efficacité des élèves sont fortes, plus les défis scolaires qu'ils se fixent sont importants et plus leur intérêt intrinsèque pour les matières scolaires est grand (Pintrich, 1990).

Les croyances d'efficacité personnelle prédisent le niveau d'intérêt pour différents objectifs professionnels aussi bien que pour des thèmes scolaires spécifiques, même quand l'influence de l'aptitude est éliminée. D'innombrables études ont constaté que les effets des récompenses sur l'intérêt sont bien plus complexes qu'on ne l'affirme habituellement elles peuvent augmenter l'intérêt des activités, le réduire ou n'avoir aucun effet, selon le cas (Bandura, 1986). Les récompenses extrinsèques présentent le plus de risques de réduire l'intérêt quand elles sont fournies simplement pour réussir de mieux en mieux dans une activité qui est déjà particulièrement intéressante. Par contre, les récompenses consécutives à la maîtrise d'activités contribuent à la croissance de l'intérêt et du sentiment d'efficacité personnelle, et favorisent les performances. (LECOMTE, 2004, p65).

Si les récompenses sont liées au niveau de compétence, l'individu éprouve plus d'intérêt pour l'activité si la compétence est généreusement récompensée que si elle l'est faiblement (Rosenfield, Folger et Adelman, 1980). Quand la récompense matérielle pour des performances est accompagnée de compliments relatifs à la compétence, les enfants et les adultes maintiennent un intérêt élevé pour l'activité (Pretty et Seligman, 1984). Même la récompense pour avoir entrepris une tâche, plutôt que pour l'avoir bien accomplie, peut augmenter l'intérêt si le fait de s'engager dans l'activité informe sur la compétence personnelle. (Ibid. P66)

### **Commentaire**

Donc on peut dire que les élèves qui ont un sentiment d'efficacité personnelle élevé s'engagent et réalisent facilement les activités scolaires et aussi sont plus motivés que les élèves qui

ont un sentiment d'efficacité personnelle bas, et ses derniers rencontre beaucoup de difficultés et particulièrement dans leur scolarité comme le retard scolaire et le refus d'étudier

### **Conclusion**

D'après ce qu'on à exposé on peut dire que, le sentiment d'efficacité personnelle est un facteur clé de la motivation à apprendre, l'engagement cognitive dans les activités scolaire, il influence directement et indirectement le rendement et les résultats de l'apprentissage et conditionne les états affectifs face aux défis de la vie quotidienne ,sociale et scolaire .

Le sentiment d'efficacité personnelle présente plusieurs caractéristiques, il s'appuie d'abord sur la perception que se fait l'individu de ses propres capacités et non sur un trait de personnalité ou une caractéristique psychologique. D'autre part, le sentiment d'efficacité personnelle, bien que contextualité à une tâche spécifique, peut se révéler transférable dans le cas où plusieurs activités requièrent les mêmes compétences, enfin il s'élabore par rapport à un niveau de performance et non pas vis-à-vis d'une norme établie, c'est bien ici la capacité personnelle à réussir une tâche en non pas à faire mieux que les autres qui est mise en jeu.

## **Préambule**

Dans ce chapitre nous serons emmenés à parler des adolescents leurs évolutions l'importance des connaissances acquises et le sentiment d'auto-efficacité à travers cette période très importante de transition

### **1. Définition**

A priori le critère le plus simple pour définir l'adolescence c'est d'utiliser l'âge. Un âge qui a longtemps été fixé, dans le cadre de l'adolescence, par la puberté, critère biologique donc, mais qui ne suffit pas, parce que l'adolescence ne se résume pas à ça. Une définition réaliste de ce phénomène, serait de dire que l'adolescence est une période caractérisée par des changements biologiques, culturels et sociaux. Cette période de transition entre l'enfance et l'âge adulte, peut être considérée comme universelle. Pourquoi ? Pour un certain nombre de raisons.

#### **1.1. Adolescence universelle**

De manière générale, c'est la première fois de l'histoire qu'on se retrouve dans cette situation, un certain nombre de jeunes ont la possibilité d'aspirer à une vie différente de celle de leurs parents. C'est particulièrement vrai dans les sociétés occidentales, mais également dans les pays non industrialisés.

D'autres éléments viennent également appuyer cette vision :

- L'allongement des études
- Puberté est plus précoce
- Retrait des jeunes du milieu du travail
- Plus grande séparation avec le monde des adultes
- Etc.

Tout cela amène à créer une période qui est différente de la période enfantine et l'âge adulte.

### **1.2. Adolescence unique**

Cette réflexion sur une adolescence qui serait unique tout autour du monde pose un certain nombre de problèmes, notamment une question d'ethnocentrisme de la part des chercheurs dans ce domaine puisqu'une large partie (pour ne pas dire l'unanimité) des recherches portant sur l'adolescence se sont effectuées en se basant sur des enfants occidentaux.

Mais, qu'est-ce qui caractérise l'adolescent occidental ? Disons que sa tâche principale serait de se séparer de ses parents. Ça c'est Anna Freud qui le disait déjà il y a plus d'un siècle.

### **1.3. Ou adolescence multiples ?**

« Des adolescences puisque dans de nombreuses sociétés cette période ne nécessite pas de

« Se séparer » et n'est pas associée à un « tourment » quelconque. »

Il convient donc plus de parler d'adolescence en contexte. (ZIMMERMAN, 2007, P6)

**L'OMS** considère que l'adolescence est la période de croissance et de développement humain qui se situe entre l'enfance et l'âge adulte, entre les âges de 10 et 19 ans. Elle représente une période de transition critique dans la vie et se caractérise par un rythme important de croissance et de changements.

On a assisté à de nombreux bouleversements pendant cette période au cours du siècle dernier, avec notamment l'apparition plus précoce de la puberté, l'âge plus tardif du mariage, l'urbanisation, la communication au niveau mondial, et l'évolution des attitudes et des comportements sexuels. (OMS).

### **Commentaire**

L'adolescence dans sa définition actuelle n'est pas relative à une période de temps mais a un certain critère de changement psychique et physique qui apparaît et qui vont être signe de début de la période d'adolescence.

## **2. Quelques repères sur le développement à l'adolescence**

On peut décomposer l'adolescence, ses remaniements psychologiques et ses rapports avec la puberté en 3 étapes : un début, un milieu et une fin.

### **2.1. Le début de l'adolescence** (moyenne filles 11-13 ans, garçons 12-14 ans)

Par le début de la puberté, cette phase est dominée par les transformations physiques et physiologiques, surtout sexuelles. Le jeune adolescent commence à revendiquer un certain espace d'intimité. Tout ce qui touche son corps est générateur d'une pudeur inédite.

La puberté démarre plus tôt dans les régions tropicales et méditerranéennes (9-11 ans), et plus tard dans les régions nordiques (14-17 ans). Les moyennes que je donne ici sont valables pour les régions tempérées : de 11 à 14 ans.

### **2.2. La mi-adolescence** (moyenne filles 13-16 ans, garçons 14-17 ans)

Période « troublée » par excellence, celle des transformations dues aux dernières étapes de la puberté. L'intégration plus ou moins harmonieuse de celle-ci dans le schéma personnel, familial et social. Constitution d'un nouveau rôle en tant que sujet qui entraîne une lutte entre les besoins contradictoires d'indépendance et de dépendance. Ces phénomènes s'exercent partout, en famille mais aussi à l'école, entre amis.

#### **2.2.1. Période de contrastes**

- entre une maturité physique volontiers décalée par rapport à la réalité psychoaffective.
- entre l'importance prise par l'image du corps et les préoccupations physiques et l'apparente négligence des besoins corporels (propreté, tenue, etc.).
- entre les sentiments d'invulnérabilité et de toute puissance et un manque sous-jacent de confiance en soi.
- entre les prises de risque ou le manque d'appréciation des conséquences possibles.
- entre les pulsions sexuelles et les inhibitions ou interdits fréquents à la réalisation directe de ces désirs

#### **2.2.2. Période des réinvestissements de l'énergie pulsionnelle**

Dans des activités variées, physiques, intellectuelles ou artistiques

### **2.2.3. Période de relative pauvreté des défenses face au stress,**

Les réactions s'exprimant l'extrême sur le mode de l'impulsivité ou du repli. Ce qui a pour conséquence la possibilité d'apparition d'états dépressifs atypiques qu'un certain nombre de signes doit faire suspecter :

- Baisse récente du rendement scolaire,
- Troubles du sommeil,
- Apparition de certaines conduites à risque,
- Isolement social,
- Plaintes somatiques répétées.

Sans qu'il s'agisse forcément de véritables dépressions on sait que les périodes de mal-être touchent 24% des 15-16 ans.

### **2.3. La fin de l'adolescence** (en moyenne 17-21 ans)

Théoriquement la fin de l'adolescence survient après la consolidation des dernières étapes du développement physique. Idéalement, c'est à partir de cette période que la capacité des relations intimes affectives est acquise.

Le plus souvent cependant, les impératifs du développement ne sont pas encore tous réalisés.

L'adolescence « psychologique » ou « sociale » se poursuit encore sur plusieurs années. (DECLOQUEMENT, 2011, p01-02)

## **3. Une métamorphose physique et psychique**

### **3.1. Une période de transition**

La définition actuelle de l'adolescence – « période qui succède à l'enfance et précède l'âge adulte<sup>3</sup> » – signale d'emblée l'une de ses caractéristiques majeures : c'est une période de *transition*, de *passage* entre l'enfance et l'âge adulte, ces deux pôles faisant déjà entrevoir l'origine des difficultés, ambivalences, conflits qui marqueront le plus souvent ce que l'on appelle la « crise de l'adolescence ». Celui (ou celle) qui s'éloigne de son enfance peut aussi la regretter.

Celui (ou celle) qui aspire au statut d'adulte peut aussi le redouter. Ce va-et-vient entre passé et avenir, entre désir et crainte, entre impatience et nostalgie, qui rend le présent incertain et parfois difficile, est générateur d'inquiétudes, de tensions. « Saison des attentes, l'adolescence est aussi le temps de la vulnérabilité et de la sensibilité la plus vive aux carences. La définir revient toujours à se référer au négatif : ce n'est plus l'enfance et ce n'est pas encore l'âge adulte<sup>4</sup>. » Remarquons cependant que l'âge adulte n'est pas exempt d'attitudes adolescentes ou enfantines. Sur le plan social, l'adolescence correspond aussi à une période charnière puisqu'elle doit ouvrir sur le monde du travail, c'est-à-dire mené d'une situation de dépendance à la conquête de l'autonomie. Ce caractère transitoire, qui se manifeste par un éloignement progressif de la cellule familiale, explique sans doute nombre de comportements apparemment contradictoires, correspondant en fait à une double motivation : aspirant à la liberté et à l'autonomie, mais ayant toujours besoin de l'affection et de la protection de ses parents, l'adolescent oscille entre une attitude de révolte et de soumission, entre un désir de toute-puissance et un sentiment d'impuissance. Et plus il se sent dépendant des liens familiaux, plus il se sent menacé par ce qui l'attache et se tourne vers des conduites d'opposition. Cette situation psychologiquement inconfortable est propice aux comportements extrêmes, qui peuvent mettre la santé, et parfois même la vie, en danger. En témoignent les principales causes de décès chez les jeunes, qui sont le suicide et les accidents de voiture.

