

***FACTEURS INDIVIDUELS ET INTENTION D'UTILISATION DE L'EAD :
APPROCHE PAR LA THEORIE DU COMPORTEMENT PLANIFIE***

Sarra ZITOUNI

Technologue en économie et gestion
sarah_zitouni@yahoo.fr, +216 97 358 055

Adresse professionnelle

ISET Charguia*47 Rue des Entrepreneurs* Charguia II*2035 Tunis Carthage

Résumé : Le dispositif de l'EAD mis en place en Tunisie, depuis trois ans, a suspendu le volontariat de l'apprenant. Il s'agit plutôt d'un contexte de choix forcé. S'agissant d'un modèle d'apprentissage centré sur l'apprenant, il est donc judicieux de s'interroger sur les facteurs individuels qui influencent l'intention d'utilisation de l'EAD par les étudiants tunisiens. Dans ce cadre, La théorie du comportement planifié (TCP) de AJZEN (1991) tient en compte les comportements qui ne sont pas entièrement sous le contrôle volitif individuel c'est-à-dire qu'il existe une contrainte à l'adoption du comportement. La perception du contrôle peut, au même titre que l'attitude et les normes subjectives, agir sur l'intention. Le comportement étant, bien entendu, lié à l'intention.

L'étude de l'intention d'utilisation de l'EAD sera appuyée sur une étude empirique menée auprès d'un échantillon d'étudiants n'ayant pas suivi un cours EAD.

Mots clés: EAD, TPB, Intention, contrôle perçu, attitude, normes subjectives

Summary: The e-learning method has been adopted in Tunisia since three years. The students no longer have their word to say about studying or not, they are simply obliged to follow the trend. The e-learning is a student-oriented approach; therefore we have to focus on personal factors which affect the intention of using this method by Tunisian students. The theory of planned behaviour (Ajzen, 1991) takes into consideration behaviours which are not totally a deliberate individual action. The perceived control, the attitude and subjective norms affect the intention. The behaviour and the intention become interrelated.

This research will be based on an empirical study taking students who are not enrolled in the e-learning as an example.

FACTEURS INDIVIDUELS ET INTENTION D'UTILISATION DE L'EAD : APPROCHE PAR LA THEORIE DU COMPORTEMENT PLANIFIE

Sous l'essor des nouvelles technologies de l'information et de communication et surtout du net, le paysage de l'enseignement a pris de nouvelles couleurs et s'est transformé d'un marché de rareté à un marché de masse dans lequel la diffusion de l'information dépasse toute contrainte de temps et d'espace. L'EAD est entré d'une façon irréversible dans le monde de l'enseignement.

Consciente de l'obligation faite à son université de mettre jour ses moyens et méthodes d'enseignement en exploitant notamment les ressources des TIC, la Tunisie a créé le 28 Janvier 2002 l'Université Virtuelle de Tunis (UVT) qui représente une composante de la structure universitaire du pays. L'UVT représente, à cet effet, la structure officielle chargée de la gestion de tous les maillons de l'EAD en Tunisie. C'est ainsi que l'EAD a démarré en Tunisie le 17 Février 2003 dans les filières courtes de l'enseignement supérieur et ce au niveau des Instituts Supérieurs des Etudes Technologiques (ISET). Les départements impliqués dans l'EAD sont : Département Gestion des Entreprises, Département Administration et Communication, Département Techniques de Commercialisation et Département Commerce International. Toutefois, Le dispositif de l'EAD en Tunisie se caractérise par un contexte de choix forcé vue qu'il a suspendu le volontariat de l'étudiant. En effet, les groupes d'apprenants en EAD sont désignés, les modules à suivre fixés ainsi que le rythme d'apprentissage qui suit, tout comme en présentiel, un emploi de temps. On contrôle même la présence des étudiants aux séances de l'EAD. Ces derniers doivent consulter la plateforme depuis l'ordinateur de la faculté.

Dans un tel contexte d'enseignement en EAD, nous nous interrogeons sur les facteurs individuels qui influencent l'intention d'utilisation de l'EAD par les étudiants tunisiens. Nous cherchons à déterminer l'influence des principales variables individuelles, citées en théorie, sur l'intention de comportement. L'intention étant utilisée

pour prédire le comportement vue l'existence d'une relation directe entre l'intention et le comportement (Howard et Seth, 1969 ; Ajzen et Fishbein, 1980 ; Engel, Blackwel et Miniard, 1990 ; Ajzen, 1991). Dans ce sens, plusieurs modèles ont été développés pour prédire et comprendre le comportement d'un individu. Ces modèles, issus du domaine de la psychologie sociale, permettent de prédire le comportement et d'en identifier les déterminants. Ils reposent sur le postulat que les individus sont rationnels et processeurs d'informations. Nous citons la Théorie du Comportement Interpersonnel (TCI) de Triandis (1979), la Théorie de l'Action Raisonnée (TAR) de Ajzen et Fishbein (1980) et la Théorie du Comportement Planifié (TCP) de Ajzen (1991).

