



Les compétences académiques et les compétences émotionnelles mises à l'épreuve aux entretiens oraux.

Academic skills and emotional competencies tested in oral interviews.

SAYOURI Houda

Enseignante-chercheuse

Ecole Supérieure de l'Education et de la Formation (ESEF) Berrechid

Université Hassan Premier Settat

Laboratoire Multidisciplinaire de Recherche en Sciences, Education et Formation (LIRSEF)

houda.sayouri@uhp.ac.ma

QITOUT Layla

Enseignante-chercheuse

Ecole Supérieure de l'Education et de la Formation (ESEF) Berrechid

Université Hassan Premier Settat

Laboratoire Multidisciplinaire de Recherche en Sciences, Education et Formation (LIRSEF)

laila.quitout@uhp.ac.ma

ELHOUCHE Mohammed

Enseignant-chercheur

Ecole Supérieure de l'Education et de la Formation (ESEF) Berrechid

Université Hassan Premier Settat

Laboratoire Multidisciplinaire de Recherche en Sciences, Education et Formation (LIRSEF)

Mohammed.elhouch@uhp.ac.ma

ELGHOUDANI Karima

Enseignante-chercheuse

Ecole Supérieure de l'Education et de la Formation (ESEF) Berrechid

Université Hassan Premier Settat

Laboratoire Multidisciplinaire de Recherche en Sciences, Education et Formation (LIRSEF)

karima.elghoudani@uhp.ac.ma

Date de soumission : 26/11/2023

Date d'acceptation : 28/12/2023

Pour citer cet article :

SAYOURI, H. et al. 2023 « Les compétences académiques et les compétences émotionnelles mises à l'épreuve aux entretiens oraux. », Revue Internationale du chercheur « Volume 4: Numéro 4 » pp : 1250 - 1272



Résumé :

Cette étude explore l'impact des compétences émotionnelles sur les performances orales des étudiants, dans le contexte éducatif marocain. Elle fait suite aux recherches antérieures qui ont montré que l'intelligence émotionnelle est bénéfique pour la santé psychologique et les performances scolaires des adolescents, comme indiqué par Lopez-zafra et al. (2019) ainsi que Daniel Cortes et al. (2020 ; Pulido-Martos, 2022). Ces travaux précédents se sont cependant concentrés uniquement sur les performances écrites, laissant l'aspect oral inexploré. Dans cette étude exploratoire, 86 candidats (86% de femmes et 14% d'hommes) ont été évalués lors de l'entretien oral pour l'admission à l'école supérieure de l'éducation et de la formation de Berrechid (Maroc). Ces candidats ont rempli anonymement un questionnaire adapté au contexte local, mesurant leurs compétences cognitives et émotionnelles. Les résultats ont révélé qu'il n'y avait pas de corrélation significative entre les compétences cognitives et les notes d'entretien. En revanche, un lien a été observé entre les compétences émotionnelles et le succès à l'épreuve orale, suggérant que les étudiants ayant des compétences émotionnelles plus élevées tendent à mieux performer lors des entretiens. En conclusion, cette étude confirme l'importance des compétences émotionnelles dans la réussite académique, tant dans les aspects écrits que oraux.

Mots-clés :

Compétence académique ; Compétence émotionnelle ; intelligence émotionnelle ; motivation ; épreuve orale.

Abstract:

This study explores the impact of emotional skills on the oral performance of students in the Moroccan educational context. It follows earlier research that demonstrated the benefits of emotional intelligence for the psychological health and academic performance of adolescents, as indicated by Lopez-zafra et al. (2019) and Daniel Cortes et al. (2020; Pulido-Martos, 2022). However, these previous works focused only on written performances, leaving the oral aspect unexplored. In this exploratory study, 86 candidates (86% women and 14% men) were evaluated during an oral interview for admission to the Berrechid Higher School of Education and Training in Morocco. These candidates anonymously completed a questionnaire adapted to the local context, measuring their cognitive and emotional skills. The results revealed that there was no significant correlation between cognitive skills and interview scores. On the other hand, a link was observed between emotional skills and success in the oral test, suggesting that students with higher emotional skills tend to perform better in interviews. In conclusion, this study confirms the importance of emotional skills in academic success, both in written and oral aspects.

Keywords:

Academic competence; Emotional competence; emotional intelligence; motivation; oral examination.



Introduction :

Dans le domaine académique, une grande partie des recherches sur l'évaluation s'est concentrée sur les examens écrits, cherchant à identifier les facteurs influençant la performance des étudiants. Ces études ont exploré diverses variables pouvant expliquer les résultats obtenus par les étudiants dans ces épreuves. Néanmoins, un aspect moins étudié mais tout aussi crucial est celui des épreuves orales. Ces dernières vont au-delà de la simple évaluation des connaissances académiques pour englober les compétences en communication. Elles ne se focalisent pas seulement sur le contenu de ce que l'étudiant exprime, mais également sur la manière dont il le communique, offrant ainsi une perspective plus globale des compétences étudiantes.

Les épreuves orales, telles que décrites par Akkaraju (2023), sont des évaluations où les étudiants doivent verbaliser leurs connaissances, réflexions, et arguments. Elles se distinguent des évaluations écrites par la possibilité d'une interaction directe entre l'évaluateur et l'étudiant. Cela permet d'apprécier non seulement la compréhension des concepts, mais aussi la capacité de communication, d'argumentation et de réflexion critique de l'étudiant.

Les universités mettent en place ces épreuves orales pour plusieurs raisons. Elles évaluent les compétences essentielles dans divers domaines professionnels, comme la communication claire, la pensée critique et l'interaction efficace. Ces épreuves aident également à identifier des étudiants qui, malgré de possibles lacunes dans les tests écrits, excellent dans la communication orale, compétence précieuse dans les environnements académiques et professionnels.