### **3.2. Une période de transformation**

L'adolescence correspond à une période de croissance et de transformation physique accélérée. C'est aussi une période de profonde transformation psychique. Le début de l'adolescence est marqué par la puberté, phénomène physiologique par lequel l'organisme humain se transforme pour accéder à la fonction de reproduction. Sous l'influence des modifications hormonales associées à une forte poussée de la croissance, le corps change, se métamorphose. L'adolescent peut alors avoir du mal à accepter l'image que lui renvoie le miroir : il peut se trouver trop gros ou trop maigre, trop petit ou trop grand, ne correspondant pas aux modèles médiatiques... N'adhérant pas à sa nouvelle image, l'adolescent accordera alors une grande importance à sa tenue vestimentaire, parfois résolument provocante par son originalité (toute relative d'ailleurs, puisque le plus souvent calquée sur les extravagances vestimentaires de son modèle ou de ses pairs) ou son laisser-aller ; ou bien encore il maltraitera son corps par des pratiques de tatouage ou de piercing :

le marquage du corps est un moyen de se l'approprier, une manière de manifester sa différence par rapport au monde des adultes, mais aussi son appartenance à tel ou tel groupe. Selon Xavier Pommereau, l'expérience montre que « l'importance et la multiplicité des signes distinctifs et des conduites de rupture adoptés sont proportionnelles à l'incapacité que connaît l'adolescent à se vivre distinct et différenciés<sup>5</sup> ». Les changements du corps liés à la puberté contribuent à la constitution et à l'affirmation de l'identité sexuelle ; les garçons et les filles manifestent leurs différences, des décalages apparaissent vis-à-vis de certains apprentissages ou de certaines conduites. En proie à des sentiments, des émotions et des désirs nouveaux, souvent ressentis d'une manière conflictuelle (l'attrait se mêlant à la peur, l'amour à la haine), l'adolescent se sent tiraillé entre ses pulsions sexuelles et les difficultés ou l'impossibilité de les assumer. Certains auront très tôt un premier rapport sexuel, d'autres au contraire le retarderont en attendant « le grand amour ». La difficulté à faire face aux risques liés à des rapports sexuels non protégés vient par ailleurs compliquer l'accès des jeunes à une sexualité adulte. Les changements biologiques ont entraîné des changements physiques, qui sont eux-mêmes associés à une série de changements psychologiques et affectifs. C'est l'ensemble de ces bouleversements, plus ou moins bien assumés selon les cas, que devront accompagner non seulement la famille, mais aussi les enseignants et tous ceux qui, à l'école, ont vocation d'éduquer les jeunes à la santé.

### **3.3. Une quête d'identité**

Confronté à un corps nouveau, à des sensations et des situations jusque-là inconnues, l'adolescent doit apprendre à se reconnaître, à s'accepter, physiquement mais aussi psychiquement. Il a à se découvrir et à se construire, à « accoucher » de lui-même, pourrait-on dire. Mais il doit aussi, dans sa relation avec les autres, apprendre à accepter la différence (de sexe, d'âge, d'opinion, de culture, de religion, etc.). Ce qu'il aura à gagner à travers ce travail de reconnaissance de soi-même et de l'autre, c'est, dans la mesure du possible, sa propre estime, mais aussi celle qui s'exprime à travers le regard d'autrui. Dans la société d'aujourd'hui, où les valeurs et les repères apparaissent brouillés, où la famille se transforme, où l'école est en débat, où le chômage menace, où les cultures se côtoient sans forcément se reconnaître, où les adultes dévient la vieillesse et la mort, il n'est pas étonnant que les adolescents aient parfois du mal à trouver leur place. Comme le remarque Xavier Pommereau, « dans notre société moderne, l'adolescence demeure longtemps en souffrance, dans l'attente interminable de trouver sa place, son identité,

tout en étant écartelée par les nouvelles potentialités que lui octroient une puberté plus précoce et l'impossibilité de jouir pleinement dans tous les sens du terme<sup>6</sup> ». C'est à travers un double mouvement plus ou moins conscient, en imitant et en s'opposant, que l'adolescent va peu à peu se construire. Comme l'explique Bruno Bettelheim : « L'adolescent a besoin de se définir, non seulement par rapport à ses parents mais aussi contre eux, de crainte qu'ils ne lui imposent une personnalité qu'il entend se construire lui-même. Pour être sûr qu'il est bien ce qu'il désire être, il essaie, dans une certaine mesure, d'être aussi ce que ses parents ne veulent pas qu'il soit. Il suppose que seule cette attitude peut lui assurer son indépendance<sup>7</sup>. » Une attitude d'opposition peut aussi donner à l'adolescent l'occasion d'éprouver la solidité du lien qui le relie à ses parents et dont il a besoin. S'il rencontre présence et attention, l'opposition « constitue alors pour l'adolescent une voie idéale de construction de sa personnalité<sup>8</sup> ». Cette dynamique éducative, qui joue à la fois sur l'autorité de l'adulte et sur l'autonomie de l'adolescent, peut évidemment trouver son prolongement dans les relations de dialogue et d'échange qui se nouent entre les éducateurs ou les enseignants et les jeunes. Mais l'adolescent agit aussi par mimétisme. Il éprouve le besoin d'appartenir à un groupe, celui de ses pairs, dont il adopte les goûts, les comportements, le langage. Ce double mouvement – d'opposition aux adultes, d'identification aux pairs – renvoie à un même processus d'individualisation par comparaison, par référence à l'autre, que celle-ci soit positive ou négative. On connaît aussi l'influence de la publicité sur l'adolescent : il consomme pour être valorisé, être intégré dans un groupe (en adoptant certaines marques, par exemple) et, plus largement, dans la société, ce qui n'est d'ailleurs pas l'apanage des adolescents.

### **3.4. Une période de formation et de découverte**

L'adolescence correspond également à un moment fort d'expérimentation, d'exploration et de découverte. Comme l'écrit Patrick Baudry à propos des adolescents, « il s'agit moins d'une catégorie que d'un âge et plus encore d'un rapport au monde<sup>9</sup> ». L'adolescence ne se vit pas en milieu clos ; elle est un processus qui s'inscrit dans un environnement familial, social, mais aussi scolaire. L'histoire de tout adolescent renvoie à celle des autres, et c'est dans l'articulation du singulier et du collectif qu'il pourra espérer se trouver. « C'est en acceptant de se nourrir des autres que l'on devient soi<sup>10</sup>. » Là aussi se joue un double mouvement. D'un côté, l'adolescent est un être d'élan, d'enthousiasme. Il est naturellement porté vers les autres, désireux d'explorer la réalité, d'apprendre, de comprendre, de voyager, etc. Le monde est neuf, multiple, passionnant ;

tout reste à découvrir, à expérimenter. D'un autre côté, l'adolescent a besoin d'un abri, d'un lieu sûr (sa chambre, par exemple) où il puisse rêver, se créer un monde de musique et d'images, se livrer à des activités qui lui sont propres. Cet espace personnel dessine un cadre où il est contenu, qui le protège, « un lieu où réunir son corps et son esprit qui sont en voie de constitution<sup>11</sup> ». Il arrive que l'adolescent, porté par sa générosité et son idéalisme, se tourne vers de grandes causes : la faim dans le monde, la sauvegarde de notre planète, la lutte contre les inégalités, le racisme<sup>12</sup>, etc. Mais découvrant bientôt une réalité qui lui échappe et sur laquelle il est difficile d'agir, il peut aussi s'impatienter, se décourager. La société de consommation promettant « tout, tout de suite », il est difficile aux jeunes d'apprendre la lenteur, la persévérance, de même qu'il leur est difficile d'accepter l'interdit. Cette déception, due à la limitation des possibles, est parfois mal supportée, et peut se transformer en révolte. On retrouve ce même mouvement, qui va de l'idéalisation à la déception, dans les relations de l'adolescent avec ses parents : il vient un moment où les parents, qui avaient été idéalisés dans l'enfance, apparaissent dans leur réalité humaine et sociale, avec leurs défaillances, leurs limites, leurs insuffisances, etc. L'expérience de la déception et, dans certains cas, de l'humiliation sociale, est source de violence, à la fois ressentie et dirigée vers les autres. « *Faire mal et avoir mal s'avèrent résolument indissociables*<sup>13</sup>. » Il n'en demeure pas moins que l'adolescence est la période de toutes les potentialités. En tant que telle, elle a une grande capacité de récupération et de transformation, d'apprentissage et d'acquisition. Elle est « une période de travail intensif, faite d'essais, d'erreurs, d'avancées, de renoncements, de conquêtes, comme toute aventure humaine ». (PERRIN-ESCALON, HASSOUN, 2004, p17-21)

#### **4. Le développement cognitif**

Les transformations que l'on observe à l'adolescence sur la dimension physique ne s'opèrent pas en un jour ; elles prennent un certain temps, de sorte que l'adolescent vit pendant plusieurs années en quelque sorte «entre deux âges». D'autre part, ces transformations sont préparées durant l'enfance et ne se comprennent réellement que si on les situe par rapport à ce qui précède. Il en va de même sur le plan du développement cognitif aussi appelé développement intellectuel.

##### **4.1. Le développement cognitif selon Jean Piaget**

Piaget (BIO) et ses collaborateurs sont sans conteste les auteurs qui ont le plus contribué à notre compréhension du développement des capacités mentales durant l'enfance et l'adolescence. Pour

Piaget, le développement cognitif ne consiste pas en une simple accumulation progressive de connaissances au gré des expériences successives qu'il nous est donné de faire mais en une suite de réorganisations de ces connaissances dans ce qu'il a appelé des structures cognitives ou structures mentales de plus en plus élaborées.

Ces structures cognitives successives déterminent la façon dont les informations que nous recevons, les données que nous recueillons et les situations auxquelles nous sommes confrontés, sont interprétées et mentalement assimilées. Mais les difficultés que nous rencontrons parfois à assimiler ces connaissances forcent petit à petit ces structures cognitives à se modifier, à s'accommoder, comme dit Piaget, voire à se transformer en de nouvelles structures mieux adaptées au traitement des réalités rencontrées. Au cours de la vie, Piaget voit ainsi se succéder quatre de ces transformations majeures, transformations qui vont déterminer ce qu'il appelle quatre stades dans le développement cognitif.

#### **4.2. Les stades du développement cognitif (selon Piaget)**

1. jusqu'à 2 ans Stade sensori-moteur
2. entre 2 et 7 ans Stade préopératoire
3. entre 7 et 11 ans Stade des opérations concrètes
4. à partir de 12 ans Stade des opérations formelles

Dans notre cas nous allons se focaliser sur le dernier stade puisque il est lié directement avec notre sujet qu'est l'adolescent

#### **4.3. La pensée logique formelle**

Progressivement cependant, l'enfant parviendra à abstraire son raisonnement de la nature des objets sur lesquels il porte, à isoler la forme des contenus. Vers 11-12 ans alors, cette différenciation est suffisamment établie pour lui permettre de raisonner sur de simples propositions et même sur des propositions auxquelles «il ne croit pas ou pas encore, c'est-à-dire qu'il considère à titre de pures hypothèses: il devient donc capable de tirer les conséquences nécessaires de vérités simplement possibles, ce qui constitue le début de la pensée hypothético-déductive ou formelle.»

Diverses «structures» de raisonnement qui jusqu'ici étaient encore inaccessibles faute d'un détachement suffisant du réel vont alors devenir possibles au cours de ce quatrième stade du développement cognitif, le stade des opérations formelles. Ce détachement ne sera cependant pas d'emblée immédiat et général. Dans la logique de l'adolescent, on assistera alors pendant un certain temps à un mélange des logiques, de raisonnements concrets et formels, au même titre que dans le développement physique s'observe pendant plusieurs années côte à côte des caractéristiques et des comportements matures et immatures. Cette phase est appelée phase de préparation du stade formel.

*N.B. Si ces nouvelles structures commencent à apparaître dans son raisonnement à peu près au même moment qu'il devient pubère, on n'a cependant jamais pu mettre en évidence de lien de cause à effet entre les deux phénomènes. Piaget estime cependant que «l'essor affectif et social de l'adolescence» (avait pour) «condition préalable et nécessaire (..) Une transformation de la pensée, rendant possibles le maniement des hypothèses et le raisonnement sur des propositions détachées de la constatation concrète et actuelle.*

En résumé, on admet généralement que trois caractéristiques majeures distinguent la pensée formelle de celle du niveau précédent. Ce sont :

- le détachement du réel
- la possibilité de raisonner sur des hypothèses
- la possibilité de situer le réel dans un ensemble de possibilités

#### **4.4. Principaux acquis de la pensée formelle**

Grâce à cette nouvelle décentration qui permet au besoin de se dégager par la pensée des contraintes de la réalité, des avancées significatives deviennent alors possibles sur différents plans et dans différents domaines.

#### **4.5. La controverse à propos du stade formel**

A la différence des stades qui le précèdent, le stade formel est parfois remis en question en tant que stade, parce qu'il n'apparaît ni général ni global. Tout le monde ne semble pas capable de

raisonnement formel et, même ceux qui y parviennent, font preuve, dans de nombreux domaines, de raisonnements de niveaux inférieurs.