Partant du contexte de choix forcé qui caractérise l'EAD en Tunisie, la théorie du Comportement Planifié développée par Ajzen (1991) représente un cadre théorique approprié pour notre recherche vue qu'elle tient compte des comportements qui ne sont pas entièrement sous le contrôle volitif de l'individu. La TCP part également du postulat que les comportements sont déterminés par les intentions de les émettre. Les intentions sont elles mêmes influencées, à la fois, par l'attitude à l'égard du comportement, par les normes subjectives et par la perception du contrôle sur le comportement (Ajzen, 1991). Ces trois dimensions avancées par Ajzen ont comme antécédents des variables individuelles.

1-CADRE THEORIQUE

1.1- Théorie du Comportement Planifié

La Théorie du Comportement Planifié (TCP) ou Theory of Planned Behaviour (TPB) a été proposée par Icek Ajzen (1991) afin de tenir compte des comportements qui ne peuvent pas être modifiés activement par le sujet car il a sur eux un contrôle limité. Il existe donc des contraintes à l'adoption du comportement. La TCP est une variante de la Théorie de l'Action Raisonnée (TAR) ou Theory of Reasoned Action (TRA) développée par Ajzen et

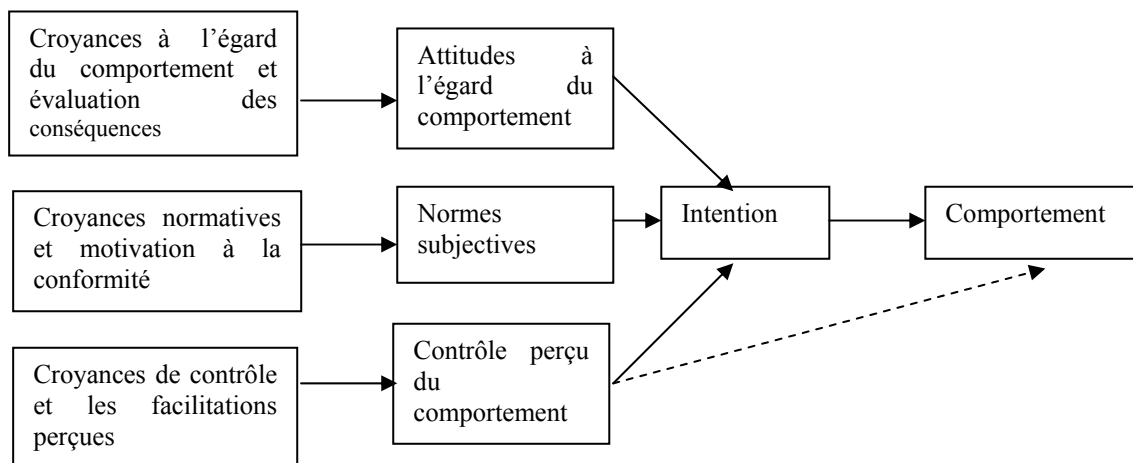
Fishbein (1980). Les deux théories cherchent à expliquer et à prédire l'adoption des comportements individuels. Elles partent du principe que le comportement d'un individu est directement déterminé par son intention de le réaliser. Darpy (1997) définit l'intention, en s'appuyant sur les travaux de O'Shaughnessy (1992), de Howard (1994) et de Belk (1985), comme étant « *un désir traité cognitivement qui aboutit à la planification d'achat. L'intention est un concept englobant qui se caractérise par la recherche d'information, le choix du produit, le choix de la marque. Selon le produit, l'une de ces caractéristiques dominera l'intention* ». L'intention fait, donc, appel aux connaissances de l'individu (O'Shaughnessy, 1992). C'est une planification du comportement (Howard, 1994).

D'après la TRA (Ajzen et Fishbein, 1980), deux facteurs interviennent dans la formation des intentions : l'attitude de l'individu à l'égard de la réalisation d'un comportement et les normes subjectives associées au fait d'adopter ce comportement. L'attitude à l'égard d'un comportement traduit les sentiments favorables ou défavorables d'une personne à l'égard d'un comportement (Ajzen et Fishbein, 1980). Elle est formée, d'une part, par les croyances relatives à l'engagement dans un comportement et d'autre part, par l'évaluation des conséquences d'un tel engagement. Shaw et Wright (1967) la considère comme étant « *...une composante affective basée sur un processus cognitif* ».

Les normes subjectives étant la perception d'un individu des opinions d'autres personnes, importantes pour lui et ce concernant un comportement (Ajzen et Fishbein, 1980). Elles dépendent de deux variables : Les croyances d'un individu quant à l'opinion des personnes ou de groupes de référence par rapport à la réalisation d'un comportement et l'envie ou la motivation de se conformer au groupe.

A travers la TCP, Ajzen (1991) a ajouté une troisième variable à savoir la perception du contrôle sur le comportement. Cette variable agit sur l'intention ou peut prédire directement le comportement lorsque celui-ci n'est pas sous le contrôle volontaire de l'individu. Le contrôle perçu du comportement se réfère à la perception d'un individu de l'aisance ou la difficulté à accomplir un comportement donné (Ajzen, 1991). En effet, plusieurs comportements nécessitent des ressources, des habiletés et des opportunités sur lesquelles l'individu n'a pas un contrôle total c'est-à-dire que le comportement peut ne pas être totalement volontaire et sous la commande de l'individu. La perception du contrôle sur le comportement traduit la présence de facteurs externes ou contraignant la réalisation d'un comportement donné ainsi que la perception de l'individu de son efficacité personnelle en vue de réaliser ce comportement (Taylor et Todd, 1995).

