

Motivation, estime de soi et choix professionnel : Une étude exploratoire comparative entre élèves issus de différentes classes sociales

Essiyedali Abdellah

Centre Régional des Métiers de l'Éducation & de la Formation (CRMEF). Département de sciences de l'éducation. Rabat. Maroc

Résumé : Au terme de ce travail, nous avons pu évaluer deux variables indépendantes à savoir la motivation à la réussite et ses différents construits (la motivation activité, le besoin de réussite et l'absence de peur de l'échec) et l'estime de soi et ses différentes catégories (l'estime de soi social, scolaire, physique, émotionnel et projectif) chez des élèves de sexe différent issus de l'enseignement secondaire qualifiant marocains. Par ailleurs, nous avons pu vérifier la relation qui pourrait exister entre ces dimensions intra individuelles et d'autres variables contextuelles qui concernent, d'une part, les parents (leurs revenus et leur catégorie socioprofessionnelle) et, d'autre part, l'élève lui-même (son parcours scolaire en terme de nombre d'échec et de réussite), le choix d'un type d'enseignement et d'une filière d'étude dans l'enseignement supérieur.

Mots-clés : projet de l'élève, choix professionnel, classe sociale, motivation scolaire, estime de soi.

I. Introduction

Dans le domaine de l'éducation et plus particulièrement de celui de l'enseignement, on entend souvent parler de la notion de projet de l'élève. Cette élaboration de projet place l'élève au centre de toute réflexion didactique éducative et psychopédagogique. Ce dernier devient alors l'acteur principal dans la construction de son itinéraire scolaire. Il revient désormais à lui d'élaborer son devenir. Ce projet personnel est considéré par plusieurs auteurs (*Bired, 1990 ; De Ketel, 1990*) comme un facteur essentiel de motivation et par conséquent de réussite scolaire.

La représentation d'un métier ou d'une filière d'étude, est caractérisée par un nombre plus ou moins important de descripteurs de ce métier ou de cette filière ; leur contenu peut être plus ou moins pertinent. La force psychique de ces représentations tient au fait qu'à ses différents traits le sujet associe une attitude affective (attire ou rejet), selon une logique liée à un autre système de représentation : celle qu'il a de lui-même (*Charpentier & col, 1993*). Dans la doctrine sociocognitive, des chercheurs tel que *Schunk (1990 a)* parlent du processus d'auto-évaluation (self judgement) qui consiste pour une personne à évaluer sa performance par rapport aux buts qu'elle s'est fixée.

II. Contexte théorique

1-Motivation, estime de soi et choix professionnel :

L'enfant se vit incomplet, il cherche dans l'identification à l'autre sa propre identité et l'imité pour tenter de s'approprier son être. *Gerard*, appelle ce phénomène **mémétisme** ou « **mémisis acquisitive** ». Selon lui, le mémétisme est l'apprentissage du désir lui-même, c'est le médiateur, le modèle qui désigne à l'enfant ce qui est désirable. Le désir de savoir et d'apprendre, ce que nous appelons ici par habitude « motivation » c'est à la fois interne et externe à l'enfant et n'existe qu'au sein d'une relation. C'est donc le regard d'autrui qui joue ici un rôle essentiel. Ce qui nous mène à dire que ce n'est pas d'abord pour nous que nous travaillons, mais pour certains autres, pour leur faire plaisir, leur estime nous procure ensuite du plaisir (*André, 1992*).