L'une des raisons de ce phénomène pourrait bien tenir à la spécificité des situations utilisées par Piaget et ses collaborateurs pour diagnostiquer la pensée formelle. Celles-ci sont en effet presque toutes tirées du domaine des sciences physiques ou mathématiques, domaines à l'égard desquels le degré de préparation et l'intérêt des individus varie considérablement (voir L'évolution des intérêts à l'adolescence). Ainsi, les adolescents ayant suivi une scolarité davantage orientée vers l'étude des disciplines scientifiques ou ceux qui ont opté pour des formations professionnelles les mettant davantage en contact avec les connaissances physiques et mathématiques seront plus à même de raisonner formellement dans les épreuves piagétiennes que ceux qui auront abrégé leur scolarité ou choisi des carrières faisant de moins larges emprunts aux sciences physiques. Piaget lui-même l'a reconnu. «En un mot, on peut bien conserver l'idée que les opérations formelles se libèrent des attaches avec leur contenu concret mais à condition d'ajouter «à aptitudes égales» ou «à intérêts vitaux comparables».

Une autre raison pourrait être que le stade formel connaît certainement une phase de préparation plus longue que les autres stades, phase durant laquelle l'adolescent sera capable de raisonnements formels si la situation l'exige absolument mais où il préférera utiliser des raisonnements qu'il maîtrise mieux, la logique concrète notamment, lorsque cela demeure possible (Stone & Day, 1978). Une étude intéressante, menée par Webb (1974) sur des enfants spécialement intelligents (QI supérieur à 160), montre une réduction de la durée de cette phase de préparation chez les individus à niveau intellectuel élevé, mais pas une accélération du passage du stade des opérations concrètes au stade opératoire formel. L'intelligence favoriserait ainsi la généralisation de la structure formelle à différents domaines mais pas sa construction initiale.

Enfin, si la généralisation de la pensée opératoire concrète procède dans le même ordre chez tous les individus (le schème de la conservation, par exemple, étant d'abord maîtrisé pour le nombre, puis pour la substance, puis pour le poids et enfin seulement pour le volume), l'ordre dans lequel le raisonnement formel se propagera dans les différents domaines dépendra largement de la familiarité que chaque individu entretient avec le domaine en question.

(<http://www.unifr.ch/ipg/assets/files/CDPsychoPedaAdo/TxtInt%20SanteMentAdo.pdf>)

## **5. L'impact des connaissances spécifiques sur le raisonnement des adolescents**

De nombreux travaux de recherche montrent que les erreurs de raisonnement qu'on peut observer chez les adolescents sont davantage liées à la présence de connaissances insuffisantes ou erronées des phénomènes ou des situations sur lesquels ils sont appelés à se prononcer qu'à des erreurs de logique proprement dite. Des conceptions dites erronées (mis conceptions en anglais) sont à cet âge encore particulièrement fréquentes dans des matières scientifiques comme la physique ou la biologie. Ainsi, nombre d'adolescents continuent par exemple à confondre poids et volume (Linn, 1983), température et chaleur (Carey, 1986), ou à croire que les aliments sont réduits en molécules par la digestion puis acheminés tels quels par le sang dans les différents organes (Giordan, 1983). Un enseignement approprié de ces matières permet souvent d'améliorer sensiblement le raisonnement des adolescents, prouvant que les erreurs qu'on y observe ne sont pas la conséquence de structures intellectuelles insuffisamment développées mais de connaissances encore mal assurées. Des travaux de didactique des sciences montrent mêmes que certaines conceptions erronées que détiennent les adolescents dans les disciplines scientifiques sont directement imputables aux enseignements reçus. Ainsi, Joshua et Dupin, 1989) montrent que les difficultés que l'on rencontre chez les étudiants dans leurs raisonnements à propos du courant électrique peuvent se trouver renforcées par des pratiques pédagogiques visant à présenter le courant comme des wagons sur des rails ou de l'eau circulant dans des tuyaux. (GURTNER, 2000, p6)

## **6. L'auto-efficacité à l'adolescence**

Bandure (2003) précise que la manière dont les adolescents développent et mettent en œuvre leur sentiments d'efficacité personnelle peut jouer un rôle clé dans l'établissement de la trajectoire que leur vie emprunte au cours de cette période critique. Il s'agit d'une période critique durant laquelle les adolescents doivent gérer des modifications pubertaires et des transitions éducatives qui ont un impact sur le sentiment d'efficacité personnelle.

En effet, selon Bandure, les transformations pubertaires. Qui peuvent affecter les prouesses physiques, ainsi que le statut social au sein du groupe de pairs ont un impact significatif sur le schéma personnel d'efficacité dans des domaines physique et psychosociaux. Concernant les transformations pubertaires. Elles peuvent affecter les garçons et les filles.

Chez les garçons ,la maturation précoce construit la musculature et la force ce qui peut s'avérer bénéfique pour l'auto-évaluation et améliore le statut social alors que le retard développemental constitue un handicap personnel .Chez les filles, la précocité pubertaire présente plus de risques de provoquer des difficultés d'adaptation .Elles sont confrontées à un gain de poids qui ne répond pas aux idéaux culturels de beauté et les conduisent à dévaloriser leur image corporelle .Elles doivent faire face aux conséquences physiques qui accompagnent les menstruations .

De plus, au niveau des transitions éducatives ,Bandura précise que l'entrée au collège implique un important changement environnemental qui met à l'épreuve l'efficacité personnelle .Au cours de cette période d'adaptation ,les adolescents perdent un certain sentiment de contrôle ,ont moins confiance en eux, sont plus sensibles à l'évaluation sociale et souffrent d'une baisse de motivation personnelle. Bien sûr ceci est variable d'un adolescent à l'autre. Des adolescents avec un sentiment élevé d'efficacité personnelle surmontent ces difficultés de transition environnementales tandis que des adolescents avec un faible sentiment d'efficacité personnelle doutent de leurs capacités.

Ainsi, on peut en conclure que les croyances des adolescents en leur efficacité dans le domaine social et scolaire affectent leur bien être émotionnel, leur développement et leur réflexion sur leur projet de formation ou professionnel. (DIETRICH et MIKOLAJCZYK, 2002, p18-19)

### **Synthese**

L'adolescence est une période très importante puisque des grande transformations s'observent dans cette période, ses transformations physique et surtout psychique sont de grande importance dans la construction de l'identité finale de la personne, chose qui donne à cette tranche d'Age sa fragilité et son rôle déterminant de devenir de la personne.

## **Préambule**

La recherche scientifique nécessite, en plus de l'approche théorique et conceptuelle, une démarche à adopter pour accomplir une étude au près d'un fait donné.

Au cours de ce chapitre, nous marquerons les étapes de la réalisation de notre étude, nous commençons, par la présentation de la pré-enquête menée puis nous présenterons la démarche qu'on a utilisé durant notre travail, pour passer à la présentation du lieu de stage, ainsi que la population d'études et vers la fin de ce chapitre nous présentons les étapes utilisées dans notre étude, le déroulement et les difficultés rencontrés .

### **1. Méthodologie**

Une méthode n'est jamais à ignorer dans un travail de recherche quel qu'il soit, elle a le rôle prestigieuse de nous guider d'une manier bien décrite et bien structurée pour arrivera des fins et des résultats satisfaisant et fiables. Le mérite qu'on puisse aujourd'hui profiter de la méthodologie revient à Descartes qui a initié a quelque règles qui doit être respecté lors d'élaboration d'un travail de recherche, et depuis plusieurs recherches ont été réalisé dans le but d'arriver aujourd'hui à imposer ces règles dans tout travail de recherche scientifique afin qu'il soit qualifié crédible et valable.

Pour en arriver à appliquer une méthodologie correctement il faut d'abord savoir bien maitrisé la méthode elle-même

Une méthode C'est la procédure logique d'une science, c'est-à-dire l'ensemble des pratiques particulières qu'elle met en œuvre pour que le cheminement de ses démonstrations et de ses théorisations soit clair, évident et irréfutable. La méthode est constituée d'un ensemble de règles qui, dans le cadre d'une science donnée, sont relativement indépendantes des contenus et des faits particuliers étudiés en tant que tels. Elle se traduit, sur le terrain, par des procédures concrètes dans la préparation, l'organisation et la conduite d'une recherche. Alor que La méthodologie peut se définir comme étant l'étude du bon usage des méthodes et techniques. Il ne suffit pas de les connaître, encore faut-il savoir les utiliser comme il se doit, c'est-à-dire savoir comment les adapter, le plus rigoureusement possible, d'une part à l'objet

précis de la recherche ou de l'étude envisagée, et d'autre part aux objectifs poursuivis. (Aktouf, 1987, p27)

## **2. Méthode utilise**

### **2.1. Méthode quantitative**

Dans notre recherche on a adopté une méthode **quantitative** permet de mesurer des opinions ou des comportements. Elle permet également de décrire les caractéristiques d'une population ayant une opinion ou un comportement particulier.

L'enquête quantitative se rattache à une vision strictement positive et empiriste, inspirée des sciences de la nature. Au-delà du simple décompte d'individus émettant une opinion ou faisant état d'un comportement, elle vise à tester des hypothèses et à illustrer des théories par la mise en évidence de corrélations entre des variables. Elle mesure, sur les variables du questionnaire, des inégalités de distribution et les corrèle avec d'autres distributions. Trois séries de variables doivent par ailleurs servir d'indicateurs des déterminants sociaux. « Les variables dont les indicateurs renvoient directement à une désignation biologique (le sexe, l'âge) ; les variables servant à approcher le montant des capitaux, sociaux, culturels et économiques des individus interrogés ; les variables indiquant le mode d'organisation de la vie privée dans laquelle les personnes sont insérées. »(COUVREUR, LEHUEDE, 2002, p07)

### **2.2. La méthode descriptive**

Fondamentale en sciences sociales, la méthode **descriptive** peut prendre plusieurs usages. Néanmoins, une chose est sûre, elle n'est pas une simple suite d'observations sans lien ni signification ; ainsi que le souligne Merleau-Ponty : « la science n'a pas et n'aura jamais le même sens d'être que le monde perçu pour la simple raison qu'elle en est une détermination ou une explication... » . La description, en effet, doit toujours se penser et, avant tout, correspondre à la réalité de façon à ce qu'elle puisse se concevoir : le réel est à décrire et non pas à construire ou à constituer. Dans ce domaine, la méthode descriptive peut se révéler être son propre objectif (ainsi on peut décrire pour décrire) ou, au contraire, la première étape d'une recherche dans laquelle les observations permettront de révéler un problème.

En tant que méthode scientifique, nous l'avons vu, la description doit déboucher sur une explication. Pour cela elle procède de deux niveaux différents mais complémentaires : Exploration et /étude. Simple exploration, elle n'est que description élémentaire, étendue en général à une population et traite surtout de généralités. Le terrain débroussaillé, il est possible de procéder à une étude, plus en profondeur, qui portera, cette fois, sur un groupe d'individus : là, de véritables mesures seront prises. Ces deux étapes sont souvent associées. Ainsi, après avoir pris connaissance de données vastes, on peut déterminer le degré de généralisation des résultats obtenus dans une étude plus restreinte.

De même, de premières constatations, peuvent naître des hypothèses qu'on vérifie grâce à l'approche d'une étude plus approfondie.

Mais, en elle-même, la méthode descriptive comporte aussi plusieurs étapes. Certes, et c'est là son premier niveau, elle décrit. Mais vient rapidement la classification, aussi appelée relation causale simple. Historiquement ce fut là une des premières préoccupations des Sciences Naturelles puis Sociales : prendre du recul, conceptualiser les données et les mettre en ordre, les classer en catégories, les comparées.

Les statistiques ont, dans ce domaine, beaucoup apporté à la typologie et ont permis de passer de la classification à l'élaboration de véritables hypothèses, roues, bien sûr, sous-tendues par Diverses philosophes.

Enfin, ce niveau atteint, se pose la question fondamentale : pourquoi ?

Nous en sommes au plan de la relation causale expliquée et on peut dire qu'un fait est expliqué quand on a pu déduire une ou plusieurs lois dont il est la conséquence. Rien n'est simple à ce niveau et bien des crises sont nées d'interprétations variées, notamment dans le domaine des Sciences Sociales.