Concernant les examens écrits, des études indiquent que les compétences académiques ne sont pas les seuls facteurs de réussite scolaire. D'autres variables, comme celles identifiées par Marsh (1987) et Marsh et al. (2005, 2016), jouent aussi un rôle déterminant. Ces auteurs ont montré que les performances aux tests à faibles enjeux, où les étudiants ne sont pas spécialement motivés à étudier ou préparés, ne sont pas fortement influencées par l'étude et la persévérance. En revanche, pour les tests à enjeux élevés, l'effort et la préparation des étudiants ont un impact plus significatif. Ainsi, l'influence des variables cognitives et émotionnelles dépend du type de test et de son importance.

Cependant, lorsqu'il s'agit d'épreuves orales pour l'accès à l'université, traditionnellement associées à un niveau élevé d'enjeux, plusieurs interrogations émergent : **Quelles compétences distinguent les candidats lors d'un examen oral d'admission à l'université ? Quels facteurs**



permettent à certains de réussir là où d'autres échouent ? Comment certains étudiants parviennent-ils à mieux défendre leurs compétences ou connaissances académiques ?

Pour répondre à ces interrogations, il est pertinent de considérer deux types de variables. La première catégorie inclut les ressources académiques et cognitives. Nous proposons spécifiquement d'étudier l'influence de variables telles que la moyenne au baccalauréat, le temps et le mode de préparation, ainsi que l'auto-concept académique. La seconde catégorie concerne les ressources émotionnelles, notamment l'intelligence émotionnelle et la motivation à réussir.

Pour préparer le terrain à nos hypothèses, nous allons d'abord explorer et définir chacun des construits psychologiques considérés comme des facteurs clés influençant la réussite aux épreuves orales. Cette démarche est cruciale pour acquérir une compréhension nuancée et détaillée des divers éléments qui jouent un rôle dans le succès des étudiants lors de ces évaluations à la fois complexes et multidimensionnelles. À la fin de chaque définition, nous formulerons progressivement nos hypothèses, reliant ainsi les concepts théoriques à leurs implications pratiques dans notre étude.

1. L'auto-concept académique et la performance académique

L'auto-concept académique est la perception qu'un étudiant a de ses propres capacités dans le domaine académique. Cette évaluation mentale englobe non seulement l'estimation de ses compétences globales mais aussi la comparaison de ces compétences avec celles de ses pairs et sa perception de sa capacité à poursuivre des études supérieures. Selon Zarhbouch et al. (2021), il s'agit d'une réflexion personnelle sur ses propres aptitudes académiques et sur la probabilité estimée de réussir dans un parcours académique. En somme, l'auto-concept académique reflète la manière dont un étudiant se perçoit et s'évalue en termes de capacités et de potentiel dans le contexte éducatif.

De nombreuses recherches ont mis en évidence l'interdépendance entre l'auto-concept académique et les performances scolaires. Selon ces études, il existe une relation bidirectionnelle : d'une part, des réussites antérieures peuvent renforcer l'auto-concept académique (modèle de développement des capacités), et d'autre part, un auto-concept académique positif peut mener à de futures réussites scolaires (modèle d'auto-renforcement) (Marsh et al., 2016).



Cette dynamique a été soutenue par divers chercheurs. Caslyn & Kenny (1977) et Garg (1992) ont avancé que la réussite dans les tâches scolaires est un préalable à l'amélioration de l'estime de soi académique. À l'inverse, d'autres études, telles que celles de Marsh et al., (2005), ainsi que Valentine, Du Bois & Cooper (2004), défendent l'idée qu'une image de soi académique positive est nécessaire pour accomplir et réussir des tâches académiques. Ces perspectives différentes, toutes soutenues par des arguments solides, suggèrent que la relation entre réussite scolaire et auto-concept académique peut être réciproque, comme le soulignent Hamachek (1995), House (2000) et Pinxten et al., (2010).

Dans ce contexte, Marsh (1990) a proposé le Modèle à Effets Réciproques (REM), qui intègre à la fois le modèle de développement des capacités et le modèle d'auto-renforcement. Ce modèle suggère que l'auto-concept académique et la réussite scolaire sont à la fois la cause et la conséquence l'un de l'autre, formant ainsi un cycle interactif où chaque aspect influence et est influencé par l'autre.

L'étude de Marsh et al. (2016) apporte un éclairage supplémentaire sur cette interrelation, confirmant que non seulement un auto-concept académique positif peut mener à des réussites futures, mais également que des succès antérieurs peuvent renforcer l'auto-concept académique ultérieur. Autrement dit, la réussite et l'auto-perception en matière académique se nourrissent mutuellement.

Dans leur méta-analyse englobant 128 études, Hansford et Hattie (1982) ont mis en lumière une corrélation significative entre diverses mesures subjectives et objectives de la réussite et de la compétence académiques. Cette découverte indique que l'auto-concept académique peut avoir un impact notable sur la réussite scolaire, une idée renforcée par les recherches de Marsh et O'Mara (2008) ont révélé que l'auto-concept académique est un indicateur plus précis de la réussite scolaire future par rapport à des mesures telles que les notes, le quotient intellectuel (QI), les tests standardisés ou même le statut socio-économique. Cette conclusion est d'autant plus significative qu'elle reste valable sur une période étendue, allant jusqu'à cinq ans dans le futur. Dans le même ordre d'idées, Marsh et Yeung (1997) ont constaté que l'auto-concept académique est également un prédicteur plus fiable du choix de carrière universitaire future qu'une réussite scolaire mesurée par des notes ou des scores de tests. Cette découverte souligne l'importance de l'auto-perception des étudiants dans leurs décisions et réussites futures, allant



au-delà des évaluations académiques traditionnelles pour façonner leurs parcours éducatifs et professionnels.

Ces études soulignent l'importance de l'auto-concept académique non seulement en tant que réflecteur mais aussi en tant que moteur de la réussite scolaire, influençant les choix de carrière et les accomplissements futurs.

La relation entre l'auto-concept académique et les résultats scolaires, ainsi que leur impact sur les différentes matières étudiées, révèle une tendance générale : de bons résultats scolaires tendent à renforcer l'image de soi académique dans un contexte éducatif. Cette interrelation a été confirmée par une étude menée par Sánchez et Roda (2003) qui, après avoir analysé les données de 245 élèves du primaire en Espagne, ont découvert que l'auto-concept académique était un prédicteur fort et positif non seulement de la réussite scolaire globale, mais aussi dans des domaines spécifiques tels que les langues, les arts et les mathématiques.