Selon *Hutteau (1982)*, une représentation est un ensemble organisé d'informations, de connaissances, d'idées, d'attributs relatifs à un objet. Pour permettre une élaboration satisfaisante des conduites, les représentations doivent être des schémas cohérents de la réalité. D'après toujours le même auteur, la préférence d'un sujet pour telle ou telle profession résulte d'une activité de comparaison entre une représentation de soi et une représentation du monde professionnel. La représentation professionnelle se structure petit à petit à partir des informations que le sujet retire des interactions avec l'entourage. *Rodrigues (1991)*, stipule que chez les adolescents, les images du monde professionnel s'élaborent principalement:

- ❖ Dans le code familial, lors des discussions avec les proches sur ce thème, or les représentations que les parents ont des métiers sont souvent limitées à leur propre secteur d'activité.
- ❖ Dans les échanges avec les pairs, elles sont alors plus constituées de jugements de valeurs que d'éléments descriptifs,
- ❖ Dans l'interaction avec les médias

En contexte scolaire ce processus joue un rôle important dans le développement de l'élève d'une opinion voire à une image de soi concernant ces capacités de réussite dans certains domaines d'étude et à

certaines niveaux d'enseignement. En fait, c'est ce processus qui donne naissance à la connaissance de soi (Mc Combs, 1989). C'est ainsi qu'un élève peut se juger capable de suivre des études universitaires alors qu'un autre croira devoir se limiter à des études secondaires.

Cette notion de projet semble prendre toute son ampleur lors des étapes de transition scolaire d'un degré à un autre plus élevé. Effectivement, la transition du secondaire au supérieur constitue une étape primordiale dans le devenir de l'élève. Le choix d'une filière d'étude supérieur fait l'objet d'un processus d'auto élimination : l'élève de 6^{ème} renonce à certaines aspirations selon la probabilité qu'il s'accorde de réussir dans telle ou telle filière du supérieur. Ceci est fonction bien entendu de ce qu'il perçoit de ses compétences.

2- Projet professionnel & classe sociale :

Dans ces propos, Mohammed Charkaoui (1979) quand il parle du projet de vie, il évoque un autre aspect de la problématique. Il s'agit du *sens du contrôle de l'environnement* c'est à dire la croyance en la possibilité de transformer l'environnement par des actions adéquates. Cet auteur prétend que ce sens de contrôle de l'environnement a une forte corrélation avec la réussite scolaire, mais est aussi inégalement répartie dans la population. Il explicite ses idées en précisant que les élèves issus de milieux sociaux socialement avantagés supposent que l'environnement est susceptible d'être modifié par l'effort ; les autres élèves, en revanche, ne font pas une telle hypothèse. Un enfant issu d'une famille socialement avantagée voit le plus souvent tous les besoins satisfaits, vit dans un environnement sensible à ses actes et peut donc supposé que cet environnement continuera à être sensible si seulement il agit de façon appropriée. Par contraste, un enfant issu d'une famille socialement désavantagée voit très rarement ses besoins satisfaits, vit dans un environnement insensible à ses actes, c'est à dire un monde souvent hostile.

Dés lors, il ne peut supposer que l'environnement répondra à ses actes. Cette réflexion nous renvoie à deux concepts fondamentaux qui semblent avoir un impact sur le choix d'un projet professionnel à savoir les attributions causales et la classe socio-économique à laquelle appartient l'élève. Concernant cette variable, et comme le souligne C. Delannoy 1993, l'image de savoir, de ce qu'il est utile de savoir, du prestige qu'on y gagne, diffère d'une culture à l'autre, d'une classe sociale à l'autre. D'autre part, les stratégies de réussite sociales ne sont pas les mêmes d'une culture à l'autre. Le sens du savoir, les buts de la vie, et les stratégies pour y parvenir diffèrent selon que l'enfant appartient à une classe d'acteurs sociaux plus ou moins dominants ou dominés comme les qualifie Bourdieu(1987). Selon l'origine sociale des élèves, Perrenond(1993) a décelé un certain nombre de caractéristiques spécifiques pour chaque milieu. Donc pour les élèves issus de milieux favorisés, ils présentent les caractéristiques suivantes :