Figure 1- La Théorie du Comportement Planifié



La TCP était utilisée par Mathieson (1991) afin de prédire l'intention d'utiliser les technologies de l'information, par Taylor et Todd (1995) pour explorer le comportement d'adoption des technologies de l'information, par Hu et Chau (1999) pour expliquer l'intention des médecins d'adopter la télémédecine et par Degeorge et Fayolle (2003) pour étudier l'intention entrepreneuriale d'étudiants et de jeunes diplômés de l'enseignement supérieur français.

Récemment (2002), Ajzen a étudié les effets résiduels de passé sur le comportement postérieur. La conclusion qu'il a tiré est que ce facteur existe mais ne peut pas être décrit à l'accoutumance. L'impact résiduel du comportement passé est atténué quand les mesures d'intention et de comportement sont compatibles. Cet impact disparaît quand les intentions sont fortes et bien formées, des espérances sont réalistes et des plans spécifiques pour l'exécution d'intention ont été développés.

1.2- Définition des concepts

Pour explorer l'effet des variables individuelles sur l'intention de comportement, une limitation de ces variables nous est indispensable. La revue de la littérature en matière de psychologie sociale et de psychologie, nous a permis de retenir les variables les plus utilisées pour expliquer l'intention d'un comportement.

1.2.1- La confiance en soi (Martens et collaborateurs (1995), Garneau (1999), Bearden, Hardesty et Rose (2001), Darpy et Volle (2003), Haddou (2004), Salomé (2004), Madani (2005), Tifache (2005))

Selon Haddou (2004), la confiance en soi est « *un atout indispensable face aux défis de la vie quotidienne. La confiance en soi procure un sentiment de sécurité intérieure essentiel pour s'épanouir et se réaliser* »

Garneau (1999) la voit comme étant « *le résultat d'une accumulation d'expérience. Il s'agit toujours d'une certitude partielle qui s'applique à un domaine particulier et à un moment donné. Il ne s'agit jamais d'une prédiction du résultat ou de performance ; c'est plutôt une prévision qui touche la façon dont les choses vont se passer* » En d'autres

termes, c'est « *une prédiction réaliste et ponctuelle qu'on a les ressources nécessaires pour faire face à un genre particulier de situation* »

La confiance en soi s'inscrit très tôt chez un enfant grâce à une enfance comblée dans ses besoins vitaux, en particulier, relationnels (Salomé, 2004). Elle se structure ensuite, par la qualité des relations, par des messages positifs et valorisants reçus des personnes significatives, par la rencontre de personnes structurantes. « *la confiance en soi n'est donc pas de l'ordre de la volonté, mais de la créativité, une créativité au service de soi* »

Sousa considère que la confiance en soi est le produit de l'estime de soi conjuguée à de l'expérience et du culot.

1.2.2- La curiosité (Cacioppo et Petty (1982), Keller (1983), Cacioppo et Petty (1984), Lepper et Hoddel (1989), Pintrich et Shunk (1996), Rolland (1999), Bernardin (2003), Carley (2003), Tifache (2005))

Selon Carley (2003), la curiosité consiste « *à apprendre à se servir de leur propre intelligence de manière créatrice, en se laissant guider par leur propre questionnement* ». « *C'est un désir spontané de questionner, de comprendre, de créer une signification* ». C'est un goût pour les rêves et c'est une caractéristique d'un individu ouvert (Rolland, 1999).

Pour les activités intellectuelles, on parle de la notion de « curiosité cognitive » (Cacioppo et Petty, 1982) ou de « besoin de cognition » (Darpy et Volle, 2003). Darpy et Volle (2003) considèrent qu'un individu ayant un fort besoin de cognition s'engage, facilement, dans des activités intellectuelles et y trouve un plaisir.

En matière d'apprentissage, cette envie est nourrie, d'après Bernardin (2003), par ce que font les grands, ce qui s'impose parce que cela apparaît indispensable pour réaliser ce qu'on projette et par ce qui préoccupe, émeut, étonne, amuse, surprend, interroge.

1.2.3- Le conformisme (Aymé (1947), Ringuet, Bearden, Netemeyer et Teel (1989), Premack (1995), Bouchard et St Amant (2002), Darpy et Volle (2003), Lefebvre (2003))

Pour Ringuet « *le conformisme est une attitude de soumission passive aux normes et valeurs du groupe... Tout comme les singes, les humains apprennent en imitant leurs semblables* ».

Le conformisme apparaît, donc, comme « *un instinct qui nous commande à faire les mêmes erreurs, les mêmes choix, les mêmes comportements* » (Lefebvre, 2003). C'est tout simplement un sous produit de la pulsion d'intégration. Cette pulsion se manifeste tout le temps et partout vu que l'intégration représente pour l'individu une source de sécurité. Par sensibilité au groupe et recherche d'amélioration de son image, un individu va se conformer aux tendances de consommation. Cette sensibilité est expliquée par l'importance que l'individu accorde aux différentes ressources que peut lui apporter le groupe (récompense, reconnaissance, sanction matérielle...) (Bearden, Netemeyer et Teel, 1989)

Premack (1995) propose quatre mécanismes qui favorisent le conformisme : L'imitation, l'enseignement, le partage des expériences et le manque de créativité des humains.