Sur la base de deux ensembles de données longitudinales provenant d'élèves de septième année en Allemagne, l'étude de Marsh et al. (2005) a apporté des éclairages notables sur la dynamique entre l'auto-concept académique et l'intérêt pour les mathématiques. Les résultats de ces études ont révélé que l'auto-concept académique antérieur exerce une influence significative sur l'intérêt ultérieur pour les mathématiques. En revanche, l'intérêt préalable pour les mathématiques n'a pas semblé avoir un impact considérable sur l'auto-concept académique ultérieur, soulignant ainsi la force de l'auto-perception dans la détermination de l'intérêt futur pour une matière spécifique. De plus, selon Trautwein et al. (2009), les individus qui ont confiance en leurs capacités dans un domaine spécifique tendent à déployer plus d'efforts, faire preuve de plus de persévérance et obtenir de meilleurs résultats que ceux qui manquent de confiance en leurs compétences.

De même, l'étude de Ferla, Valcke et Cai (2009) corrobore cette idée en démontrant que l'auto-concept académique est un indicateur fiable de la réussite scolaire. Ces recherches ensemble soulignent l'importance cruciale de l'auto-concept académique, non seulement comme une conséquence de la performance scolaire mais aussi comme un moteur potentiel pour des performances futures dans divers domaines académiques. Cette réussite, à son tour, influence positivement la persévérance des élèves dans le système éducatif.



Selon Prince et Nurius (2014), un auto-concept académique élevé conduit non seulement à de meilleures performances scolaires, mais favorise également la continuité dans les études. À l'inverse, un faible auto-concept académique peut mener à des difficultés dans le développement personnel de l'étudiant et, par conséquent, à un risque accru de décrochage scolaire. Dans le contexte éducatif marocain, des études, notamment celle de Cortes-Denia et al. (2020), ont établi un lien entre l'auto-concept académique, les performances académiques et le bien-être psychologique. Cette relation souligne que la perception qu'ont les étudiants de leurs capacités académiques influence non seulement leurs résultats scolaires, mais aussi leur état psychologique.

Il serait donc hypothétiquement supposé que l'auto-concept académique présente une corrélation positive avec la performance des étudiants, tant dans les évaluations orales que dans les épreuves écrites. On postulerait ainsi que les étudiants ayant un auto-concept académique élevé ont de meilleures chances de réussir les épreuves orales requises pour l'admission à l'université.

2. Motivation d'accomplissement

Dans le domaine académique, de nombreuses études, dont celles de Reis et McCoach (cités par McCoach et Siegle en 2001), mettent en lumière la relation étroite entre les variables cognitives et motivationnelles. Ils ont observé que les étudiants affichant des résultats scolaires faibles tendent non seulement à avoir un faible niveau d'auto-concept académique, mais aussi une faible motivation personnelle et des compétences limitées en auto-organisation. Cette corrélation indique que la motivation joue un rôle clé dans les performances académiques. En effet, McCoach et Siegle (2001) ont mis en évidence que les étudiants affichant des niveaux de performances élevés ou faibles se distinguent par leurs méthodes de motivation et leur auto-concept académique, ce qui se traduit par des différences dans leurs résultats scolaires.

En conséquence, il apparaît essentiel d'aborder la variable motivationnelle dans notre étude. Plus spécifiquement, notre intérêt se porte sur l'analyse de la motivation d'accomplissement. Cette approche vise à mieux comprendre comment la motivation d'accomplissement peut influencer les résultats scolaires.

La motivation d'accomplissement est un concept psychologique complexe composé de cinq éléments clés : le sens des responsabilités, la quête de l'excellence, la persévérance, la conscience de l'importance du temps et la planification pour l'avenir.



Khalifa (2000) définit la motivation à la réussite comme l'aptitude de l'individu à assumer des responsabilités, à rechercher l'excellence afin d'atteindre des objectifs spécifiques, à persévérer face aux obstacles et problèmes rencontrés, tout en étant conscient de l'importance du temps et en planifiant pour l'avenir.

De son côté, Al-Azmi (2013) met l'accent sur différents aspects de cette motivation. Il la décrit comme une inclination à s'efforcer pour le succès, le désir de bien performer pour atteindre un niveau élevé, l'aspiration à la réussite et à l'excellence, la perception de sa propre efficacité et la capacité à choisir des objectifs motivants. Cette motivation implique également la proposition de plans adéquats, la persévérance, la capacité à surmonter les obstacles et l'évaluation des performances par rapport à un standard d'excellence défini.

Ces définitions soulignent que la motivation d'accomplissement englobe un ensemble de qualités et d'attitudes essentielles pour la réussite, allant de la prise de responsabilité et la planification stratégique à la persévérance et l'évaluation constante de ses performances.

La motivation à l'accomplissement est un élément crucial du système de motivation humaine, ayant fait l'objet de nombreuses études dans divers domaines de la psychologie. Ce type de motivation joue un rôle essentiel dans la direction et la stimulation du comportement individuel. Elle contribue non seulement à rendre l'individu plus conscient de son environnement, elle est considérée comme un moteur puissant pour atteindre des objectifs personnels et professionnels, influençant profondément la manière dont les individus abordent et gèrent leurs ambitions et leurs défis (Khalifa, 2000).

Donc on peut dire que la motivation à la réussite est un concept complexe qui implique le désir de réaliser des objectifs, d'accomplir des tâches difficiles, de se conformer à des normes élevées et de surpasser les autres. Hassan (1989) a analysé les différentes dimensions de la réussite en les classant en trois aspects principaux :

- Premièrement, il y a la réussite comme motivation, également appelée tendance à la réussite. Cela se réfère à la volonté de l'individu de fournir des efforts pour se rapprocher du succès en se conformant à une certaine norme de qualité ou d'excellence, et au sentiment de fierté qui découle de l'accomplissement d'une tâche.
- Deuxièmement, la réussite en tant que performance, ou performance académique, signifie que les résultats scolaires sont le reflet de l'intensité de la motivation à réussir.