- *Ils ne mettent pas en doute le fait qu'il réussirait à faire ce qu'ils veulent de leur vie. Ils font les liens entre ce qu'ils apprennent et leurs projets, ils vivent dans des projets à long terme,*
- *Ils sont à l'aise à l'école mais n'en attendent pas tout, ils appartiennent à d'autres groupes (clubs, écoles de musique ou ils satisfont leurs moi social, ludique),*
- *Ils concilient respect minimal des contraintes scolaires et liberté personnelle, et savent prendre quelques libertés avec le règlement, sans culpabilisation. Ils réussissent souvent à satisfaire leur moi ludique à l'école, en sachant jusqu'ou on peut aller trop loin,*
- *Ils aiment briller, tirer l'attention sur eux mêmes. Ils réussissent mieux dans une classe peu nombreuse ou on s'occupe d'eux et ou on leur donne l'occasion de se mettre en valeur. Ils savent se ménager, choisir ce qui est important pour réussir.*

Quant aux élèves issus de milieux moins favorisés, ils présentent les caractéristiques suivantes :

- *Ils attendent tout de l'école, y trouver des amis, une vie sociale, une orientation,*
- *Ils cherchent des satisfactions immédiates, se donnent des buts proches,*
- *Ils concilient difficilement respect des contraintes et liberté intérieure, parfois trop respectueux des règles, consciencieux jusqu'à l'anxiété, parfois rebelle pour protéger leur liberté,*
- *Ils réussissent mieux dans un relatif anonymat. Les classes un peu chargées leur conviennent plutôt bien,*
- *Ils ont du mal à situer les niveaux d'exigence des enseignants.*

L'identification et les messages de statut social à protéger jouent un rôle majeur. Dans le même ordre d'idée, certains sociologues pensent que ces jeunes se trouvent en situation plus difficile par rapport à leurs propres parents, dont le statut social a subi une éclipse. Ils concluent que les jeunes opèrent des choix professionnels afin de réaliser le vœu d'un parent : l'enfant accomplit alors ce que son père ou sa mère avait rêvé de faire sans pouvoir le réaliser. Comme on peut observer aussi, la transmission de goût pour une même activité entre parents et enfants. Un autre concept qui semble important à évoquer au cours de cette réflexion est celui des représentations et en particulier celles que développe le jeune par rapport au monde du travail et bien entendu le choix ou les préférences professionnelles.

III. Analyse des résultats

Notre étude a concernée un échantillonnage est constitué de 127 élèves qui suivent leur 3^{ème} Bac appartenant à trois établissements différents affilier à la même académie. Cette population comprend 64 filles et 73 garçons. Ces élèves ont une moyenne d'âge égal à 17,98 avec un écart type égale à 1,22. Comme outil de mesure, nous avons choisi deux questionnaires : Echelle Toulousaine d'Estime de Soi (ETES) et le l'Questionnaire de Motivation à l'Action (QMA). Ils visent à évaluer deux dimensions d'ordre psychologique à savoir la motivation à l'activité et l'estime de soi. (Fornner, 1987). La fiche signalétique a été établie afin de récolter toutes les informations d'ordre catégoriel de notre population. Quant aux deux questionnaires, il s'agit d'une étude exploratoire avec une approche quantitative faisant appel à l'analyse statistique.

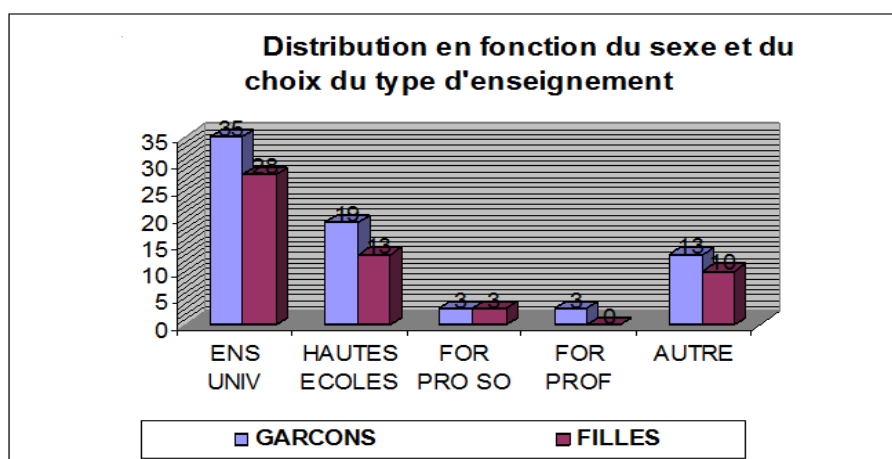


Figure 1 : distribution des élèves en fonction du sexe et du choix du type d'enseignement