Notons que l'anti-conformisme ne représente qu'une simple façade qui cache une dépendance vis-à-vis du groupe et ce en se définissant par opposition aux autres (Darpy et Volle, 2003).

1.2.4- L'autorégulation (Rotter (1966), Bandura (1977, 1984), Stipek et Weisz (1981), Mc Combs (1984), Wang (1984), Shunk (1990), Ajzen (1991), Tziner, Haccoun et Kadish (1991), Dubert (1994), Dubois (1996), Pagnouille et Smets (2000), Ziemmerman (2000), Le Jallé (2001), Baumeister (2002), Darpy et Volle (2003), Focant (2004), Tifache (2005)).

L'autorégulation est « *la capacité à modifier son état psychologique et ses comportements* :

Orienter ses pensées vers un tel ou tel sujet, modifier ses émotions, changer ses façons de faire » (Darpy et Volle, 2003). « *Elle consiste à activer et à soutenir des cognitions et des comportements orientés vers l'atteinte d'un objectif* » (Shunk, 1990). L'autorégulation s'inscrit dans un contexte d'évaluation formative et d'apprentissage à l'autonomie. En matière d'enseignement, par exemple, l'élève n'est plus un récepteur passif mais responsable de son apprentissage et joue un rôle important. C'est le principe d'« apprendre à apprendre » (Pagnouille et Smets, 2000). Un étudiant se régule en autant qu'il participe, activement, à son processus d'apprentissage. Il sera capable de mettre en place les stratégies les plus avantageuses au maintien de nouvelles compétences et à manifester des attitudes d'attention, de dialogue et d'entraide, essentielles au progrès (Dubert, 1994 ; Tziner, Haccoun et Kadish, 1991). Toutefois, pour assurer son autorégulation, l'étudiant doit être organisé, autonome, ouvert (Le Jallé, 2001) et flexible (Tifache, 2005).

Les théories d'autorégulation parlent du concept de stratégies d'autorégulation définies comme étant des techniques (Mayer, 1983) ou des savoir-faire (Ziemmerman, 1989b, 2000) utilisés pour tenter d'atteindre un but. Au sens de Ziemmerman (2000), les stratégies d'autorégulation sont au nombre de quatre : la détermination du but, la planification, le contrôle et la régulation. Les deux premières stratégies permettent de préparer une action efficace afin de parvenir à compléter la tâche en cours. La mise en œuvre doit être surveillée et adaptée afin de garantir une efficacité optimale. Les stratégies de contrôle et de régulation réalisent cette guidance. L'action mise en œuvre et les résultats de celle-ci sont contrôlés. Les produits de ce contrôle sont, ensuite, utilisés dans des mécanismes d'ajustement (Focant, 2004).

1.3-Détermination des antécédents des facteurs explicatifs de l'intention selon la TCP

Ajzen (1991) stipule que trois facteurs peuvent influencer l'intention et, par suite, le comportement d'un individu. Nous cherchons, à ce niveau, à en déterminer les antécédents par rapport aux différentes variables individuelles citées ci-dessus.

1.3.1- Antécédents de l'attitude : La confiance en soi est pour Garneau (1999) « une prévision qui touche la façon dont les choses vont se passer » en s'appuyant sur une prédiction réaliste des ressources dont dispose l'individu pour faire face à une situation, pour trouver des solutions aux différents problèmes et pour se débrouiller. Au sens de Ajzen (1991), l'attitude est formée par les croyances relatives à l'engagement dans un comportement conjuguées à l'évaluation des conséquences d'un tel jugement. Nous trouvons, donc, dans la confiance en soi un antécédent de l'attitude vue qu'elle touche à la première composante de l'attitude.