- Troisièmement, la réussite en tant que trait personnel, ou personnalité orientée vers la réussite. Dans ce cas, la réussite est vue comme un trait de caractère qui est associé ou dérivé des propriétés cognitives et de l'humeur, comme le soulignent Barakat et Hassan (2011).

En résumé, les caractéristiques et manifestations les plus importantes de la motivation à réussir incluent la détermination de l'individu à relever des défis, à organiser et traiter rapidement et indépendamment ses idées, ainsi qu'à surmonter les obstacles rencontrés. Elle englobe également la compétence et la supériorité vis-à-vis des autres, ainsi que l'estime de soi qui découle de la pratique réussie des compétences et capacités personnelles, comme le met en avant Comor (2013).

Les recherches indiquent que les personnes dotées d'une forte motivation à l'accomplissement se distinguent par une persévérance et une ténacité supérieure à celles avec une motivation moindre. La motivation constitue l'expression la plus forte de l'autodétermination dans l'exécution d'une action ou d'une tâche spécifique, et elle est essentielle pour éprouver des sentiments de réussite, de supériorité et d'estime de soi.

Dans le domaine éducatif, où les étudiants acquièrent et comprennent les connaissances, une grande motivation et une forte autodétermination sont nécessaires. La relation entre la motivation et d'autres concepts éducatifs est étroite et interdépendante. Des études ont exploré la relation entre motivation et performance scolaire (Deci & Ryan, 1985), entre motivation et apprentissage (Ames, 1984 ; 1985), et entre motivation et curiosité (Berlyne, 1971 ; Condy, 1987). Ces recherches ont montré que lorsque les étudiants réussissent une tâche, ils ressentent une émotion positive, soulignant l'importance de la motivation interne pour le désir, l'autosatisfaction et le sentiment d'excellence (Deci, 1975 ; Vallerand & Halliwell, 1983). Les résultats ont confirmé l'importance des motivations subjectives liées aux valeurs, expériences personnelles et adaptation à de nouvelles situations (Deci & Ryan, 1985).

Une étude menée au Mexique auprès de 303 jeunes par Javier Barreto Trujillo et Alvarez Bermudez (2020) a révélé que les dimensions de la motivation les plus explicatives de la performance académique sont l'intérêt, l'effort, la capacité, l'interaction avec les pairs et la satisfaction envers les notes. Lopez Bernad (2013) a trouvé dans une étude auprès d'étudiants de conservatoire que la capacité à réguler les états émotionnels négatifs et une intelligence émotionnelle élevée sont liées à une motivation accrue et à de meilleurs résultats scolaires.

Morales Navarro et al. (2019) ont montré, dans une étude sur des étudiants universitaires, des corrélations positives entre la réussite scolaire et la motivation à réussir, le soutien social des amis et la perception du soutien familial, ainsi que l'ouverture à l'expérience. Oyarzún Yáñez et Valdés-León (2021) ont conclu, après un programme d'intervention neurodidactique, que la motivation des étudiants et un climat de classe positif impactent favorablement les résultats scolaires.

Les résultats de ces études nous amènent à formuler l'hypothèse suivante : la motivation à réussir pourrait être un facteur déterminant dans la capacité des étudiants à exceller lors des épreuves orales d'entrée universitaire. Ainsi, il se pourrait que les étudiants ayant une motivation élevée à réussir présentent de meilleures performances lors des entretiens oraux.

L'intelligence émotionnelle et la performance académique

Lors d'un examen oral, le candidat fait face à un niveau de stress élevé. Pour le surmonter, il doit réguler diverses émotions typiquement associées à ces situations, en s'appuyant sur ses compétences émotionnelles, en particulier son intelligence émotionnelle.

L'intelligence émotionnelle (IE) est un concept largement reconnu dans différents contextes, notamment en raison de son association avec le succès et l'amélioration du bien-être. Définie comme la capacité à percevoir et à réguler ses propres émotions ainsi que celles des autres, l'IE est essentielle pour un développement personnel et émotionnel optimal (Mayer & Salovey, 1997; Salovey & Mayer, 1990).

Selon le modèle de compétences, l'IE comprend quatre compétences clés :

- La perception des émotions propres ;
- La perception et la compréhension des émotions des autres ;
- La facilitation émotionnelle ;
- La régulation émotionnelle.

Ces capacités aident à s'adapter efficacement dans l'environnement et à faire face aux défis de la vie.

L'importance de l'IE dans la réussite personnelle et scolaire des jeunes a été soulignée, mettant en lumière les avantages de son développement pour divers aspects de la vie adolescente. Un manque de compétences émotionnelles peut entraîner des problèmes comportementaux dans des domaines tels que les relations interpersonnelles, le bien-être, les résultats scolaires, ainsi



que des comportements perturbateurs, du stress et de l'anxiété sociale (Fernandez-Berrocal & Aranda, 2008 ; Cejudo et al., 2018).

L'IE influence l'adaptation psychologique en réduisant la fréquence et la durée des émotions négatives et en augmentant celles des émotions positives (Zeidner et al., 2012). Cette influence est due à l'association entre l'IE et l'utilisation réduite de stratégies d'ajustement émotionnel inadaptées et l'augmentation de l'utilisation de stratégies adaptatives (Sánchez-Álvarez, Extremera & Fernández-Berrocal, 2016 ; Zeidner et al., 2012).

Dans le contexte académique, les liens entre l'IE et la performance scolaire ont été explorés, mais les résultats ne sont pas cohérents. Plusieurs études ont établi un lien significatif entre l'IE des étudiants et leur réussite scolaire (Abdullah, Elias, Mahyuddin & Uli, 2004 ; Gil-Olarte Márquez, Palomera Martín & Brackett, 2006 ; Jaeger & Eagan, 2007 ; Maliha & Rehana, 2010 ; Maraichelvi & Rajan, 2013 ; Parker et al., 2004 ; Preeti, 2013), tandis que d'autres n'ont trouvé aucune corrélation (Ahammed, Abdullah & Hassane, 2011 ; Bastian, Burns & Nettelbeck, 2005). Certaines études suggèrent que l'IE interagit avec d'autres variables comme la créativité ou l'auto-efficacité perçue pour influencer positivement l'apprentissage (Salami, 2010 ; Tatlah, Aslam, Ali & Iqbal, 2012).