En conclusion et pour schématiser, on peut résumer la méthode descriptive en trois grands points : décrire, c'est-à-dire se familiariser avec un phénomène ou une situation puis les imaginer ou les caractériser : les typer c'est-à-dire déterminer entre eux toutes les relations existantes ; enfin, vérifier l'hypothèse de l'existence de causes explicatives. Ainsi en est-il

également de la réflexion qui d'abord aide à percevoir, puis à comprendre, enfin expliqué. (FRANÇOISE, 1988, p 57)

### **3. La pré-enquête**

Avant l'élaboration d'un travail de recherche, le chercheur dans son domaine doit d'abord effectuer une pré-enquête qui consiste à réaliser un recueil de données sur son échantillon, un petit échantillon, qui lui-même représentatif de l'échantillon que l'on va réellement interviewer lors de l'enquête proprement dite. L'objectif de tester la validité et la pertinence des outils associés à la problématique.

Afin de bien cerner l'objet de notre recherche nous avons utilisé la pré-enquête comme première étape sur le terrain. Pour cela, nous avons effectué notre travail au sein de l'établissement public lycée **STAMBOLI**. Notre pré enquête est d'une durée de 3 jour, Elle nous a permis d'avoir un premier contact avec notre terrain d'enquête. Nous avons eu aussi des entretiens avec quelques administrateurs (directeur, surveillant. conseiller d'éducation) concernés par le sujet d'étude afin de recueillir leur avis par rapport à notre sujet d'étude, se contact direct nous a permis d'avoir des idées plus précise et plus clair sur le déroulement de notre enquête, elle nous a permis aussi de projeter nos idées théorique sur une réalité concrète et cela pour tester le degré de leur compatibilité avec ce monde réel, enfin et avant de passer à l'enquête nous avons essayer d'appliquer notre test sur une population de 16 étudiants et cela pour but d'avoir un constat sur les difficultés qu'on peut rencontrer plus tard lors de l'application de notre test, et en conséquence de cette expérience on a pu porter quelque modifications sur nos questionnaires afin qu'ils soient mieux adaptés à notre population mais tous en tenant compte à ne rien changer de leur fiabilité.

#### **3.1. Les objectifs complémentaires de notre stage**

- C'est une période pratique qui nous a permis :
- Connaitre le rôle du conseiller chargé de l'orientation scolaire et professionnel résidant au lycée
- Importantes activités du conseiller chargé de l'orientation scolaire et professionnelle

- Acquérir une expérience et un savoir qui nous qualifie et nous permet de intégrer le monde professionnel.

## **4. Les outils statistiques**

### **4.1. Ecarte-type**

L'écart-type sert à mesurer la dispersion, ou l'étalement, d'un ensemble de valeurs autour de leur moyenne. Plus l'écart-type est faible, plus la population est homogène. ([www.insee.fr](http://www.insee.fr))

### **4.2. La moyenne**

La moyenne est l'indicateur le plus simple pour résumer l'information fournie par un ensemble de données statistiques : elle est égale à la somme de ces données divisée par leur nombre. Elle peut donc être calculée en ne connaissant que ces deux éléments, sans connaître toute la distribution. (Ibid.)

### **4.3. Le T Test**

Ce test paramétrique repose sur des comparaisons de moyennes. Le test de Student est utilisé pour comparer deux échantillons indépendants et/ou appariés (2 versions, adaptées à chaque catégorie d'échantillons). Le test de Student concerne des données quantitatives, mesurées sur une échelle d'intervalle ou de rapport. ([www.cons-dev.org](http://www.cons-dev.org))

### **4.4. Test de Kolmogorov-Smirnov**

Comparer deux distributions de fréquences et tester si celles-ci sont significativement différentes. Utilisé pour vérifier si la distribution de fréquences d'une variable  $x$  suit la distribution normale. ([ftp://134.59.1.66/users/francour/Cours\\_Stat\\_4.pdf](ftp://134.59.1.66/users/francour/Cours_Stat_4.pdf)) En utilisant le

### **4.5. SPSS**

Logiciel **SPSS** « Statistical Package for the Social Sciences ». Son objectif est d'offrir un logiciel permettant de réaliser la totalité des analyses statistiques habituellement utilisées en sciences humaines.

(<http://tecfaetu.unige.ch/etu-mal/t/maya/tio/stic/ex5/decouverte.html>)

## 4. les échelles

### 5.1. Définition de l'échelle

Echelle : notion concernant la mesure en psychologie et utilisée lorsque ce qui est mesuré est ordonnable en une suite de niveaux se succédant progressivement. (BLOCH et AL, 2002, p404).

En science sociales, le terme d'échelle est généralement utilisé dans deux acceptations et deux buts différents et de plus en plus rigoureuses : comparer, mesurer. (GRAWITZ, 2000, p.139).

### 5.2. Le questionnaire des croyances épistémique

Présenté par **WOOD & KARDASH** (2002), il se compose de (38) item divisé en cinq dimension qui sont : la vitesse d'acquisition de la connaissance (8) item, la structure de la connaissance (11) item. La structure de la connaissance et modification (11) item, Caractéristiques des étudiants qui réussissent (5) item et la vérité objectif (3) item. Elles sont de type auto-évaluation où l'individu doit reprendre sur une échelle de cinq choix (tout à fait d'accord, d'accord, d'accord dans une certaine mesure, pas d'accord, Fortement en désaccord) Qui sont noté comme suit (5, 4, 3, 2,1), dans le tableau suivant on peut voir la répartition de items sur le questionnaire des croyances épistémique (أبو هاشم , 2010 p30)

**Tableau N°02** : repartitions des item de questionnaire des croyances épistémique

DIMENSION	*ITEM
vitesse d'acquisition de la connaissance	3, 7, 11, 16, <u>18</u> , 24, 34, 38
structure de la connaissance	<u>4</u> , 5, 12, 13, 21,26, 28, 30, 31, 33, 36
structure de la connaissance et modification	2, 6, 8, 10, <u>15</u> , 20, 23, 25, 32, 37
Caractéristiques des étudiants qui réussissent	<u>14</u> , 17, 19, 29, 35
vérité objective	1, 9, <u>27</u>

\*Item négative qui doit être corrigé dans l'autre sens

Les résultats ont démontré un grand degré de fiabilité et stabilité Les valeurs du coefficient alpha kronbakh des sous-mesures : (0.74) la vitesse d'acquisition des connaissances (0.27) la structure de la connaissance(0.66) la structure de la connaissance et modification)0.85 la réussite des élèves (0.45) propriétés de la vérité Objectivité, qui offre un haut degré de cohérence interne wood et Kardash (2002).Les Résultats des études De Backer & et al. (2008) ont Montré sur un échantillon de (795) étudiants et étudiantes universitaires que les Dimensions de notre questionnaire, les croyances épistémiques atteignent de bonnes conditions de correspondance en utilisant l'analyse factorielle positive, Et un degré élevé de la cohérence interne. (Ibid. p31)

La traduction de ce document en arabe a été faite tout en l'exposant sur 5 membres de la commission d'enseignement spécialisée en anglais et en psychologie, quelques items ont été modifiés et rédigés suivant leur avis. Pour vérifier la validité et la persistance de ce questionnaire après la traduction le chercheur a suivi les étapes suivantes ;

#### **5.2.1. La cohérence interne**

Cela a été fait en deux méthodes : Calculer le coefficient de corrélation entre le degré d'échantillon de reconnaissance sur chaque item et leur degré général sur la dimension secondaire où il appartient l'item, les valeurs de coefficient sont délimitées entre (0.258, 0.727) se score est significatif statistiquement

Calculer le coefficient de corrélation entre le degré total de la dimension et le degré total, et le coefficient de corrélation entre les dimensions, les valeurs des coefficients entre les dimensions sont délimitées entre (0.322, 0.783) et elles sont toutes statistiquement significatives.

#### **5.2.2. La fiabilité du questionnaire**

Le chercheur s'est enquêté sur la fiabilité scientifique de questionnaire en utilisant l'analyse confirmatoire scientifique par la méthode des probabilités maximales, le résultat a été la domination de toutes les dimensions secondaires sur un coefficient avec une racine fixe (1.89) et il explique (37.95) de l'intervalle général.

### 5.2.3. La persistance du questionnaire

A été calculé par le coefficient d'alfa croubakh des items de chaque dimension séparément le résultat a été sous l'ordre suivant (0.525, 0.588, 0.622, 0.540, 0.434) elles sont toutes des valeurs élevées ce qui prouve que tous les items ont un degré élevé de persistance, et la valeur d'alfa en total a été (0.809) et de toutes les actions précédentes le chercheur a confirmé le degré élevé de pertinence et de validité. (Ibid.)

### 5.3. Le questionnaire d'efficacité personnelle

**Barlow** et al soulignés que l'échelle de l'auto-efficacité a été préparé par **Sherer, Mercadante, Maddox** et d'autres en 1982. Elle vise à évaluer le niveau général des attentes et croyances des individus, leurs capacités et compétences, donc quelle mesure la confiance des individus dans leurs capacités, et l'hypothèse générale de cette échelle est que les attentes de l'individu est le principal déterminant du changement de comportement

Comme les différences individuelles dans les expériences passées et les affiliations à la réussite conduit à des différences dans les niveaux généraux aux attentes de l'auto-efficacité. (حكيمة ايت حمودة 2006: 227)

L'échelle de l'auto-efficacité se compose de (30) questions dont (07) questions ne se corrigent pas et leurs numéros sont : 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25 et (23) questions sont à mesurer les attentes des individus de leurs auto-efficacité.

Cette échelle contient (14) questions rédigés sous une forme négative, et leurs numéros sont les suivants : 3, 6, 7, 8, 11, 12, 14, 18, 20, 22, 24, 26, 29, 30, et (09) questions rédigés sous une forme positive, et leurs numéros les suivants : 2, 4, 10, 15, 16, 19, 23, 27, 28.

#### 5.3.1. Correction de l'échelle de l'auto-efficacité

La valeur de l'échelle varie entre (23) degrés au minimum et (115) au maximum, et les individus réagissent à chaque question d'une manière d'estime de soi en traçant un cercle autour de l'une des cinq propositions et inclus dans (05) points comme indiqué ci-dessous :

- Non applicable complètement.

- Aucun appliqué.
- Aucun savoir.
- Appliqué plutôt.
- Appliqué complètement.

Les questions négatives les points sont les suivantes :

Non applicable complètement (5), Aucun appliqué (4), Aucun savoir (3), appliquer plutôt (2), Appliqué complètement (1).

Pour les questions positives les points sont les suivantes :

Non applicable complètement (1), Aucun appliquer(2), Aucun savoir(3), Appliquer plutôt(4), Appliquer complètement(5). (2006)

Et les dimensions de l'échelle d'auto-efficacité sont les suivants :

- Sentiment d'efficacité personnelle Bas (de 23 jusqu'à 71).
- Sentiment d'efficacité personnelle Moyen (de 72 jusqu'à 80).
- Sentiment d'efficacité personnelle Elevé (de 81 jusqu'à 115).

### **5.3.2. Validité de l'échelle de l'auto-efficacité**

Barlow et al ont soulignés que l'échelle de l'auto-efficacité a une haute validité et peut prédire que les individus avec une forte auto-efficacité ont une grande capacité de réussir par rapport a ceux qui ont un faible sentiment d'auto-efficacité dans les domaines scolaires et professionnels et la réalisation des objectifs, et cette échelle aussi a une construction valide , grâce à son association avec d'autre échelles tel que :l'échelle de compétence interpersonnelle et l'échelle de Rosenberg (l'estime de soi). (2006) *حكيمة ايت حمودة*

### **5.3.3. Fiabilité de l'échelle de l'auto-efficacité**

**Barlow** et al soulignent en (1984) que pour l'échelle de l'auto-efficacité une grande cohérence interne en utilisant le coefficient alpha .Dont l'estimation de la stabilité est de (0,86) pour l'échelle dans son ensemble. (2006, *حكيمة ايت حمودة*)

## 6. Présentation d'échantillon d'étude

Notre population constitue de 206 élèves de lycée cité ci dessus, situé entre 14 et 18 ans, de deux sexes et toutes les filières, une population qui répond parfaitement aux exigences de notre recherche ; puisque elle satisfait le critère âge : qui est limité à l'âge adolescent et le critère intellectuel où notre population doit avoir un certain niveau pour quelle puisse répondre à notre questionnaire

Répartis comme suit :

**Tableau N° 03:** répartition des sexes de notre échantillon

Sexe	Nombre	Pourcentage	Total
Masculin	106	50.99%	206
Féminin	100	49.01%	

Notre échantillonnage était choisi d'une manière **aléatoire stratifié** L'idée de base de l'échantillonnage aléatoire stratifié est de diviser une population hétérogène en sous-populations, habituellement appelées strates, constituées d'éléments homogènes ; on pourra ainsi obtenir une estimation précise d'une moyenne de strate quelconque à partir d'un petit échantillon prélevé dans cette strate, ainsi qu'une estimation précise pour l'ensemble de la population, en combinant ces estimations. L'échantillonnage stratifié donne une meilleure section transversale de la population que la procédure d'échantillonnage aléatoire simple. Cette méthode peut aussi simplifier l'organisation des activités en champ. La proximité géographique est parfois l'élément de base de la stratification, car on part du principe que des zones contiguës sont souvent plus semblables que des zones très éloignées. L'élément de base de la stratification peut aussi être dicté par des considérations d'ordre administratif. Par exemple, le personnel déjà disponible dans chaque brigade d'une division forestière peut être chargé de superviser l'enquête dans la zone relevant de sa compétence. Ainsi, des régions géographiques compactes peuvent former les strates.