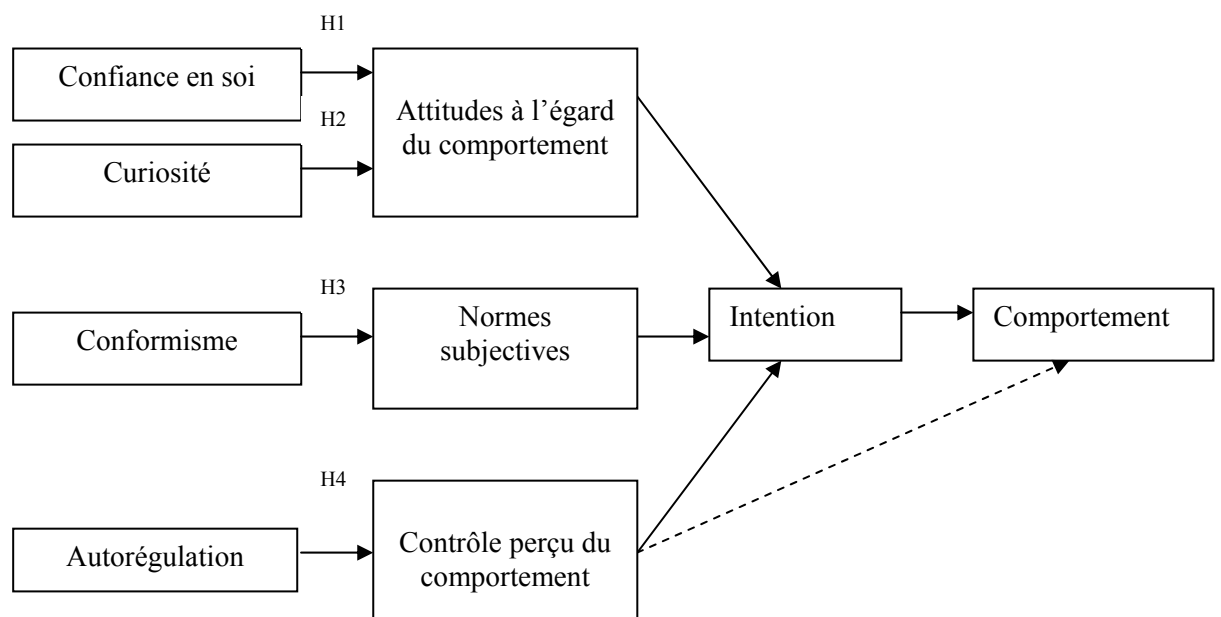
Ajzen et Fishbein (1980) voient dans l'attitude une traduction des sentiments favorables ou défavorables d'une personne à l'égard d'un comportement. La curiosité étant selon Rolland (1999) « un désir ...de comprendre », une envie de connaître, elle représente une source de motivation (Lepper et Hoddel, 1989). Parler d'envie, de désir et de motivation traduit des sentiments favorables. Nous détectons, ainsi, dans la curiosité un deuxième antécédent de l'attitude.

1.3.2- Antécédents des normes sociales : Au sens de Darpy et Volle (2003), la norme sociale « intègre tout d'abord la croyance que l'individu a de ce qu'autrui pense de son comportement, et ensuite la motivation de se conformer à cette croyance ». Ce sont, donc, des normes auxquelles l'individu est plus ou moins enclin à se conformer. Le conformisme représente visiblement un antécédent des normes subjectives du moment qu'il traduit selon Ringuet une attitude de soumission passive aux normes et valeurs du groupe.

1.3.3- Antécédents du contrôle perçu sur le comportement : Cette variable fait référence à la notion d'autorégulation ou autocontrôle qui désigne la capacité d'un individu à modifier son état psychologique et ses comportements en orientant ses pensées, en modifiant ses émotions et en changeant ses façons de faire (Darpy et Volle, 2003). L'autorégulation représente, donc, un antécédent à la perception du contrôle du comportement.

La TCP représentée en termes de déterminants de l'intention et de leurs antécédents se présente comme suit :

Figure 2- Modèle conceptuel



2- PARTIE EMPIRIQUE

2.1- Problématique et hypothèses

A travers ce travail, nous cherchons à explorer l'influence des variables individuelles sur l'intention d'utiliser l'EAD par les étudiants tunisiens. Six hypothèses seront testées afin de déterminer le sens de l'influence.

- H1 : La confiance en soi influence, positivement, l'intention d'utiliser l'EAD. Si la confiance en soi est « *une prédiction réaliste et ponctuelle qu'on a les ressources nécessaires pour faire face à un genre particulier de situation* » (Garneau, 1999), elle favorisera l'intention d'utiliser l'EAD.

- H2 : La curiosité influence, positivement, l'intention d'utiliser l'EAD. Darpy et Volle (2003) considèrent qu'un individu à fort besoin de cognition s'engage, facilement, dans des activités intellectuelles et y trouve un plaisir. Carley (2003) ajoute que l'informatique représente un univers à découvrir et offre de nouvelles perspectives d'apprendre par soi même et d'être curieux. Ariely (2000) montre que les individus ayant une forte curiosité cognitive tirent un grand bénéfice des systèmes d'information « à la carte » (Exemple site web) car ils peuvent ajuster les flux d'information à la hauteur de leurs attentes. Les étudiants curieux auront, donc, l'intention d'utiliser l'EAD.

-H3 : Le conformisme influence, négativement, l'intention d'utiliser l'EAD. Le conformisme étant une sensibilité de l'individu au groupe est une recherche d'amélioration de son image (Bearden, Netemeyer et Teel, 1989). C'est une recherche d'intégration pour assurer sa sécurité (Lefebvre, 2003) et ce par peur de rejet. D'autant plus que les conformistes sont des conservateurs. Le conformisme va, donc, influencer, négativement, l'intention d'utiliser l'EAD.

-H4 : L'autorégulation influence, positivement, l'intention d'utiliser l'EAD. La perception du contrôle personnel augmente le rendement de l'individu lors de son apprentissage (Mc Combs, 1984, Wang, 1984). Les individus qui ont développé des sentiments de contrôle personnel sont plus enclins, dans des situations nouvelles d'apprentissage, à se

servir des habiletés et des stratégies apprises antérieurement (Palkiewicz, 1992). La perception de ses compétences d'autorégulation ou d'autocontrôle augmente la motivation pour utiliser l'EAD.