Lam et Kirby (2002) ont découvert que l'intelligence émotionnelle générale, la perception émotionnelle et la régulation émotionnelle contribuent de manière unique à la performance individuelle basée sur la cognition, indépendamment de l'intelligence générale. L'utilisation des émotions a également été liée à une meilleure assimilation du contenu scolaire et à de meilleures performances scolaires (Bunyaan, Tan & Loo, 2015 ; Cortes et al., 2021). Ces recherches soulignent l'importance de l'IE en tant qu'élément clé pour le développement proactif et positif des adolescents.

Cette étude avance l'hypothèse selon laquelle les étudiants dotés de compétences émotionnelles et académiques élevées seraient mieux équipés pour gérer leur stress durant les tests oraux. Cette capacité à maîtriser le stress pourrait avoir un impact positif sur leur prestation lors de ces examens. Par conséquent, il est supposé que ces compétences jouent un rôle crucial dans la performance des étudiants lors des tests oraux.

3. Méthodologie

3.1. Échantillon

Cette étude a été menée avec la participation de quatre-vingt-six étudiants marocains, recrutés selon la méthode d'échantillonnage volontaire. Parmi eux, 86% sont des femmes et résident en milieu urbain. Les âges des participants varient entre 18 et 20 ans, avec une moyenne de 18.4 ans et un écart-type de 0.8. Aucun critère d'exclusion n'a été appliqué.

4.2 Procédure

L'étude a été approuvée par le Comité de Recherche de l'Ecole Supérieure d'Éducation et de Formation de l'Université Hassan Premier. Elle s'est déroulée pendant la période des entretiens oraux de sélection des candidats aux filières de licence en éducation pour l'année universitaire 2022/2023. Quatre professeurs de l'ESEF, membres du jury des entretiens oraux, ainsi que huit étudiants du comité d'organisation des tests d'accès, ont collaboré à la réalisation de cette étude. Les questionnaires d'évaluation ont été administrés de manière individuelle et anonyme, avec le consentement préalable des participants.

4.3 Instruments et outils d'évaluation

Trois échelles et un questionnaire sociodémographique ont été utilisés pour évaluer les variables d'intérêt :

- Intelligence Émotionnelle : l'échelle d'intelligence émotionnelle de Wong et Law (WLEIS; Wong & Law, 2002) dans sa version arabe adaptée aux adolescents marocains (WLEIS AL-MA; El Ghoudani et al., 2021) a été utilisée. Elle comporte 15 items répartis en quatre compétences : évaluation des émotions propres, évaluation des émotions des autres, utilisation des émotions, régulation émotionnelle. Chaque item est évalué sur une échelle Likert à 4 points. L'alpha de Cronbach pour chaque dimension était respectivement de 0,60, 0,67, 0,68 et 0,72.
- Auto-concept académique : l'échelle de concept de soi des capacités académiques (SCAAS; Brookover et al., 1962) en version arabe pour adolescents marocains (SCAAS AL-MA; Zarhbouch et al., 2021) a été utilisée. Cette échelle compte 8 items sur une échelle Likert à 4 points. L'alpha de Cronbach pour cette étude était de 0,73.
- Motivation à l'accomplissement : l'échelle de motivation à l'accomplissement de Khalifa (2006) dans sa version arabe pour adolescents marocains (MGS AL-MA; Alaoui

et al., 2021) a été employée. Elle comprend 30 items sur une échelle Likert à 4 points.

L'alpha de Cronbach pour cette étude était de 0,90.

Dans le cadre de notre étude, nous avons également utilisé un questionnaire composé de quatre questions évaluant les aspects suivants :

- Qualification académique des étudiants : la performance académique des étudiants a été évaluée à travers leur note moyenne obtenue au baccalauréat. Les notes varient de 0 à 20, une note en dessous de 10 étant considérée comme insuffisante.
- Mode de préparation à l'épreuve orale : cette question visait à identifier comment les participants se sont préparés pour l'épreuve orale. Ils avaient le choix entre cinq options : réviser les cours, regarder des tutoriels sur Internet, demander de l'aide à des amis ou des connaissances, combiner révision des cours et tutoriels sur Internet, ou autres méthodes.
- Temps de préparation à l'épreuve orale : nous avons cherché à déterminer le nombre de jours consacrés par les participants à la préparation de l'épreuve orale.
- Qualification à l'épreuve orale : la performance des étudiants lors de l'entretien oral a été évaluée sur une échelle de 0 à 20, une note en dessous de 10 étant considérée comme un échec.

4. Analyse statistique

Pour cette étude, le logiciel SPSS version 27 a été utilisé pour réaliser des analyses descriptives et inférentielles, y compris les corrélations de Pearson, l'ANOVA à un facteur et le test T de Student pour la comparaison des moyennes.

5. Résultats

- Relation entre la réussite à l'épreuve orale et les variables cognitives :

Afin de déterminer s'il existe une corrélation entre la note obtenue à l'examen oral et les variables cognitives (note au baccalauréat, mode de préparation, temps de préparation et autoconcept académique), une analyse de corrélation de Pearson et une ANOVA ont été réalisées. Les résultats montrent qu'il n'y a pas de corrélation significative entre la note à l'examen oral et la note au baccalauréat ($r = 0.208, p > 0.05$), ni entre la note de l'examen oral et le temps de préparation ($r = 0.179, p > 0.05$), ni entre la note de l'examen oral et l'autoconcept académique ($r = 0.136, p > 0.05$). De même, l'ANOVA à un facteur indique qu'il n'y a pas de



différences significatives dans les notes en fonction du mode de préparation ($F = .976, p = 0.426$). Cela suggère que la réussite aux examens oraux n'est pas liée aux compétences académiques évaluées par la note du baccalauréat, ni au temps ou à l'effort consacré à la préparation de l'examen oral, ni à la perception de l'efficacité académique.