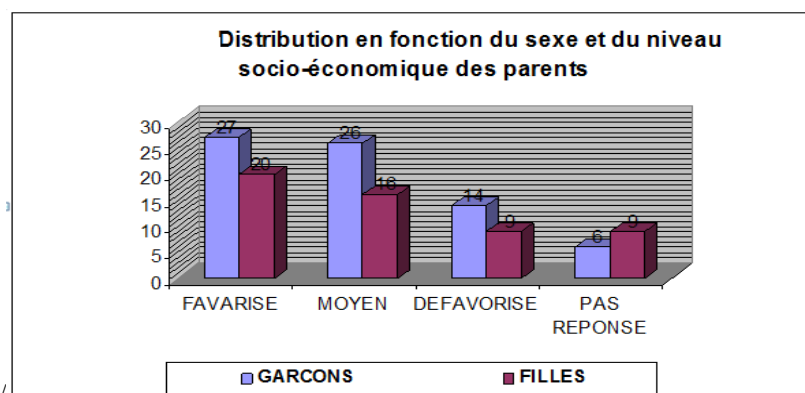


Figure 2 : distribution des élèves en fonction du sexe et du niveau socioéconomique des parents

Lors de notre analyse statistique plusieurs test ont été établie pour vérifier les relation qui pourront exister entre les différentes variables étudiier. Entre autre, nous avons choisi d'effectuer une analyse de la variance ANOVA. En fait, au niveau de la motivation à l'activité on a sélectionné deux variables à savoir le besoin de réussite (BR) et la motivation globale (MG). Quant à l'estime de soi, on choisit trois variables à savoir l'estime de soi projectif (ESP), l'estime de soi scolaire (ESS), l'estime de soi social(ESSL) et l'estime de soi globale (ESG). La variable indépendante est la profession des parents. Cette comparaison analyse de façon séparée la profession du père et celle de la mère. Les résultats les plus significatifs sont représentés dans les tableaux suivants.

Tableau n°1 :
motivation et

Composantes	Niveau socioéconomique des parents	
	F	Sig
Besoin de réussite	1,38	,24
Motivation globale	,48	,61
Estime de soi scolaire	1,10	,88
Estime de soi projectif	,86	,03
Estime de soi social	,74	,02
Estime de soi global	,72	,48

classe social,
estime de soi

L'analyse de la variance dont les résultats sont repris dans le tableau ci-dessus montre qu'il existe certaines différences significatives entre les élèves par rapport à leur appartenance à une classe sociale déterminée. Ces différences concernent deux composantes de l'estime de soi. Il s'agit de l'estime de soi projectif et social. L'analyse post hoc de l'ANOVA montre que les élèves issus d'un milieu social favorisé se perçoivent mieux que les autres élèves au niveau des ces deux composantes de l'estime de soi. Selon ce résultat, on pourrait dire que, dans le cadre de cette étude, le fait qu'un élève appartienne à un niveau social déterminé semble exercer un certain impact sur certains aspects psychologiques qui sont liés en particulier à son estime de soi.

Tableau n°2- Clarté du projet scolaire & niveau socioéconomique des parents :

Composante	NIVEAU SOCIOECONOMIQUE	
	F	Sig
Clarté du projet	1,40	.02

Les résultats figurants dans le tableau ci-dessus montre une corrélation significativement positive entre la clarté du projet professionnel du jeune et son appartenance à une classe sociale bien déterminée. On constate en fait que les élèves issus d'un milieu social favorisé perçoivent plus clairement leur projet professionnel par rapport à leurs homologues issus de classes sociales défavorisées

IV. Discussion des résultats

Au cours de cette étude, nous avons essayé de vérifier la relation entre certaines variables psychologiques, biographiques, socioéconomiques et le choix d'une filière d'enseignement après les humanités. La récolte d'information s'est basée sur une fiche personnelle. Elle nous a permis de répartir notre échantillonnage en termes de groupe. Le dépouillement et l'analyse des questionnaires destinés à mesurer certaines variables psychologiques ont permis d'effectuer certaines comparaisons entre les différents groupes et sous groupes.