2.2- Echantillon et méthodologie de la recherche

Pour déterminer l'influence des variables individuelles sur l'intention d'utiliser l'EAD, nous avons mené une étude exploratoire auprès d'un échantillon de 232 étudiants appartenant à l'ISSET de Charguia dont 41.4% appartiennent au Département Management de l'Information et 58.6% au Département Informatique. Ces deux départements ne sont pas encore concernés par l'EAD. En fait, les étudiants de ces départements continuent à suivre des cours uniquement en présentiel.

42.2% des étudiants questionnés sont inscrits au niveau 1, 25.9% au niveau 2, 5.2% au niveau 3 et 26.7% au niveau 4.

L'échantillon est formé de 52.8% d'étudiantes contre 47.2% d'étudiants.

En matière d'âge, plus que la moitié des étudiants interrogés sont âgés de moins de 22ans (soit 56.5%), 21.7% âgés de 22ans et 21.8% sont âgés de plus de 22 ans.

Presque la totalité des étudiants questionnés ont une formation de base scientifique. En effet, 99.6% ont un bac scientifique contre 0.4% avec un bac littéraire.

L'étude est conduite en administrant un questionnaire élaboré en se basant sur le construit de Garneau (1999) pour la variable confiance en soi, le construit de Carley (2003) pour la variable curiosité, le construit de Lefebvre (2003) pour la variable conformisme et le construit de Ziemmerman (2000) pour la variable autorégulation.

Tableau 1- Les dimensions des variables individuelles

Variabiles	Dimensions	Auteurs
Confiance en soi	<ul style="list-style-type: none"> - Capacité d'entamer des expériences variées - L'assurance, avant d'entamer une expérience, que le niveau de risque est tolérable. - La considération des résultats des expériences passées pour prévoir le futur. - L'analyse des échecs pour en comprendre les causes et les éviter dans le futur. - La capacité de trouver des solutions aux problèmes rencontrés. 	Garneau (1999)
Curiosité	<ul style="list-style-type: none"> - L'envie de connaître et de comprendre les choses inconnues. - Le désir spontané de questionnement. - Le degré d'activité. 	Carley (2003)
Conformisme	<ul style="list-style-type: none"> - L'action conforme aux règles du groupe. - La recherche de l'admission par le groupe. - La recherche de la sécurité dans l'appartenance à un groupe. - La peur d'être rejeté par le groupe. 	Lefebvre (2003)
Autorégulation	<ul style="list-style-type: none"> - La capacité de fixation d'objectifs réalistes. - La connaissance de la façon pour réussir les tâches et atteindre les objectifs. - La révision des connaissances en cours de la réalisation des objectifs. - La capacité de trouver de nouveaux moyens pour surmonter les difficultés. 	Ziemmerman (2000)

2.3- Résultats

2.3.1- La confiance en soi et l'intention d'utilisation de l'EAD

La confiance en soi est mesurée à travers cinq dimensions : La capacité d'entamer des expériences variées (D1), l'assurance, avant d'entamer une expérience, que le niveau de risque est tolérable (D2), la considération des résultats des expériences passées pour prévoir le futur (D3), l'analyse des échecs pour en comprendre les causes et les éviter dans le futur (D4) et la capacité de trouver des solutions aux problèmes rencontrés (D5). Les résultats sont résumés dans le tableau 1 :

Tableau 2- Mesure de l'influence de la confiance en soi

	Pas d'intention d'utiliser l'EAD		Intention d'utiliser l'EAD	
	Réponse négative	Réponse positive	Réponse négative	Réponse positive
D1	10.4%	7.2%	11.7%	26.6%
D2	8.1%	13.6%	15.4%	24.9%
D3	4.9%	16%	6.2%	34.2%
D4	2.7%	21%	5.4%	44.6%
D5	5.3%	8.8%	9.3%	31.4%

Toutes les dimensions de la confiance en soi favorisent l'intention d'utilisation de l'EAD. En effet, en dépit des pourcentages mitigés enregistrés chez les étudiants confiants et enthousiastes à l'utilisation de l'EAD, ces pourcentages demeurent plus élevés que ceux enregistrés chez les étudiants sceptiques, indépendamment qu'ils soient confiants ou non.

La dimension de la confiance en soi la plus déterminante de l'intention d'utilisation de l'EAD est l'analyse des échecs pour en comprendre les causes et les éviter dans le futur (D4). 44.6% des étudiants sont confiants et ont l'intention d'utiliser l'EAD. Nous devons signaler que le pourcentage le plus élevé enregistré au niveau des réticents quant à l'utilisation de l'EAD (soit 21%) est observé également chez les étudiants présentant cette dimension de la confiance en soi. Cette dimension semble être la dimension de la confiance en soi qui explique au mieux, et à la fois, l'intention positive et négative vis-à-vis de l'utilisation de l'EAD.