➤ Relation entre la réussite à l'épreuve orale et les variables émotionnelles :

Pour examiner cette relation, nous avons analysé les différences de moyenne de la motivation à l'accomplissement entre les candidats retenus et non retenus à l'aide du test T de Student pour deux groupes indépendants. Les résultats révèlent l'existence de différences significatives entre les élèves retenus et non retenus en termes de motivation à l'accomplissement ($t = -2.18, p = .03$).

En ce qui concerne l'intelligence émotionnelle, les différences de moyennes entre les candidats retenus et non retenus ont également été analysées avec le test T pour échantillons indépendants. Les résultats montrent qu'il n'y a pas de différences significatives entre les deux groupes pour l'intelligence émotionnelle globale, ni pour trois des quatre dimensions de l'échelle (perception intra et interpersonnelle des émotions, régulation émotionnelle). Cependant, des différences significatives sont observées pour la dimension d'utilisation des émotions de l'intelligence émotionnelle ($t = -3.43, p = .001$).

Table 1 : Différences de moyennes entre le groupe des candidats retenus et le groupe des candidats non retenus aux niveaux de la motivation d'accomplissement et de l'intelligence émotionnelle.

| | | Moyennes | Ecart type | T | P |
|---------------------------------|-------------|----------|------------|-------|------|
| Motivation d'accomplissement | Retenus | 3.63 | 0.19 | -2.18 | 0.03 |
| | Non retenus | 3.49 | 0.29 | | |
| Intelligence émotionnelle | | | | | |
| Perception intra | Retenus | 3.42 | 0.48 | -1.07 | 0.28 |
| | Non retenus | 3.27 | 0.57 | | |
| Perception inter | Retenus | 3.10 | 0.48 | 0.99 | 0.32 |

| | | | | | |
|---------------------------|-------------|------|------|-------|-------|
| | Non retenus | 3.22 | 0.29 | | |
| Assimilation des émotions | Retenus | 3.81 | 0.23 | -3.43 | 0.001 |
| | Non retenus | 3.57 | 0.30 | | |
| Régulation émotionnelle | Retenus | 3.69 | 0.35 | -1.77 | 0.08 |
| | Non retenus | 3.52 | 0.39 | | |

Ces résultats suggèrent que la performance à l'examen oral est associée au niveau de la motivation à réussir de l'étudiant. Les étudiants les plus motivés tendent à être ceux qui sont retenus. De plus, les résultats indiquent que les étudiants retenus possèdent une meilleure capacité à utiliser les émotions. Cela implique que les variables émotionnelles peuvent jouer un rôle crucial dans le succès d'une épreuve orale, aidant les candidats à mieux mobiliser leurs ressources pour répondre aux questions de l'examen.

6. Discussion

L'analyse des résultats de notre étude révèle plusieurs constats importants concernant les facteurs qui influencent la réussite aux entretiens oraux dans les concours d'entrée. Premièrement, il apparaît que la note obtenue au baccalauréat n'est pas un facteur déterminant pour être retenu dans ces concours. De même, la préparation préalable à l'examen, qu'elle soit évaluée en termes de temps consacré ou de mode de préparation adopté, ne semble pas avoir d'impact significatif sur la performance des étudiants lors des entretiens oraux. Par ailleurs, l'auto-évaluation cognitive des capacités académiques par les étudiants ne semble pas non plus influencer leur performance dans ces entretiens.

En revanche, notre étude met en lumière l'importance des compétences émotionnelles. Les candidats possédant une plus grande capacité à utiliser efficacement leurs émotions ont de meilleures chances d'être retenus aux examens d'entrée. En outre, la motivation à l'accomplissement se révèle être un facteur clé pour la réussite aux entretiens oraux. Ces observations soulignent le besoin immédiat de travailler et de développer les compétences émotionnelles chez les étudiants, afin de favoriser une plus grande réussite scolaire et une meilleure performance dans des contextes évaluatifs tels que les entretiens oraux.



Conclusion

En conclusion de notre étude, nous avons identifié des résultats significatifs concernant l'influence des compétences émotionnelles sur la réussite des étudiants aux entretiens oraux. Nous avons observé que les compétences académiques traditionnelles, telles que les notes au baccalauréat et les méthodes de préparation à l'examen, ne sont pas des facteurs déterminants pour la réussite aux entretiens oraux. En revanche, les compétences émotionnelles, notamment la capacité à utiliser efficacement les émotions et la motivation à l'accomplissement, jouent un rôle clé. Ces constats soulignent l'importance cruciale de développer ces compétences émotionnelles chez les étudiants pour favoriser leur réussite scolaire et leur performance dans des contextes évaluatifs.

Références bibliographiques :

- Abdullah, M. C., Elias, H., Mahyuddin, R. y Uli, J. (2004). Emotional intelligence and academic achievement among Malaysian secondary students. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 19 (3–4), 105–121.
- Ahammed, S., Abdullah, A. y Hassane, S. (2011). The role of emotional intelligence in the academic success of United Arab Emirates University students. *International Education*, 41 (1), 7–25.
- Akkaraju, S. (2023). The Oral Exam. *Journal of Effective Teaching in Higher Education*, 6(1). <https://doi.org/10.36021/jethe.v6i1.354>
- Aladwar, A., Ramos Álvarez, M. M., Alaoui S. & Luque Reza, A. (2021). Motivacion de logro: escala de motivacion de logro. In B. Zarhbouch & K. El Ghoudan (Eds.), *Escalas de evaluación psicológica: Adaptación cultural y validación psicométrica al ámbito educativo. En lengua árabe para adolescentes marroquíes* (pp. 159–189). Univ.Sidi Mohamed Ben Abdelah, Faculté de Sciences Dhar Mahraz.
- Ames, C , & Ames, R.E. (Eds). (1985). *Research on motivation in education: Vol. 2 — The classroom milieu*. New York: Academic Press.
- Ames, C , & Ames, R.E. (Eds.). (1984). *Research on motivation in education: Vol. 1 — Student motivation*. New York: Academic Press.