Une méthode de stratification assez efficace consiste à effectuer une enquête préliminaire rapide de la zone ou à rassembler l'information déjà disponible et à stratifier la surface de

forêt suivant les types de forêts, la densité des peuplements, la qualité de la station etc... Si l'on sait que la caractéristique à l'étude est influencée par une variable supplémentaire au sujet de laquelle on dispose de données réelles, ou au moins de bonnes estimations concernant les unités de la population, la stratification peut être faite en utilisant les informations sur cette variable supplémentaire. Par exemple, la population peut être stratifiée sur la base des estimations de volume obtenues lors d'un inventaire antérieur de la superficie forestière. (JAYARAMAN, 1999, p156)

## **7. Présentation de lieu de stage**

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

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

### **7.1. L'établissement se compose de**

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

L'établissement contient 35 postes d'emplois, entre les œuvres et administration, 65 enseignants, 987 élèves, qui sont partagés en 32 groupes, dont 665 filles et 322 garçons, qui suivent leur cours dans 20 salles et 06 laboratoires, ainsi qu'une salle d'informatique.

### **7.2. Service d'intervention**

Les C. E. M qui sont reliés sont : - C.E.M sidi Ahmed base 5 et base 7

-C. E. M des frères AMRANE YAHIA SOUMARI.

### 7.3. Statistiques éducatifs de l'établissement

#### Les premières années secondaires

**Tableau N°04** : la répartition des élèves premières années secondaires selon le genre et la filière

Sexe	Filières	Garçons	Filles	Total	Nombre de groupes
	Science tronc commun	110	89	199	07
	Lettre tronc commun	40	71	111	03
	<b>TOTAL</b>	<b>150</b>	<b>160</b>	<b>310</b>	<b>10</b>

#### Deuxième année secondaire

**Tableau N°05** : la répartition des élèves deuxième années secondaires selon le genre et la filière

Sexe	Garçons	Filles	Total	Nombre de groupes	
<b>Filières</b>					
	Mathématique	8	5	13	1
	Maths technique	4	14	18	1
	Sciences expérimentales	67	82	149	4
	Gestions et économie	22	16	38	1
	Lettre et philosophie	20	35	55	2
	Langues	22	16	38	1
	<b>TOTAL</b>	<b>147</b>	<b>164</b>	<b>311</b>	<b>10</b>

**Troisième année secondaire**

**Tableau N°06** : la répartition des élèves troisième années secondaires selon le genre et la filière et le total général

<b>Sexe</b>	<b>Garçons</b>	<b>Filles</b>	<b>Total</b>	<b>Nombre de groupes</b>
<b>Filières</b>				
<b>Mathématique</b>	20	18	38	1
<b>Maths technique</b>	22	09	31	1
<b>Sciences expérimentales</b>	40	118	158	4
<b>Gestions et économie</b>	20	21	41	2
<b>Lettres et philosophies</b>	9	48	57	2
<b>Langues</b>	14	27	41	2
<b>TOTAL</b>	<b>125</b>	<b>241</b>	<b>366</b>	<b>12</b>
<b>Total général</b>	<b>422</b>	<b>565</b>	<b>887</b>	<b>32</b>

## **8. Le déroulement de l'enquête**

Après avoir achevé notre pré enquête et porté le nécessaire de modification et d'information (cité ci-dessus) on a commencé notre enquête, la distribution des questionnaires s'est faite au niveau des salles d'enseignement, accompagné par la conseillère.

Au début la conseillère fait une petite présentation pour mettre les élèves au courant de ce qui va se passer durant la séance, par la suite elle nous passe la parole pour se présenter et exposer notre thème de recherche, après avoir accompli notre présentation on passe à la distribution de premier questionnaire sur l'efficacité personnelle, le temps nécessaire pour entamer ce dernier était entre 15 et 25 minute, après qu'ils ayant terminé celui-ci un deuxième questionnaire leur a été distribué sur les croyances épistémiques, le temps nécessaire pour l'accomplissement de celui-ci été plus long, une durée estimé entre 30 et 40 minutes.

### **8.1. Les difficultés rencontrées**

Les élèves durant la dernière semaine de stage étaient en période d'examens qui a fait que ;

- L'administration des questionnaires se faisait dans la cour
- La difficulté de trouver des volontaires à cause du stress provoqué par les examens (les élèves sont stressés pour rentrer à la maison pour faire leur révision), un facteur qui a influencé même la qualité de réponse de quelqu'un.

Une autre difficulté rencontrée au niveau de la compréhension du questionnaire des croyances épistémiques par les élèves où ont été obligés de leur expliquer les items un par un, et cela à notre avis est due ;

- La rédaction originale du questionnaire a été faite par des chercheurs étrangers à notre culture
- La traduction du questionnaire a été faite par un chercheur occidental qui jouit d'un niveau d'arabe très élevé que le nôtre ici en Algérie, en particulier en Kabylie.

### **Synthèse**

En conclusion, il est important de souligner, qu'on ne peut pas aboutir à un résultat dans une recherche scientifique sans avoir recours à une méthodologie et des méthodes d'investigations bien précises et guidées par un ensemble de règles méthodologiques appropriées à notre thème de recherche. Celle qui nous a permis le bon déroulement de la recherche et l'utilisation adéquate des échelles qui nous a permis de vérifier nos hypothèses.

## 1. Présentation de résultats

### 1.1. Hypothèse N°1

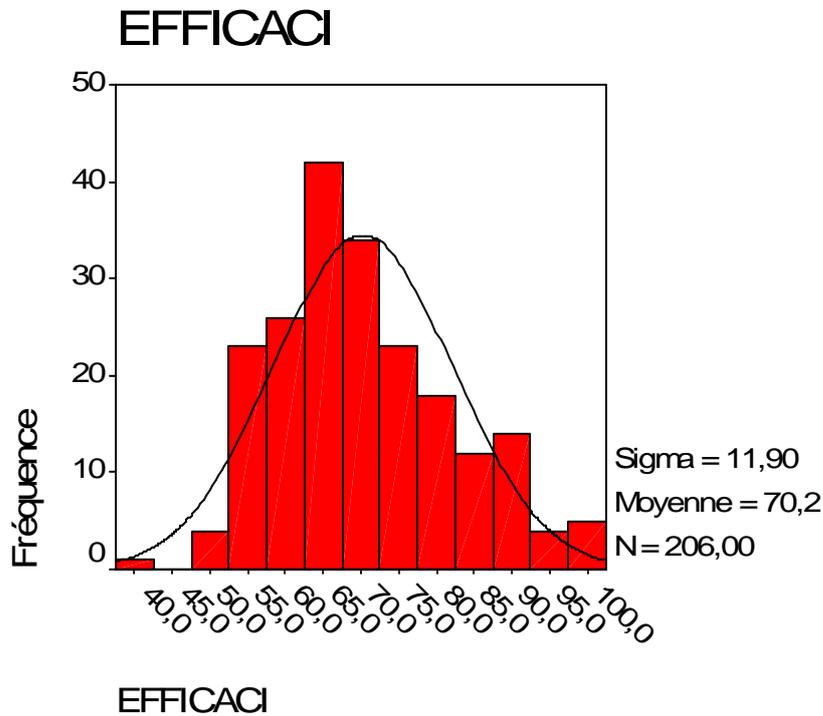
Il existe une différence dans les degrés des croyances épistémiques chez les adolescents scolarisés, selon leur niveau d'efficacité personnelle (positive, négative)

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

**Tableau N° 7:** montre les résultats du test de **Kolmogorov-Smirnov** pour la variable efficacité personnelle.

Statistique Variable	moyenne	Ecart-type	Z k-s	signification
Efficacité personnelle	70,25	11,90	1,26	0,26

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



**Graphique N°1:** la courbe de distribution naturelle pour les degrés d'efficacité personnelle

Maintenant on peut faire la distinction entre les différents niveaux d'efficacité personnelle, à l'aide des quartiles, où l'on considère que ceux qui ont des degrés inférieurs à 25% dans une catégorie d'efficacité personnelle Négative, tandis que ceux qui dépassent leurs degrés de 75% dans la totalité de l'échantillon, ont une efficacité personnelle positive, et le tableau suivant indique les deux niveaux de l'humeur chez adolescents scolarisés.

**Tableau N°8 :** les différents niveaux d'efficacité personnelle (étalonnage).

Variable	Catégories	efficacité personnelle négative	efficacité personnelle positive
Degrés personnelle	d'efficacité	29-61	78et plus

Donc, pour tester la première hypothèse, on a utilisé le « **T teste** » pour étudier la différence entre deux groupes : le premier groupe contient les degrés des croyances épistémiques chez les adolescents qui ont une efficacité personnelle positive, le deuxième groupe contient les degrés des croyances épistémiques chez les adolescents qui ont une efficacité personnelle négative.

## CHAPITRE 6

# PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

**Tableau N° 9:** la différence dans les degrés des croyances épistémique chez les adolescents selon leur niveaux d'efficacité personnelle.

	Niveaux d'efficacité'	N	moyenne	Ecart-type	T	Degré de liberté	Signification
croyances épistémique	Négative	52	123,88	16,03	-3,70	72,66	0.000
	Positive	50	133	07,45			

Les résultats de l'application du test T pour deux échantillons indépendants non homogènes, a été estimé à -3,70 au niveau de 0,000 et degrés de liberté 72,66, c'est à dire, il ya des différences statistiquement significatives dans les degrés des croyances épistémique chez les adolescents selon leur niveau d'efficacité personnelle (positive, négative). ces résultats en faveur des adolescents qui ont un niveau d'efficacité personnelle positive, Ceci est confirmé par la moyenne, comme le montre le tableau, la moyenne des degrés des croyances épistémique chez les adolescents qui ont une efficacité personnelle positive est estimée a 133.par contre la moyenne des degrés des croyances épistémique chez les adolescents qui ont une efficacité personnelle négative et estimée a 123,88 Alors la première hypothèse et confirmée.

### 1.2. Hypothèse N°2

Il existe des différences dans les degrés des croyances épistémique selon le genre.

Pour tester la troisième hypothèse, on a utilisé le « **T teste** » pour étudier la différence entre deux groupes : le premier groupe contient les degrés des croyances épistémique chez les adolescentes (sexe féminin), le deuxième groupe contient les degrés des croyances épistémique chez les adolescents (sexe masculin).

## CHAPITRE 6

### PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

**Tableau N°10:** la différence dans les degrés des croyances épistémique selon le genre.

	Genre	N	moyenne	Ecart-type	T	Degré de liberté	signification
des croyances épistémique	Masculin	104	124.07	12,55	-0,412	203.250	0.681
	Féminin	102	124.80	13,08			

Les résultats de l'application du test T pour deux échantillons indépendants homogènes, a été estimé à -0.412 au niveau de 0,681 et 203.250 degré de liberté, c'est à dire, qu'il n' ya pas des différences statistiquement significatives dans les degrés d'efficacité personnelle chez les adolescents selon le genre, Alors la troisième hypothèse est infirmée.

#### 1.3. Hypothèse N°3

Il existe des déférences dans les degrés d'efficacité personnelle selon le genre.