Selon les différents résultats obtenus, nous avons constaté que les élèves qui présentent un parcours scolaire sans échec optent plus pour des études de longue durée de type universitaire. Ces élèves semblent percevoir plus clairement leur projet professionnel. Par ailleurs, ces élèves manifestent un grand besoin de réussite, une motivation à l'activité assez importante avec une bonne estime de soi scolaire. Comme conclusion, et d'une façon globale, on pourrait effectivement souligner le fait qu'il existe une certaine relation entre l'estime de soi, la motivation à la réussite et le choix d'un projet professionnel. Ces résultats semblent corroborer les conclusions faites par de nombreuses études. (Paradis & Vitaro, 1992 ; Tardif & Presseau, 2000 ; Duclos, 1994 ; Forner, 1998) Le concept de motivation prend des significations notablement différentes en fonction des théories dans lesquelles il s'inscrit. On conçoit ici l'existence d'une attitude globale, une tendance générale des personnes à fonctionner par projet dans leur existence, c'est-à-dire à construire puis réaliser des projets. Forner (1998) décrit cette tendance comme un ensemble de trois composantes : le besoin de réussite, le contrôle interne « lieu du contrôle », « locus of control » et la perspective temporelle. Concernant ce concept de contrôle, dans le développement des théories de l'attribution, on a distingué, au-delà de l'opposition principale (externe/interne), d'autre position comme stable/instable, global/spécifique, constitutionnel/comportemental. Ces différenciations (qui visent, par exemple, à décrire, dans une optique clinique, l'organisation que le sujet donne à des événements passés, ou, dans une optique psychosociale, la logique qu'il confère à des faits qu'il observe ou qui lui sont rapportés) ne sont pas considérées dans le présente approche, qui ne prend en compte que la possibilité générale dont le sujet estime disposer pour sa propre action.

On observe d'abord que les personnes d'un type de contrôle interne semblent préférer les situations de ce même type, ils se et comportent avec plus d'efficacité : en situation interne (quand les sujets peuvent intervenir sur la situation). Les sujets internes sont plus performants et l'on ferait l'observation inverse pour les situations externes. Par ailleurs, les sujets internes traitent plus longuement et plus efficacement l'information dans les situations où l'aptitude qui leur paraît essentielle. Les conduites symétriques des sujets externes semblent toutefois plus difficiles à mettre en évidence. Le deuxième aspect concerne la perspective temporelle. Comme le souligne Forner (1988), l'extension de la perspective future va aussi de pair avec une meilleure adaptation sociale (absence de conduites déviantes et psychopathologique et elle est en relation positive faible avec le niveau socio-économique. On retrouve, de même, une association positive (moyenne ou faible) entre l'adaptation globale des conduites et la tendance relative à privilégier l'avenir par rapport au présent. L'attitude inverse est également associée à un faible niveau socio-économique et, surtout, aux troubles psychologiques et relationnels.