- Bastian, V. A., Burns, N. R. y Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences*, 39(6), 1135–1145. doi:10.1016/j.paid.2005.04.006
- Berlyne, D.E. (1971). *Aesthetics and psychobiology*. New York: Appleton-Century Crofts.
- Bunyaan, S. A., Tan, S. I. y Loo, Y. M. (2015). Emotional Intelligence and Academic Achievement: A Study Among Students of a Private University in Malaysia. En S. Tang y L. Logonathan (Eds.), *Taylor's 7th Teaching and Learning Conference 2014 Proceedings* (pp. 55-66). Singapore: Springer. doi:10.1007/978-981-287-399-6_5
- Calsyn, R., & Kenny, D. (1977). Self-concept of ability and perceived evaluation by others: Cause or effect of academic achievement? *Journal of Educational Psychology*, 69, 136–145.
- Cejudo, J., Rodrigo-Ruiz, D., López-Delgado, M. L. y Losada, L. (2018). Emotional intelligence and its relationship with levels of social anxiety and stress in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(6), e1073. doi:10.3390/ijerph15061073
- Condy, J. (1987). Enhancing motivation: A social developmental perspective. In M. Maehr & D.
- Cortés-Denia, D., El Ghoudani, K., Pulido-Martos, M., Alaoui, S., Luque-Reca, O., Ramos-Álvarez, M. M., Augusto-Landa, J. M., Zarhbouch, B., & Lopez-Zafra, E. (2020). Socioemotional resources account for academic adjustment in Moroccan adolescents. *Frontiers in Psychology*, 11, 1609. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01609>
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E.L. (1971). The Effects of Externally Mediated Rewards on Intrinsic Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 18(1):105-115 with 13,160 Reads DOI: 10.1037/h0030644
- Deci, E.L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- DeFreitas, S.C. and Rinn, A. (2013). Academic achievement in first generation college students: The role of academic self-concept. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 13 (1), pp. 57 – 67.



- El Ghoudani, K., Ramos Álvarez, M. M., Lopez-Zafra, E., & Pulido-Martos, M. (2021). Inteligencia emocional. Modelo habilidad: Escala de inteligencia emocional de Wong y Law. In B. Zarhbouch & K. El Ghoudani (Eds.), *Escalas de evaluación psicológica: Adaptación cultural y validación psicométrica al ámbito educativo. En lengua árabe para adolescentes marroquíes* (pp. 85–107). Univ. Sidi Mohamed Ben Abdelah, Faculté de Sciences Dhar Mahraz.
- Ferla, J. Valcke, M. & Cai, Y (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences*, Volume 19, Issue 4, December 2009, Pages 499-505. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.05.004>
- Fernández-Berrocal, P. y Aranda, D. R. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6 (2), 421-436.
- Garg, R. (1992). Academic and nonacademic self-concepts: influence of recent life-change experiences and demographic, social, and health variables.. *Psychological reports*, 70. 871-882. 10.2466/PR0.70.3.871-882.
- Gil-Olarte Márquez, P., Palomera Martín, R. y Brackett, M. A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18 (supl.), 118–123.
- Halawah, I. (2006). The effect of motivation, family environment, and student characteristics on academic achievement.. *Journal of Instructional Psychology*. 33 (2)
- Hamachek, D. (1995). Self-concept and school achievement: Interaction dynamics and a tool for assessing the self-concept component. *Journal of Counselling and Development*, 73(4):419-425.
- Hansford, Colombie-Britannique et Hattie, JA (1982). La relation entre soi et les mesures de réussite/performance. *Revue de la recherche pédagogique*, 52 (1), 123-142. <https://doi.org/10.2307/1170275>
- House, J.D. (1993). The relationship between academic self-concept and school withdrawal. *Journal of Social Psychology*, 133(1):125-127.
- Jaeger, A. J. y Eagan, M. K. (2007). Exploring the value of emotional intelligence: A means to improve academic performance. *NASPA Journal*, 44 (3), 512–537.



- Lam, L. T. y Kirby, S. L. (2002). Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance. *The Journal of Social Psychology, 142*(1), 133–143. doi:10.1080/00224540209603891
- Maliha, N. y Rehana, M. (2010). An exploration of emotional intelligence of the students of IIUI in relation to gender, age and academic achievement. *Bulletin of Education and Research, 32* (1), 37–51.
- Maraichelvi, A. y Rajan, S. (2013). The relationship between emotional intelligence and the academic performance among final year undergraduates. *Universal Journal of Psychology, 1* (2), 41–45.
- MARSH H. W., CRAVEN R. G., HINKLEY J. W. & DEBUS R. L. (2003). « Evaluation of the Big-Two-Factor Theory of academic motivation orientations: An evaluation of jingle-jangle fallacies ». *Multivariate Behavioral Research, n° 38*(2), p. 189-224.
- Marsh, H. W. & Yeung, A. S. (1997). Coursework selection: The effects of academic self-concept and achievement. *American Educational Research Journal, 34*, 691–720.
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology, 79*(3), 280-295. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.79.3.280>
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on psychological science, 1*(2), 133-163. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00010.x>
- Marsh, H. W., Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Guo, J., Arens, A. K., & Murayama, K. (2016). Breaking the double-edged sword of effort/trying hard: Developmental equilibrium and longitudinal relations among effort, achievement, and academic self-concept. *Developmental Psychology, 52*(8), 1273.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. *Child Development, 76*(2), 397-416.
- Marsh, H.W. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: a multi-wave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology, 82*(4):646-656.