Pour tester la troisième hypothèse, on a utilisé le « **T teste** » pour étudier la déférence entre deux groupes : le premier groupe contient les degrés d'efficacité personnelle chez les adolescentes (sexe féminin), le deuxième groupe contient les degrés d'efficacité personnelle chez les adolescents (sexe masculin).

**Tableau N°11:** la déférence dans les degrés d'efficacité personnelle selon le genre.

	Genre	N	moyenne	Ecart-type	T	Degré de liberté	signification
d'efficacité personnelle	Masculin	104	70,86	11,59	0,740	202.920	0,460
	Féminin	102	69.63	12,23			

Les résultats de l'application du test T pour deux échantillons indépendants homogènes, a été estimé à 0.740 au niveau de 0.460 et 202.920 degré de liberté, c'est à dire, qu'il n' y a pas des différences statistiquement significatives dans les degrés d'efficacité personnelle chez les adolescents selon le genre, Alors la troisième hypothèse est infirmée.

## **2. Analyse des résultats**

### **2.1. Première hypothèse**

Si on revient sur les études de Schommer sur l'influence des croyances épistémiques sur quelque aspect telle que la compréhension (1990), l'apprentissage (1995) des élèves, Schommer a confirmé la présence d'un effet des croyances épistémiques sur ces éléments qui sont des qualités positives dans la réussite scolaire, et selon la théorie de Bandura qui postule l'existence de deux niveaux d'efficacité personnelle, une faible qui présente des qualités négatives et une élevée qui présente les qualités positives. Ces niveaux ont une influence sur la réalisation des tâches et l'atteinte des buts

Une relation peut être déduite d'après cette présentation, notre hypothèse qui postule l'existence d'une différence de degré des croyances épistémiques selon le niveau d'efficacité personnelle, et d'après les résultats de notre recherche on peut dire que notre première hypothèse est **confirmée**.

### **2.2. Deuxième hypothèse**

D'après l'étude de Belenky et al. (1986) où ils ont essayé de combler une faiblesse du travail de Perry (1970), à savoir le fait de mener son étude sur un échantillon composé exclusivement par des hommes et avec un niveau éducatif correspondant à l'enseignement supérieur. Belenky et al. (1986) se proposent alors de décrire la perspective épistémique des femmes en y incluant une diversité de niveaux éducatifs.

Les résultats de leur recherche ont démontré la similitude entre les deux sexes, et d'après les résultats de notre recherche, notre deuxième hypothèse qui postule l'existence d'une différence de degré des croyances épistémiques entre le sexe masculin et le sexe féminin se dévoile **infirmée**.

### **2.3. Troisième hypothèse**

Pour notre troisième hypothèse on peut dire que d'après les recherches qui ont été déjà menées par avant rien n'a été signalé concernant la différence entre le sexe masculin et le sexe féminin.

Cela en fait peut signifier qu'il n'existe pas de différence entre eux.

A partir de là et d'après les résultats trouvés, notre hypothèse qui souligne l'existence d'une différence de degré d'efficacité personnelle entre les deux sexes est **infirmée**.

### Conclusion

Les croyances de l'efficacité personnelle, est un concept que l'on retrouve aussi bien dans la littérature scientifique, que dans le langage courant et d'autant plus scolaire. Elle est mise en avant pour expliquer la réussite, ainsi que l'échec des élèves.

Ce travail s'appuie sur une étude menée auprès des élèves de lycée, les résultats nous permettent entre autre de voir, l'effet des croyances épistémiques directement et indirectement sur l'efficacité personnelle. Cette recherche nous a permis aussi de montrer à quel point le sentiment d'efficacité personnelle influence fortement les résultats scolaires, positivement et négativement. Et le but de cette étude, c'est de faire un lien entre les croyances épistémiques et l'efficacité personnelle avec une comparaison entre les deux sexes féminin et masculin.

Et d'après les résultats qu'on a obtenus, on constate qu'il existe une différence dans le degré des croyances épistémiques, selon le niveau d'efficacité personnelle. Ce qui renvoie à dire que notre première hypothèse est confirmée, tant dit que notre deuxième hypothèse qui postule la présence d'une différence de degré d'efficacité personnelle entre le sexe féminin et masculin, et notre troisième hypothèse sollicite la présence d'une différence dans le niveau d'efficacité personnelle sont infirmées de fait que les résultats obtenus prouvent le contraire.

Le sentiment d'efficacité personnelle agit sur les différents intérêts disciplinaires, comme nous le pensions. Autrement dit, le fait de posséder une forte croyance en ses capacités à réussir une tâche influencerait sur l'intérêt que l'on ressent pour cette activité. Si le sentiment d'efficacité personnelle influence clairement sur les résultats scolaires il influence également sur l'intérêt que lui n'a que peu de lien avec les résultats. Cela témoigne du lien conceptuel que partagent la croyance épistémique et l'efficacité personnelle à résoudre une tâche.

En conclusion l'étude de l'effet des croyances épistémiques sur l'efficacité personnelle ne doit pas se limiter à une simple étude sémantique.

# Liste bibliographique

## 1. LES OUVRAGES

**A. BANDURA**, *Auto-Efficacité Le sentiment d'efficacité personnelle*, Deboeck, paris, (2003).

**H. PERRIN-ESCALON et J. HASSOUN**, *Adolescence et santé Constats et propositions pour agir auprès des jeunes scolarisés*, INPES, paris, 2004. Disponible sur le net sous le lien suivant ; (<http://www.inpes.sante.fr/CFESBases/catalogue/pdf/722.pdf>)

**K. JAYARAMAN**, *manuel de statistique pour la recherche*, forestière, kerala forest research institute peechi, thrissur, kerala, inde, 1999. Disponible sur le net sous le lien suivant : (<ftp://193.43.36.93/docrep/fao/003/x6831f/x6831f00.pdf>).

**O. AKTOUF**, *Méthodologies des sciences sociales et approche qualitative des organisations une introduction à la démarche classique et une critique*, HEC press, Québec, 1987.

Disponible sur le net sous le lien suivant :

([http://classiques.uqac.ca/contemporains/Aktouf\\_omar/metho\\_sc\\_soc\\_organisations/metho\\_sc\\_soc\\_organisations.doc](http://classiques.uqac.ca/contemporains/Aktouf_omar/metho_sc_soc_organisations/metho_sc_soc_organisations.doc))

## 2. LES ARTICLES

**CH. DECLOQUEMENT**, *les adolescents et leur santé*, DREPA news N° 1, association URACA, paris, 2001. Disponible sur le net sous le lien suivant ; (<http://www.uraca.org/drepanews/download/drepanews01/Les-adolescents-et-leur-sante.pdf>).

**E DE ALMEDIA CARAPATO ET J-M PETOT**, *L'intérêt clinique du concept d'efficacité personnelle*, revue Savoirs (2004/5).

**J. LECOMTE**, *Les applications du sentiment d'efficacité personnelle*, Revue Savoir (2004/5), Hors-série.

**M. CRAHAY et A. FAGNANT**, *À propos de l'épistémologie personnelle : un état des recherches anglo-saxonnes*, Revue française de pédagogie N° 161, ENS, 2007. Disponible sous le net sous le lien suivant ; (<http://rfp.revues.org/830>).

**N. HUET et C. ESCRIBE**, *Croyances épistémiques, buts d'accomplissement de soi et engagement dans l'utilisation d'un média électronique chez des étudiants*, Revue des sciences de l'éducation, Volume 30, numéro 1, 2004, disponible sur le net sous le lien suivant(<http://id.erudit.org/iderudit/011776a>).

**UNAMUR. Service de pédagogie universitaire**, *Les croyances épistémiques des étudiants*, revue RESEAU N° 47, université UNAMUR, Belgique, 2001. Disponible sur le net sous le lien suivant ; (<http://www.unamur.be/det/spu/revue-reseau/numeros-reseau-44-51/reseau47>).

### 3. SOUTIEN DE COURS

**J-C. VILATTE**, *Méthodologie de l'enquête par questionnaire*, soutien de cours, Université d'Avignon, Laboratoire Culture & Communication, Québec, 2007. Disponible sur le net sous le lien suivant ;([http://www.lmac-mp.fr/telecharger.php?id\\_doc=46](http://www.lmac-mp.fr/telecharger.php?id_doc=46)).

**J-L. GURTNER**, *l'adolescent*, cour magistral, Psychologie pédagogie, Université de Fribourg, Suisse, 2003, Disponible sous le net sous le lien suivant ; ([http://nte.unifr.ch/IMG/pdf/20\\_02\\_2003\\_psyped.pdf](http://nte.unifr.ch/IMG/pdf/20_02_2003_psyped.pdf)).

**G. ZIMERMANN**, *psychologie clinique de l'adolescent*, soutien de cours, Université de Lausanne, suisse, 2007, disponible sur le net sous le lien suivant ;(<http://www.la-zone.ch/wp-content/uploads/Psychologie-clinique-de-ladolescent-notes-de-cours-2007-Camille-Angelo-Aglione.pdf>).

### 4. MEMOIRES ET THESES

**A. DIETRICH et C. MIKOLAJCZYK**, *le sentiment d'efficacité personnelle des élèves en décrochage scolaire*, travail d'étude et de recherche, centre de formation de conseiller d'orientation-psychologue, université de provence, aix de provence, 2010. Disponible sur le net sous le lien suivant ; ([http://sites.univprovence.fr/cefocop/documents/TER%202009\\_2012/TER%202010/TER\\_dietrich\\_mikolajczyk.pdf](http://sites.univprovence.fr/cefocop/documents/TER%202009_2012/TER%202010/TER_dietrich_mikolajczyk.pdf))

**J. MASSON**, *Buts d'accomplissement, Sentiment d'efficacité personnelle et intérêt : Quels impacts sur les résultats scolaires des élèves d'école primaire ?* », (2011), Thèse de doctorat en science de l'éducation, Université Paris Ouest Nanterre La défense.

**H. AIT HAMOUDA**, *بين تعديل المواجهة واستراتيجيات الشخصية والنفسية الجسدية*, université d'Alger ,2006.

**M. GAZAIL**, *contexte multimédia et motivation étudiante en apprentissage de l'anglais langue seconde au collégial, université du Québec à Trois-Rivières*, Département des sciences de l'éducation, Québec, 2002. Disponible sur le net sous le lien suivant (<http://depot-e.uqtr.ca/2729/1/000682933.pdf>).

**N. TERRAZAS et W. SERGIO**, *Conceptions de l'apprentissage et croyances épistémiques des Étudiants de première année à l'université Católica del Norte au Chili*. Thèse, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Université Catholique de Louvain, Belgique, 2009. Disponible sur le net sous le lien suivant ; (<http://hdl.handle.net/2078.1/29002>)

**محمد أبو هاشم**، *المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلاب كلية التربية، السعودية، 2010* ، \_\_\_\_\_

## 4. PRESENTATION POWERPOINT

**F. LAROSE et AL.**, *l'effet des croyances épistémiques des intervenues socio-éducatives auprès de l'enfant de MSEF et de sa famille sur leur lecture des compétences requises pour l'exercice de leur profession*, Présentation PowerPoint, Université de Leuven, 2003.

**M. CRAHAY**, Présentation PowerPoint présenté, 2012 disponible sur le net sous le lien suivant ([http://www.akademien-schweiz.ch/dms/D/Projekte-und-Themen/Zukunft\\_Bildung\\_Schweiz/Workshop\\_Juni2012/Marcel-Crahay\\_Enseignants/Marcel%20Crahay\\_Enseignants.pdf](http://www.akademien-schweiz.ch/dms/D/Projekte-und-Themen/Zukunft_Bildung_Schweiz/Workshop_Juni2012/Marcel-Crahay_Enseignants/Marcel%20Crahay_Enseignants.pdf))

## 5. PDF

<http://www.loireatlantique.gouv.fr/content/download/11841/65789/file/Le%20d%C3%A9veloppement%20cognitif%20selon%20Jean%20Piaget.pdf>

[ftp://134.59.1.66/users/francour/Cours\\_Stat\\_4.pdf](ftp://134.59.1.66/users/francour/Cours_Stat_4.pdf)

## 6. SITE WEBE

<http://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199756810/obo-9780199756810-0084.xml> consulté le 25/03/2015 à 19 h

<http://www.cons-dev.org/elearning/stat/parametrique/5-2/5-2.html> Introduction aux statistiques - © 1996, Ramousse R., Le Berre M. & Le Guelte L. consulté le 05/06/2015 à 12h

<http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=definitions/moyenne.htm> site de l'institut nationale de la statistique et des études économiques consulté le 02/06/2015 à 15h

<http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=definitions/ecart-type.htm> site de l'institut nationale de la statistique et des études économiques consulté le 02/06/2015 à 15h 30

<http://tecfaetu.unige.ch/etu-maltp/maya/tio/stic/ex5/decouverte.html> consulté le 09/06/2015 à 11h

## مقياس فعالية الذات

إعداد: روجرز و شيرر وآخرون Rogers , Sherer et Al

## التعليمية

\* يهدف هذا المقياس إلى قياس توقعات الأفراد لفعاليتهم الذاتية، و هو غير مرتبط بحالة معينة أو نمط معين من السلوك.