Concernant la relation entre le besoin de réussite et la perspective temporelle, les chercheurs expliquent que la persistance de la conduite - qui est considérée comme l'une des manifestations essentielles du besoin de réussite - implique à elle seule la prise en compte du temps. En cas de réussite, un fort besoin de réussite est souvent associé à une attribution interne (formulée en terme d'aptitude ou d'effort), tandis qu'un faible besoin de réussite est fréquemment associé à une attribution externe (en termes de chances ou de facilité de la tâche). Après un échec, un fort besoin de réussite est plutôt associé à une attribution à des causes internes instables (comme le manque d'effort, un faible besoin étant plutôt associé à des causes externes comme la difficulté de la tâche ou à des causes internes stables comme le manque d'aptitude). On retrouve toutefois une relation globale entre force du besoin de réussite et contrôle interne, en concevant l'attribution de l'échec à un manque d'aptitude (en principe, interne) comme une attribution de cet échec à la difficulté de la tâche (manifestement, externe). Certaines mesures du concept de soi incluent une échelle d'estime de soi mais les analyses factorielles montrent généralement que cette échelle se disperse sur les facteurs liés aux différents domaines sans former un facteur propre. On peut donc penser que le concept de soi mesure l'aspect évaluatif global. Dans ce cadre, de nombreuses recherches ont examinées les relations entre ces orientations motivationnelles et d'autres variables y compris l'estime de soi. Elles ont conclu que l'orientation vers l'apprentissage est positivement associée à la réussite scolaire dépend de l'intérêt, de l'effort, de la volonté, de compréhension et de la coopération (Nicholls & al, 1989), aux attributions en termes d'effort (Shraw & al, 1995), à l'utilisation de stratégies d'autorégulation et de traitement en profondeur de l'infirmité (Meece & al, 1988), aux résultats scolaire, (Bouffard & al., 1995), à la persévérance (Miller et al., 1993) et aux émotions positives vis-à-vis de l'école (Roeser, Midgley & Urdan, 1996). L'orientation vers la performance est positivement associée à la croyance que la réussite dépend des capacités intellectuelles et de la compétition (Duda & Nicholls 1992), aux attributions en termes de capacités (Leggett, 1988), de la tricherie (Anderman, Griesinger, & Westerfield, 1998), au refus des demandes d'aider (Butler & Neuman, 1995), et à l'anxiété face aux examens.

L'évitement du travail est en relation négative avec l'engagement actif dans les études (Meece & al. 1988) ainsi qu'avec la satisfaction dans les études (Thorkildsen & Nicholls, 1998), et en relation positive avec la croyance que la réussite dépend de facteurs externes (Nicholls et al. 1990). Pour Bandura, la motivation est essentiellement régie par l'auto-efficacité perçue (Self-Efficacy) (Bandura & Schunk, 1981; Bandura & Cervone, 1983). Du fait de ses capacités de représentations mentales, l'adulte ou l'enfant est capable d'anticiper des satisfactions provenant de ses réussites ou de ses échecs. Le ressort de la motivation serait donc de se fixer un but par rapport à un standard personnel. L'intervalle à combler entre le but et le standard personnel, crée selon Bandura, la motivation. Cette théorie, du fait de sa généralité, s'applique à un grand nombre de situations. Dans cette conception, Bandura pense que plus le but est facile à imaginer, plus il va être motivant de sorte que dans une expérience, il compare l'effet d'un «but proche» par rapport à un «but éloigné».

Un autre paramètre lié à l'aspect socioéconomique de la famille, semble intéressant à développer. Effectivement, selon les conclusions tirées auparavant, nous avons souligné une certaine relation significative entre l'appartenance des élèves à une classe sociale déterminée et le choix d'un type d'enseignement. Par ailleurs, nous avons constaté aussi le fait que la classe sociale des parents ainsi que leurs catégories socioprofessionnelles entretiennent des relations significatives avec certaines variables psychologiques à savoir l'estime de soi projectif et social et la motivation globale. Ces résultats semblent correspondre aux conclusions de certains chercheurs. Effectivement, le statut socioéconomique (SSE) considéré comme une variable sociale exogène est systématiquement associée à la réussite scolaire de l'enfant au cours des cinq dernières décennies (Booth & Dunn, 1996). Cette dernière constatation est conforme aux conclusions de recherches antérieures (Edelman & Ladner, 1991; Hill, 1980). Les élèves qui provenaient des classes sociales favorisées ont de meilleures aptitudes pour les études et une meilleure motivation, en plus d'obtenir de meilleurs résultats scolaires que les élèves appartenant à des milieux défavorisés. Cette indication d'une relation directe entre le rang social et le comportement par rapport au succès n'est ni unique, ni nouvelle. Par exemple, Kellaghan & coll. (1993) ont fait remarquer que cette relation est probablement attribuable en grande partie aux ressources et aux expériences supérieures en matière d'apprentissage que peuvent offrir les parents ayant plus de moyens financiers. Le réseau social de l'élève sera composé d'un plus grand nombre de personnes qui s'intéressent à des activités intellectuelles et culturelles et auprès de qui il prendra, du moins en partie, ses valeurs et ses objectifs (Fordham & Ogbu, 1986; Steinberg, Dornbusch & Brown, 1992).