La seconde dimension explicative de l'intention d'utilisation de l'EAD est la considération des résultats des expériences passées pour prévoir le futur (D3) avec un pourcentage de 34.2% suivie de la capacité de trouver des solutions aux problèmes rencontrés avec un pourcentage de 31.4%. Nous pouvons dire, à cet effet, que les étudiants sont des processeurs de l'information du moment qu'ils présentent ces trois capacités traduites dans ces trois dimensions de la confiance en soi. Cependant, ils manquent d'audace pour entamer des expériences variées. L'EAD est, pour eux, une expérience nouvelle ce qui explique le fait que le pourcentage des méfiants et réticents quant à son utilisation est enregistré chez les étudiants les moins audacieux, soit un pourcentage de 10.4%. Cette nouveauté de l'EAD comme dispositif d'enseignement est conjuguée au risque qu'il peut présenter pour les étudiants qui sont, soit incapables de mesurer son degré soit ils le négligent totalement. Indépendamment de la cause, cette dimension (D2) est la dimension la moins explicative de l'intention d'utilisation de l'EAD (24.9%).

2.3.2- La curiosité et l'intention d'utilisation de l'EAD

Trois dimensions déterminent la curiosité : L'envie de connaître et de comprendre les choses inconnues (D1), Le désir spontanée de questionner (D2) et le degré d'activité d'un individu (D3). L'appréciation de ces trois dimensions par les questionnés est résumé dans le tableau2 :

Tableau 3- Mesure de l'influence de la curiosité

	Pas d'intention d'utiliser l'EAD		Intention d'utiliser l'EAD	
	Réponse négative	Réponse positive	Réponse négative	Réponse positive
D1	3.1%	17.2%	6.2%	45.8%
D2	9.3%	9.7%	18.1%	21.7%
D3	3.5%	9.7%	6.2%	36.3%

La curiosité favorise, à travers ses trois dimensions, l'utilisation de l'EAD. L'envie de connaître et de comprendre les choses inconnues (D1) est la variable qui favorise le plus l'intention d'utilisation de l'EAD comparativement à toutes les autres variables que nous avons utilisées au niveau de notre étude empirique. En effet, 45.8% des questionnés présentent cette envie et sont enthousiastes quant à l'utilisation de l'EAD. Cependant, cette envie se manifeste, modérément, par un désir de questionnement. A cet effet, moins du tiers des interviewés sentent ce désir (soit 31.4%) dont près de 70% d'entre eux manifestent une intention d'utilisation de l'EAD, soit 21.7% des étudiants questionnés. Cette dimension de la curiosité est la plus absente chez les étudiants indépendamment de la nature de leur intention quant à l'utilisation de l'EAD. 9.3% des questionnés ne présentent pas cette dimension et n'ont pas une intention d'utiliser l'EAD alors que 18.1% des questionnés ne présentent pas ce désir et ont une intention d'utiliser l'EAD. Nous pouvons dire que l'étudiant curieux satisfait une partie de son envie de connaître par le questionnement. Les étudiants ignorent, peut être, à qui demander l'information ou bien ils manquent de confiance en eux étant donné que la curiosité est associée à la confiance en soi (Tifache, 2005).

L'appréciation de la dimension d'activité ou de passivité des étudiants montre que 36.3% des questionnés prétendant être actifs et enthousiastes quant à l'utilisation de l'EAD. Notons que le pourcentage le plus élevé enregistré chez les questionnés réticents est présents chez ceux qui ont une envie de connaître et de comprendre ce qu'ils ne connaissent pas. Nous pouvons constater une

contradiction apparente par rapport à l'explication de cette dimension de la curiosité aussi bien des intentions positives que négatives de l'utilisation de l'EAD. L'asymétrie de l'information fait que les étudiants ne sont pas au courant que leurs homologues d'un autre département suivent des cours en EAD il y a déjà trois ans. D'autant plus que l'individu ne peut pas être curieux et motivé pour connaître et comprendre les choses dont il n'est pas au courant de leur existence. Cette asymétrie de l'information est expliquée, entre autres, par le manque des moyens de communication utilisés, en dehors des départements concernés, pour informer les étudiants de l'avènement de l'EAD et par le cloisonnement relatif inter-départements et ce au niveau des étudiants. Les étudiants des départements Management de l'Information et Informatique ne sont pas au courant que les étudiants du Département Administration et Communication suivent des modules en EAD.

2.3.3- Le conformisme et l'intention d'utilisation de l'EAD

Le conformisme est mesuré chez les étudiants questionnés à travers quatre dimensions : L'action conforme aux règles du groupe (D1), la recherche de l'admission par le groupe (D2), La recherche de la sécurité dans l'appartenance à un groupe (D3) et la peur d'être rejeté par le groupe (D4). Le tableau3 résume l'appréciation du conformisme par les étudiants questionnés :

Tableau 4- Mesure de l'influence du conformisme

	Pas d'intention d'utiliser l'EAD		Intention d'utiliser l'EAD	
	Réponse négative	Réponse positive	Réponse négative	Réponse positive
D1	8%	11.5%	11.5%	27.9%
D2	3.5%	18.1%	10.1%	39.2%
D3	10.2%	7.6%	18.2%	25.8%
D4	17.7	4.9%	32.7	11.5%

Le conformisme favorise, surtout à travers ses trois premières dimensions, l'intention d'utilisation de l'EAD. La dimension recherche de l'admission par le groupe étant la dimension la plus déterminante quant à l'utilisation de l'EAD. En effet, 39.2% des

questionnés cherchent à être admis par le groupe et sont enthousiaste par rapport à l'utilisation de l'EAD. Il est à signaler que 18.1% des questionnés voient dans la réticence quant à l'utilisation de l'EAD un moyen pour assurer leur admission par le groupe.