فيما يلي عدد من العبارات، المطلوب منك قراءة كل عبارة بعناية و تجديد إلى أي مدى تنطلق عليك و ذلك برسم دائرة حول الحرف الذي يناسب شعورك، حاول أن تعبّر عما تشعر به و ليس ما ترغب أن تكون عليه.

- نرجو أن تكون إجابتك صادقة و معبرة عن حالتك النفسية الحالية ، وليس كما تحبها أن تكون.
- نرجو أن تعلم أنه ليست هناك إجابات صحيحة و أخرى خاطئة في هذا المقياس.
- ليس هناك وقت محدد للاستجابة، و لكن يرجى ألا تستغرق وقتاً طويلاً في الإجابة.
- و الآن يمكنك قلب الصفحة و البدء في الاستجابة

الرقم	العبارة	لا تنطبق تماما	لا تنطبق	لا ادري	تنطبق نوعا ما	تنطبق تماما
01	أحب غرس النباتات المنزلية	أ	ب	ج	د	هـ
02	أنا متأكد من قدرتي على تنفيذ ما أخطط له.	أ	ب	ج	د	هـ
03	تكنس إحدى مشكلاتي في أنني لا أؤدي مهامي في وقتها.	أ	ب	ج	د	هـ
04	عندما لا أستطيع القيام بالعمل للمرة الأولى فأبني أو اصل المحاولة إلى غاية التمكن من ذلك.	أ	ب	ج	د	هـ
05	أعتقد أن للوراثة نور أساسي في شخصية الفرد.	أ	ب	ج	د	هـ
06	يصعب علي تكوين صداقات جديدة.	أ	ب	ج	د	هـ
07	ناورا ما أحقق الأهداف التي أضعها لنفسي.	أ	ب	ج	د	هـ
08	أتخلى عن الأشياء قبل إتمامها.	أ	ب	ج	د	هـ
09	أحب ممارسة الطبخ.	أ	ب	ج	د	هـ
10	عندما أرى شخصا أريد لقاءه ، فأبني أشرح في السير نحوه بدلا من انتظار قدمه .	أ	ب	ج	د	هـ
11	أتجنب مواجهة الصعوبات.	أ	ب	ج	د	هـ
12	إذا واجهتني صعوبات في أداء عمل ما فبني لا أحاول التغلب عليها.	أ	ب	ج	د	هـ
13	يوجد مقدار من الخير عند كل فرد.	أ	ب	ج	د	هـ
14	إذا التقيت بشخص مهم يصعب علي إقامة صداقة معه فأبني سرعان ما أتوقف عن فعل ذلك .	أ	ب	ج	د	هـ
15	أستمر في تادية عملي إلى غاية إكماله حتى و إن لم يكن ممثعا.	أ	ب	ج	د	هـ
16	عندما أقرر القيام بشيء ما، فأبني أشرح مباشرة في القيام به.	أ	ب	ج	د	هـ
17	أحب العليم.	أ	ب	ج	د	هـ
18	إذا لم أنجح في العمل الذي شرحت فيه فأبني أتخلى عنه مباشرة.	أ	ب	ج	د	هـ

19	لا أتخطى بسهولة عن محاولة تكوين صداقة مع شخص يبدو غير مهتم في البداية.	أ	ب	ج	د	هـ
20	عندما أواجه صعوبات غير متوقعة ، فإنني لا أحسن التعامل معها بشكل جيد.	أ	ب	ج	د	هـ
21	أفضل رسم الأطفال لو كنت فنانا.	أ	ب	ج	د	هـ
22	أتجنب محاولة تعلم الأشياء الجديدة عندما تظهر لي صعوبة.	أ	ب	ج	د	هـ
23	لا يزيدني الفشل إلا رغبة في المحاولة أكثر.	أ	ب	ج	د	هـ
24	أشعر بالراحة في المناسبات الاجتماعية.	أ	ب	ج	د	هـ
25	أحب كثيرا ركوب الخيل.	أ	ب	ج	د	هـ
26	أشك في قدراتي على أداء الأعمال.	أ	ب	ج	د	هـ
27	أنا شخص يعتمد على نفسه.	أ	ب	ج	د	هـ
28	اكتسبت أصدقائي بواسطة قدراتي الشخصية على تكوين الصداقات.	أ	ب	ج	د	هـ
29	أنا شخص متردد كثيرا في اتخاذ القرارات.	أ	ب	ج	د	هـ
30	لا أرى أنني قادر على التعامل مع معظم ما يحدث في حياتي من مشكلات.	أ	ب	ج	د	هـ

استبيان المعتقدات المعرفية Epistemological Beliefs Questionnaire

Wood & Kardash (2002)

تعريب وتقتين

د. السيد محمد أبو هاشم

الاسم ( إذا رغبت ) : .....

التخصص الدراسي : ..... المستوى الدراسي : .....

الجنس : ذكر  أنثى  العمر ( )

المعدل : ( )

التعليمات : تتكون القائمة التي بين يديك من (38) بند تقيس معتقداتك حول التعلم والمعرفة ، نرجو قراءة كل منها ووضع علامة (×) أسفل الإجابة التي تنطبق عليك من خلال الاستجابات التالية :

أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق بشدة
5	4	3	1

علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظرك بصدق ، لا تستغرق وقتاً طويلاً في الإجابة ، وستحاط إجابتك بالسرية التامة ولا يطلع عليها سوى الباحث لاستخدامها في أغراض البحث العلمي .

م	البند	أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق بشدة
١	يمكن أن نعتقد في معظم الأشياء التي نقرأها	أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق بشدة
٢	النشي الوحيد المؤكد هو عدم التأكد نفسه	أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق بشدة
٣	إذا أمكن تعلم شيء فسيتم تعلمه فوراً	أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق بشدة
٤	أحب أن تقدم المعلومات بطريقة مباشرة ، ولا أحب الاضطرار إلى قراءة ما بين السطور	أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق بشدة
٥	من الصعب التعلم من كتاب مقرر إلا إذا بدأت من البداية وتمكنت من جزء واحد في المرة الواحدة	أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق بشدة
٦	تشكيل أفكارك أهم من تعلم ما تقوله الكتب المقررة	أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق بشدة
٧	أحصل على كل المعلومات تقريباً التي يمكن أن أفهمها من الكتاب المقرر من أول قراءة	أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق بشدة
٨	الطريقة الجيدة لفهم الكتاب المقرر هو أن تتعرف على المعلومات طبقاً لخطتك الشخصية	أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق بشدة
٩	إذا حاول العلماء بمنتهى الجهد يمكنهم أن يجدوا الإجابة عن كل مسألة تقريباً	أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق بشدة
١٠	لا بد أن نقيم دقة المعلومات في الكتب المقررة إذا كنت على ألفة بالموضوع	أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق بشدة
١١	أشعر بالارتباك إذا حاولت تكامل الأفكار في الكتاب المقرر مع المعرفة التي لدى فعلاً عن الموضوع	أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق بشدة
١٢	عندما أستذكر فإنني أبحث عن حقائق نوعية	أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق بشدة

أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة	١٣ إذا التزم الأساتذة بالحقائق وقاموا بالتنظير بدرجة أقل يمكن أن نحصل على الكثير جداً من الجامعة
أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة	١٤ أن تكون طالباً ممتازاً يتضمن تذكر الكثير عن ظهر قلب
أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة	١٥ الحكمة ليست في معرفة الإجابات ولكنها معرفة كيف تجد الإجابات
أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة	١٦ العمل على حل مسألة صعبة لفترة طويلة يفيد الطلبة الأذكى فقط
أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة	١٧ يولد بعض الناس ذوى قدرة ممتازة وآخرون ذوى قدرة محدودة
أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة	١٨ عادة - إذا كنت سأفهم شيئاً ما فسوف يتضح المعنى من أول مرة
أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة	١٩ الطلبة الناجحون يفهمون الأشياء بسرعة
أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة	٢٠ حقائق اليوم يمكن أن تكون خيال الغد
أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة	٢١ أقر فعلاً الأساتذة الذين ينظمون محاضراتهم باهتمام ويلتزمون بخطتهم
أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة	٢٢ أهم جزء من العمل العلمي هو التفكير الأصيل
أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة	٢٣ حتى النصيحة من الخبراء لا بد أن تكون موضع مناقشة وجدل
أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة	٢٤ ذا لم أستطع أن أفهم شيئاً ما بسرعة فهذا يعنى إننى لن أفهمه إطلاقاً
أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة	٢٥ أبذل أقصى جهدى لدمج المعلومات من فصول الكتاب المقرر
أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة	٢٦ لا أحب الأفلام التي ليس لها نهاية قاطعة
أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة	٢٧ يمكن أن يصل العلماء إلى الحقيقة فى النهاية
أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة	٢٨ العمل على حل مسائل لا يمكن الخروج منها بإجابة قاطعة مضيعة للوقت
أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة	٢٩ فهم الأفكار الأساسية سهل على الطلبة الممتازين
أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة	٣٠ مما يثير الضيق أن تستمع إلى المحاضرين الذين لا يستطيعون تحديد ما يعتقدونه
أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة	٣١ مهمة الأستاذ الجيد هي عدم تشتت ذهن الطلبة بعيداً عن المسار الصحيح
أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة	٣٢ للجملة معنى ضئيل إلا إذا عرفت الموقف الذى قيلت فيه
أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة	٣٣ أفضل شئ فى المقررات العلمية هو أن لمعظم المشكلات حل واحد صحيح
أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة	٣٤ معظم الكلمات لها معنى واحد واضح
أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة	٣٥ الطلبة الأذكى ليس عليهم أن يعملوا بجد ليؤدوا أداء جيد
أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة	٣٦ عندما أتعلم أفضل أن أجعل الأشياء بسيطة قدر الإمكان
أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة	٣٧ أجد الأمر منعشاً أن أفكر فى مسائل لا يمكن أن يتفق عليها الخبراء
أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة	٣٨ المعلومات التى نتعلمها فى الجامعة يقينية ولا تتغير

Tableau représente les niveaux obtenus de notre échantillon

N°	Croyance épistémique	Efficacité personnelle	genre	Niveaux
1	100	42	féminin	Négative
2	114	49	féminin	Negative
3	112	49	féminin	Negative
4	109	50	féminin	Negative
5	106	52	féminin	Negative
6	113	53	féminin	Negative
7	117	53	féminin	Negative
8	116	53	féminin	Negative
9	102	53	masculin	Negative
10	106	53	masculin	Negative
11	113	53	masculin	Negative
12	119	54	féminin	Negative
13	101	54	masculin	Negative
14	116	55	féminin	Negative
15	131	55	féminin	Negative
16	149	56	féminin	Negative
17	151	56	féminin	Negative
18	123	56	féminin	Negative
19	106	56	masculin	Negative
20	131	56	masculin	Negative
21	136	57	féminin	Negative
22	143	57	féminin	Negative
23	127	57	féminin	Negative
24	96	57	féminin	Negative
25	113	57	masculin	Negative
26	131	57	masculin	Negative
27	103	57	masculin	Negative
28	134	57	masculin	Negative
29	119	58	masculin	Negative
30	122	58	masculin	Negative
31	164	58	masculin	Negative
32	153	58	masculin	Negative
33	135	58	masculin	Negative
34	112	59	féminin	Negative
35	144	59	féminin	Negative
36	118	59	féminin	Negative
37	145	59	féminin	Negative
38	116	59	féminin	Negative
39	116	59	féminin	Negative
40	123	59	masculin	Negative
41	138	59	masculin	Negative
42	154	60	féminin	Negative
43	125	60	féminin	Negative
44	133	60	masculin	Negative