V. Conclusion

Au cours de cette étude, nous avons essayé de vérifier la relation entre certaines variables psychologiques, biographiques, socioéconomiques et le choix d'une filière d'enseignement après les humanités. La récolte d'information s'est basée sur une fiche personnelle. Elle nous a permis de repartir notre échantillonnage en terme de groupe. Le dépouillement et l'analyse des questionnaires destinés à mesurer certaines variables psychologiques ont permis d'effectuer certaines comparaisons entre les

différents groupes et sous groupes. Nos conclusions ne pourraient pas se limiter aux variables étudiées dans cette recherche mais par contre ce processus de mise en place d'un projet professionnel pourrait se définir à notre sens comme un mécanisme complexe faisant appel à plusieurs variables. Ces variables sont en relation avec l'aspect psychologique, biographique, socioculturel, socioéconomique et bien entendu avec l'environnement scolaire de l'élève. Il nous semble intéressant de soulever d'autres pistes de réflexion afin de mieux cerner ce mécanisme. Entre autre, il serait intéressant d'étudier un autre paramètre important dans l'implication dans le choix des études et bien entendu l'engagement dans un projet professionnel. En fait il s'agit de la maturation vocationnelle. A ce sujet, les travaux réalisés par certains chercheurs soulignent le fait que la maturité vocationnelle était pluridimensionnelle. Une analyse des mécanismes d'influence référentielle laisse observer que les intérêts manifestes des élèves de classe terminale sont davantage induits par les stéréotypes sociaux que par une véritable anticipation du futur. On se questionne si les catégorisations sociales sont intériorisées en tant que structures cognitives et organisent l'image de soi. D'après les mêmes conclusions citées ci-dessus, les orientations motivationnelles, la motivation à la réussite et le niveau de concept de soi semblent sensibles aux variations de l'environnement scolaire. Par conséquent, il devrait être possible d'influencer de manière durable le niveau de concept de soi et l'implication et la mise en place d'un projet socioprofessionnel par les élèves grâce à la structuration des pratiques éducatives.