- Marsh, HW et O'Mara, A. (2008). Effets réciproques entre le concept de soi académique, l'estime de soi, la réussite et la réussite au cours de sept années d'adolescence : perspectives unidimensionnelles et multidimensionnelles du concept de soi. *Bulletin de personnalité et de psychologie sociale*, 34, 542-552. <https://doi.org/10.1177/0146167207312313>
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D.Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications foreducators* (pp. 3–34). Nueva York: Basic Books.
- McCoach, D.B., & Siegle, D. 2003. The structure and function of academic self-concept in gifted and general education students. *Roeper Review*, 25(2):61-65.
- Parker, J. D. A., Creque, R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. H., Wood, L. M... Hogan, M. J. (2004). Academic achievement in high school: Does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 37(7), 1321–1330. doi:10.1016/j.paid.2004.01.002
- Pinxten, M., Fraine, B., Damme, J., & D'Haenens, E. (2010). Causal ordering of academic self-concept and achievement: Effects of type of achievement measure. *The British journal of educational psychology*. 80. 689-709. 10.1348/000709910X493071.
- Preeti, B. (2013). Role of emotional intelligence for academic achievement for students. *ResearchJournal of Educational Sciences*, 1 (2), 8–12.
- Prince, D., & Nurius, P. S. (2014). The role of positive academic self-concept in promoting school success. *Children and Youth Services Review*, 43, 145–152. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.05.003>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester, NY, US: University of Rochester Press.
- Salami, S. O. (2010). Emotional intelligence, self-efficacy, psychological well-being and students' attitudes: Implications for quality education. *European Journal of Educational Studies*, 2(3), 247-257. doi:10.18767/ejes.71026
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185–211. doi:10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG



- Sanchez, F.J.P., & Roda, M.D.S. 2003. Relationships between self-concept and academic achievement in primary students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology and Psycho-pedagogy*, 1(1):95-120.
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology*, 11(3), 276-285. doi:10.1080/17439760.2015.1058968
- Tatlah, I. A., Aslam, T. M., Ali, Z. y Iqbal, M. (2012). Role of intelligence and creativity in the academic achievement of students. *International Journal of Physical and Social Sciences*, 2(7), 1-10.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Marsh, H. W., & Nagy, G. (2009). Within-school social comparison: How students perceive the standing of their class predicts academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 853–866. <http://dx.doi.org/10.1037/a0016306>
- Valentine, J. C., DuBois, D. L., & Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 39, 111–131.
- Vallerand, R.J., & Halliwell.W.R. (1983). Formulations theoriques contemporaines en motivation intrinsèque: Revue et critique. *Psychologie Canadienne*, 24, 243-256.
- Wong, C. S. y Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13, 243–274. doi:10.1016/S1048-9843(02)00099-1.
- Zarhbouch, B., & El Ghoudani, K. (2021). *Escalas de evaluación psicológica: Adaptación cultural y validación psicométrica al ámbito educativo. En lengua árabe para adolescentes marroquíes*. Univ. Sidi Mohamed Ben Abdelah, Faculté de Sciences Dhar Mahraz.
- Zarhbouch, B., Ramos Álvarez, M. M., & Cortés-Denia, D. (2021). Autoconcepto académico: Escala de autoconcepto académico. In B. Zarhbouch & K. El Ghoudan (Eds.), *Escalas de evaluación psicológica: Adaptación cultural y validación psicométrica al ámbito educativo. En lengua árabe para adolescentes marroquíes* (pp. 159–189). Univ. Sidi Mohamed Ben Abdelah, Faculté de Sciences Dhar Mahraz.
- Zarhbouch, B., Ramos Álvarez, M. M., & Cortés-Denia, D. (2021). Autoconcepto

académico: Escala de autoconcepto académico. In B. Zarhbouch & K. El Ghoudan (Eds.), *Escalas de evaluación psicológica: Adaptación cultural y validación psicométrica al ámbito educativo. En lengua árabe para adolescentes marroquíes* (pp. 159–189). Univ. Sidi Mohamed Ben Abdelah, Faculté de Sciences Dhar Mahraz.

- Zeidner, M., Matthews, G. y Roberts, R. D. (2012). The emotional intelligence, health, and well-being nexus: What have we learned and what have we missed? *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 4, 1–30. doi:10.1111/j.1758-0854.2011.01062.x.
- Javier Barreto Trujillo, F. et Álvarez Bermúdez, J. (2020). Las dimensiones de la motivación de logro y su influencia en rendimiento académico de estudiantes de preparatorio. *Enseñanza et Investigación en Psicología*, 2 (1), 73+. <https://link.gale.com/apps/doc/A633427678/IFME?u=anon~d566989&si=googleScholar&xid=aae089b6>
- López Bernad, L. (2013). Inteligencia emocional percibida, motivación de logro y rendimiento escolar en estudiantes de conservatorio de música. *Revista Electrónica de Música en la Educación*. 32 (December), 1-18.
- Morales Navarro, M., Guzmán Utreras, E., & Baeza Ugarte, C. G. (2019). Rasgos de personalidad, Percepción de apoyo social y Motivación de logro como predictores del rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a programas de inclusión y permanencia en la educación universitaria (PACE). *Revista Pedagogía Universitaria Y Didáctica Del Derecho*, 6(2), 59–80. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2019.54680>
- Oyarzún Yáñez, R., & Valdés-León, G. (2021). Emociones, motivación y rendimiento académico: una propuesta para el desarrollo de habilidades orales en ingeniería desde la neuroeducación. *Centro Sur*, 4(2), 252–265. <https://doi.org/10.37955/cs.v4i2.80>

• بركات، زياد وحسن، كفاف. (2011). الكفايات التعليمية لدى المعلمين ومستوى ممارستهم لها وعلاقتها بالدافعية للإنجاز. فلسطين: مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، جامعة القدس المفتوحة، المجلد 1، العدد 24، 37-84.

• خليفة، عبد اللطيف محمد. (2000). الدافعية للإنجاز. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

- العازمي، مريم سعود رميح. (2013). أثر برنامج لتنمية بعض المهارات القيادية على الدافعية للإنجاز لدى مشرفات أندية الأطفال في دولة الكويت. أطروحة دكتوراه، معهد البحوث الدراسات التربوية، القاهرة: جامعة القاهرة.
- كمور، ميماس ذاك. (2013). الدافعية للإنجاز وعلاقتها بمستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة - فرع الأردن. فلسطين: مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، جامعة القدس المفتوحة، المجلد 1، العدد 2، 354-321.