Tableau représente les niveaux obtenus de notre échantillon

45	135	60	masculin	Negative
46	121	60	masculin	Negative
47	107	61	féminin	Negative
48	116	61	féminin	Negative
49	130	61	masculin	Negative
50	115	61	masculin	Negative
51	137	61	masculin	Negative
52	146	61	masculin	Negative
53	98	62	féminin	Moyenne
54	118	62	masculin	Moyenne
55	117	63	féminin	Moyenne
56	117	63	féminin	Moyenne
57	123	63	féminin	Moyenne
58	93	63	féminin	Moyenne
59	115	63	masculin	Moyenne
60	109	63	masculin	Moyenne
61	131	63	masculin	Moyenne
62	124	63	masculin	moyenne
63	101	63	masculin	moyenne
64	124	63	masculin	moyenne
65	149	64	féminin	moyenne
66	126	64	féminin	moyenne
67	120	64	féminin	moyenne
68	120	64	féminin	moyenne
69	128	64	féminin	moyenne
70	105	64	féminin	moyenne
71	105	64	féminin	moyenne
72	105	64	féminin	moyenne
73	128	64	masculin	moyenne
74	139	64	masculin	moyenne
75	98	64	masculin	moyenne
76	98	64	masculin	moyenne
77	125	64	masculin	moyenne
78	125	65	féminin	moyenne
79	120	65	féminin	moyenne
80	133	65	féminin	moyenne
81	109	65	féminin	moyenne
82	111	65	masculin	moyenne
83	118	65	masculin	moyenne
84	125	65	masculin	moyenne
85	136	65	masculin	moyenne
86	111	65	masculin	moyenne
87	129	66	masculin	moyenne
88	116	66	masculin	moyenne
89	133	66	masculin	moyenne

Tableau représente les niveaux obtenus de notre échantillon

90	120	67	féminin	moyenne
91	119	67	féminin	moyenne
92	118	67	féminin	moyenne
93	111	67	féminin	moyenne
94	115	67	masculin	moyenne
95	111	67	masculin	moyenne
96	123	67	masculin	moyenne
97	127	68	féminin	moyenne
98	102	68	féminin	moyenne
99	117	68	féminin	moyenne
100	100	68	masculin	moyenne
101	105	68	masculin	moyenne
102	114	68	masculin	moyenne
103	108	68	masculin	moyenne
104	115	69	féminin	moyenne
105	131	69	féminin	moyenne
106	126	69	féminin	moyenne
107	119	69	féminin	moyenne
108	124	69	masculin	moyenne
109	109	69	masculin	moyenne
110	135	69	masculin	moyenne
111	113	69	masculin	moyenne
112	135	70	féminin	moyenne
113	133	70	féminin	moyenne
114	98	70	féminin	moyenne
115	145	70	féminin	moyenne
116	126	70	masculin	moyenne
117	117	70	masculin	moyenne
118	123	70	masculin	moyenne
119	114	70	masculin	moyenne
120	115	71	féminin	moyenne
121	125	71	masculin	moyenne
122	132	71	masculin	moyenne
123	119	71	masculin	moyenne
124	132	72	féminin	moyenne
125	125	72	féminin	moyenne
126	118	72	masculin	moyenne
127	127	72	masculin	moyenne
128	122	72	masculin	moyenne
129	115	72	masculin	moyenne
130	118	72	masculin	moyenne
131	141	73	féminin	moyenne
132	137	73	féminin	moyenne
133	121	73	féminin	moyenne
134	137	73	masculin	moyenne

Tableau représente les niveaux obtenus de notre échantillon

135	129	73	masculin	moyenne
136	117	73	masculin	moyenne
137	128	74	masculin	moyenne
138	133	74	masculin	moyenne
139	135	75	féminin	moyenne
140	134	75	féminin	moyenne
141	130	75	féminin	moyenne
142	127	75	féminin	moyenne
143	110	75	féminin	moyenne
144	113	75	masculin	moyenne
145	115	75	masculin	moyenne
146	130	76	féminin	moyenne
147	124	76	féminin	moyenne
148	120	76	féminin	moyenne
149	113	76	masculin	moyenne
150	123	76	masculin	moyenne
151	114	76	masculin	moyenne
152	128	77	féminin	moyenne
153	131	77	masculin	moyenne
154	120	78	masculin	moyenne
155	125	78	masculin	moyenne
156	123	78	masculin	moyenne
157	124	79	féminin	positive
158	130	79	féminin	positive
159	127	79	féminin	positive
160	140	80	féminin	positive
161	134	80	féminin	positive
162	138	80	masculin	positive
163	142	81	féminin	positive
164	138	81	féminin	positive
165	135	81	masculin	positive
166	140	82	féminin	positive
167	138	82	féminin	positive
168	129	82	féminin	positive
169	138	82	féminin	positive
170	143	82	féminin	positive
171	135	82	masculin	positive
172	139	83	féminin	positive
173	124	83	masculin	positive
174	129	83	masculin	positive
175	123	83	masculin	positive
176	127	84	féminin	positive
177	136	84	masculin	positive
178	132	85	féminin	positive
179	140	85	féminin	positive

Tableau représente les niveaux obtenus de notre échantillon

180	137	86	masculin	positive
181	128	87	féminin	positive
182	134	87	féminin	positive
183	120	87	masculin	positive
184	139	88	féminin	positive
185	117	88	féminin	positive
186	138	88	masculin	positive
187	133	88	masculin	positive
188	133	88	masculin	positive
189	137	89	masculin	positive
190	130	89	masculin	positive
191	122	90	féminin	positive
192	139	90	masculin	positive
193	133	91	féminin	positive
194	135	91	féminin	positive
195	119	91	masculin	positive
196	137	91	masculin	positive
197	135	92	féminin	positive
198	133	93	féminin	positive
199	136	93	masculin	positive
200	129	94	masculin	positive
201	137	95	masculin	positive
202	125	98	masculin	positive
203	154	100	masculin	positive
204	145	100	masculin	positive
205	122	102	féminin	positive
206	122	102	féminin	positive

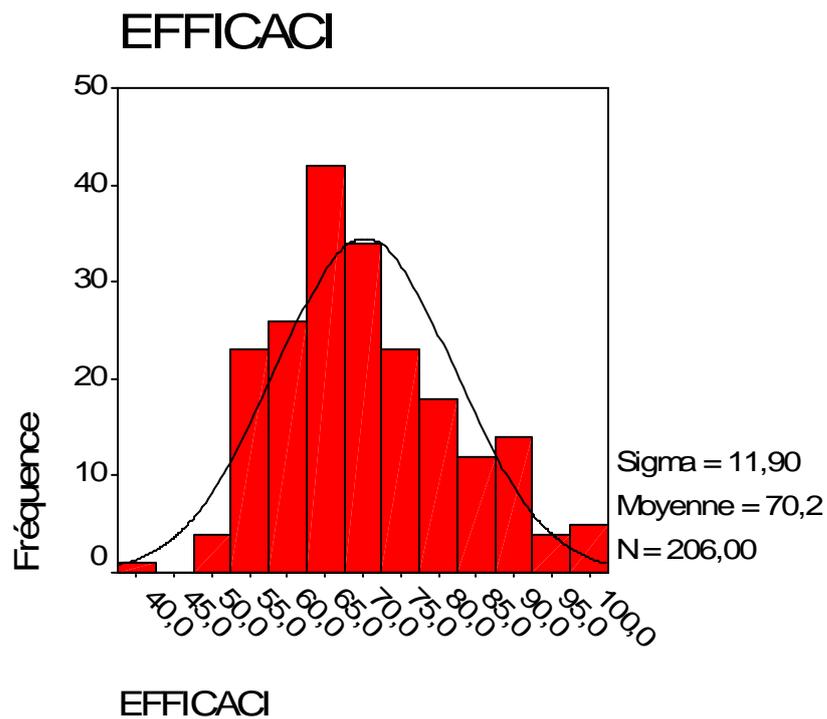
### Annexe 3

### Résultats SPSS :

#### - Statistiques descriptives :

#### Statistiques

EFFICACI		
N	Valide	206
	Manquante	2
Moyenne		70,25
Médiane		68,50
Ecart-type		11,90
Minimum		42
Maximum		102
Centiles	25	61,00
	50	68,50
	75	78,00



**Test de Kolmogorov-Smirnov à un échantillon**

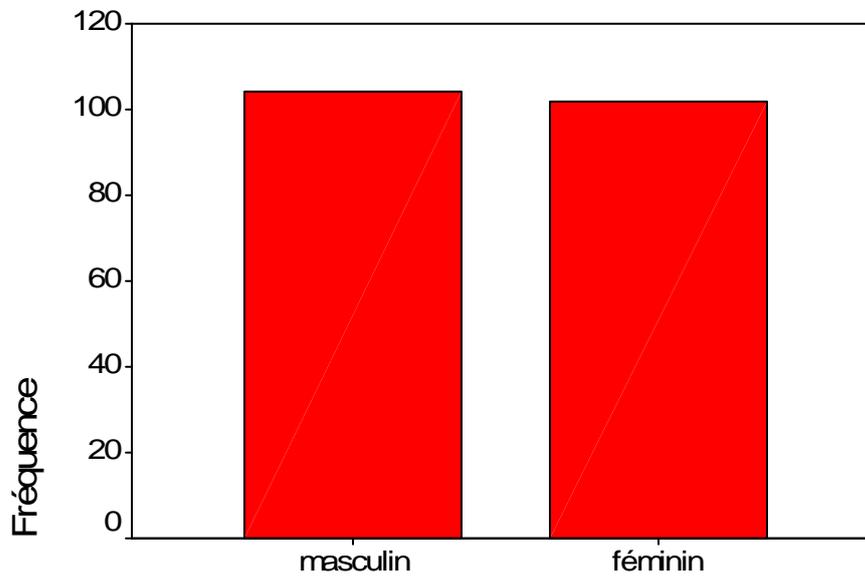
			EFFICACI
N			206
Paramètres normaux	a <sup>b</sup>	Moyenne	70,25
		Ecart-type	11,90
Différences les plus extrêmes		Absolue	,088
		Positive	,088
		Négative	-,049
Z de Kolmogorov-Smirnov			1,261
Signification asymptotique (bilatérale)			,083

- a. La distribution à tester est gaussienne.
- b. Calculée à partir des données.

**GENRE**

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	masculin	104	50,0	50,5	50,5
	féminin	102	49,0	49,5	100,0
	Total	206	99,0	100,0	
Manquante	Système manquant	2	1,0		
Total		208	100,0		

**GENRE**



**GENRE**

## Hypothèse N° 1 :

### Statistiques de groupe

N.EFFICA		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
CROYANCE	negative	52	123,88	16,03	2,22
	positive	50	133,00	7,45	1,05

### Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
CROYANCE	Hypothèse de variances égales	20,921	,000	-3,250	100	,000	-9,12	2,49	-14,00	-4,17
	Hypothèse de variances inégales			-3,705	72,669	,000	-9,12	2,46	-14,02	-4,21

## Hypothèse N° 2 :

### Statistiques de groupe

GENRE		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
CROYANCE	masculin	104	124,07	12,55	1,23
	féminin	102	124,80	13,08	1,29

### Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
CROYANCE	Hypothèse de variances égales	,000	,990	-,410	204	,681	-,74	1,79	-4,20	2,70
	Hypothèse de variances inégales			-,412	203,250	,681	-,74	1,79	-4,26	2,79

## Hypothèse N° 3 :

### Statistiques de groupe

GENRE		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
EFFICACI	masculin	104	70,86	11,59	1,14
	féminin	102	69,63	12,23	1,21

### Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
EFFICACI	Hypothèse de variances égales	,473	,492	,740	204	,360	1,23	1,66	-2,04	4,50
	Hypothèse de variances inégales			,740	202,920	,360	1,23	1,66	-2,05	4,50