Bibliographie

- [1]. André J., A l'origine, la relation humaine, in *Cahiers pédagogiques*, La motivation, No 300, janvier 1992,
- [2]. Atkinson, JW, personality motivation and action: selected papers. New York: Praeger, 1983
- [3]. Aubert.F & Bernaud.J.L : Comment évaluer la motivation à la réussite professionnelle ? , psychologie & psychométrie .17 (2) ,1996.
- [4]. Bandura A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. A Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs (N.J.): Prentice-Hall.
- [5]. Bandura, A. (1980). L'apprentissage social. Liège Margada.
- [6]. Benedetto, P, intérêts maturité vocationnelle et choix des études, orientation scolaire et professionnelle, 16, n 3, 1987
- [7]. Booth, A., & Dunn, J. F. (Sous la dir.).*Family-School Links: How Do They Affect Educational Outcomes?*New York: Lawrence Erlbaum Associates,1996.
- [8]. Bouffard, D, Boisvert,J, Vezeau, C, et Larouche, C . The impact of goal orientation on self regulation and performance among college student. *Britissh Journal of Educational psychology*, 65; 1995
- [9]. Bourdieu P, Passeron, J. La reproduction. Paris, Minit, 1987
- [10]. Charkaoui. M, « paradoxe de la réussite scolaire », PUF, 1979.
- [11]. Couington.M, Teel & Karen.M : Vaincre l'échec scolaire : changer les raisons d'apprendre, Edition De Beock, Bxl, 2000.
- [12]. Crahay, M. Une des meilleures introductions à la psychologie de l'éducation *Psychologie de l'éducation*. Paris : PUF, 1^{er} cycle (1999).
- [13]. Croisier.M : Motivation, projet personnel, apprentissage. Edition ESF, Paris, 1993.
- [14]. Deci L.E., Ryan R.M.,Intrinsic Motivation and Self-determination” in *Human Behavior*, Plenum Press, New York, London, 1985.
- [15]. Forner Y & Le Moal .A la motivation à la réussite des jeunes d'insertion, Questions d'orientation.1999.
- [16]. Forner. Y la motivation des lycéens de classes terminales l'effet sur la réussite au baccalauréat et sur la réalisation de projet, L'orientation Scolaire et Professionnelle, 18 1989.
- [17]. Forner.Y & Simonot. Motivation & adaptation à l'université, psychologie & psychométrie, Vol. 22, n°1, 2001.
- [18]. Forner.Y, Benkaroum.M. La motivation scolaire des adolescents au Maroc et en France, psychologie et psychométrie, Vol.15, n°3, 1994.
- [19]. Forquin.J.C : « Ecole et culture : le point de vue des sociologues britanniques »Edition De Boeck, 1996.
- [20]. Galand.B & Grégoire.J, L'orientation professionnelle, 29, 2000.
- [21]. Gangloff.B. L'estime de soi et quelques d'autres variables de la satisfaction et de l'implication au travail, psychologie et psychométrie, Vol.15, n°3, 1994.
- [22]. Gendre.F : Les intérêts professionnels conçus comme décision professionnelle simulée, psychologie et psychométrie, Vol.9, n° 1, 1988.
- [23]. Guichars.J. Echec scolaire et représentation de soi et des professions L'orientation scolaire et professionnelle, 18, 1987.
- [24]. Legres.J. La psychopédagogie du projet personnel. Orientation scolaire et professionnelle, 1985
- [25]. Lieury A : Mémoire et réussite scolaire. Dunod, 1997 (2e édition).
- [26]. Lieury, A. & Fenouillet, F. : Motivation et réussite scolaire. Paris : Dunod.1996
- [27]. Mc combs. Motivational Skills Training. New York: Academic Press, 1988.
- [28]. Mc Combs. Self regulated learning and academic achievement New York: Springer Verlag, 1989.
- [29]. Mullet.E, Aubret.C. L'effet du sexe, de la catégorie socioprofessionnelle et du niveau scolaire sur l'impact de différents déterminants des préférences professionnelles d'élève de second cycle », psychologie et psychométrie, Vol.9, n° 1, 1988.
- [30]. Nicholls, J.G., Cheung, P.C., Lauer, J. & Patashnick, individual difference in academic motivation: perceived ability, goals beliefs, and values. *Learning and individual differences*, 1, 1989.
- [31]. Pintrich, P.R & Schunk, D. H. Motivation in education. Englewood Cliffs: Prentice Hall. [Ouvrage de référence sur la motivation en éducation, en anglais] 1996.
- [32]. Pintrich, P.R. & Schrauber. Student's motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. Hillsdale (N.J): Lawrence Erlbaum.1992
- [33]. Reuchlin, M. Introduction à la recherche en psychologie. NATHAN ; Paris, 1992.
- [34]. Rotter. Generalized expectancies for internal versus external locus of control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80(1), 1966.
- [35]. Ruel.P.H .Motivation et représentation de soi, psychologie et psychométrie, vol. 7, n°2, 1986.
- [36]. Vallerand.R & Thill.E. Introduction à la psychologie de la motivation, Edition Vigot Paris, 1993.
- [37]. Viau.R .La motivation en contexte scolaire, Edition De Beok, 1997.