Ces deux logiques de conformisme résonnent, probablement, par rapport à deux groupes de référence différents. Le premier étant formé par ceux qui suivent des cours en EAD tandis que le deuxième est constitué par les étudiants qui continuent à étudier totalement en présentiel. Nous pouvons affirmer ceci en considérant la dimension 1 du conformisme à savoir l'action conforme aux règles du groupe. En effet, si 27.9% des questionnés sont conformistes et présentent une intention d'utiliser l'EAD, 11.5% d'eux sont conformistes et réticents. Le groupe de référence des premiers semble être les apprenants des cours en EAD alors que celui des deuxièmes est probablement leurs homologues du même département qui n'ont pas encore entamé cette expérience.

Néanmoins, la dimension du conformisme qui semble freiner l'intention d'utilisation de l'EAD est la peur d'être rejeté par le groupe (D4) vue que 50.4% des questionnés n'ont pas de soucis quant à leur rejet par le groupe. Seulement 11.5% des questionnés manifestent cette peur et ont une intention d'utiliser l'EAD. A noter que si 57.2% des questionnés sont soucieux de leur admission par le groupe, 50.4% ne présentent aucun souci quant à leur rejet par le groupe. Nous pouvons, peut être, expliquer cette constatation par la perception des questionnés de leur admission et intégration dans un groupe comme permanente. Le risque de rejet leur semble donc minime. Pour la dimension 2 du conformisme, 25.8% des étudiants interrogés voient leur sécurité dans l'appartenance à un groupe et sont partant dans une expérience d'enseignement en EAD.

Le conformisme semble être un variable mitigée chez nos étudiants. C'est la variable individuelle qui favorise le moins l'intention d'utilisation de l'EAD comparativement à la confiance en soi, la curiosité et l'autorégulation.

2.3.4- L'autorégulation et l'intention d'utilisation de l'EAD

Nous avons mesuré l'autorégulation à travers quatre dimensions : La capacité de fixation d'objectifs réalistes (D1), La connaissance de la façon de faire pour réussir les tâches et atteindre les objectifs (D2), La révision des connaissances en cours et la réalisation des objectifs (D3) et la capacité de trouver de nouveaux moyens pour surmonter les difficultés (D4). L'appréciation de cette variable par les questionnés est résumée dans le tableau 4 :

Tableau 5- Mesure de l'influence de l'autorégulation

	Pas d'intention d'utiliser l'EAD		Intention d'utiliser l'EAD	
	Réponse négative	Réponse positive	Réponse négative	Réponse positive
D1	6.2%	10.2%	4.9%	34.7%
D2	4.4%	13.7%	6.2%	27.9
D3	4.9%	12.9%	6.3%	35.7%
D4	4.4%	14.5%	6.6%	34.7%

Un étudiant qui s'autorégule présente une intention d'utiliser l'EAD. Les dimensions capacité de fixation d'objectifs réalistes, révision des connaissances en cours de réalisation des objectifs et trouvaille de nouveaux moyens pour surmonter les difficultés (D1, D3 et D4) sont présentes respectivement chez 34.7%, 35.7% et 34.4% des questionnés et influencent positivement l'intention d'utilisation de l'EAD.

Bien que les questionnés présentent une meilleure compétence d'autorégulation sur ces trois dimensions, ils s'autorégulent moins au niveau de la connaissance de la façon avec laquelle ils doivent procéder pour réussir leurs tâches et atteindre leurs objectifs (D2). Le pourcentage des étudiants interviewés présentant cette dimension et ayant une intention d'utiliser l'EAD s'élève uniquement à 27.9% contre 13.7% de questionnés qui présentent cette compétence et qui n'ont pas l'intention d'utiliser l'EAD. Ceci nous amène à conclure que les enthousiastes voient dans l'EAD un moyen pour atteindre leurs objectifs et réussir leurs tâches alors que les sceptiques perçoivent le contraire.

Nous pouvons dire que presque la moitié de nos étudiants s'autorégulent et leur capacité d'autorégulation touche aux quatre dimensions de cette variable avec des pourcentages de 44.9% pour D1, 41.6% pour D2, 48.6% pour D3 et 48.9% pour D4. Toutefois, s'autoréguler ne représente pas une garantie d'avoir une intention d'utiliser l'EAD.

2.3.6- Profil des étudiants ayant l'intention d'utilisation de l'EAD

Les étudiants sont plus enthousiastes que les étudiantes et ce par rapport à l'utilisation de l'EAD dans la poursuite de leurs études. Les pourcentages sont respectivement de 34.1% et 22.6%. Par ailleurs, le pourcentage des étudiantes sceptiques s'élève à 17.7% contre uniquement 7.5% d'étudiants sceptiques.

Les étudiants les plus enthousiastes quant à l'utilisation de l'EAD sont âgés de moins de 22ans soit 29.3%. Les étudiants assez âgés sont plus sceptiques : 13.3% de ceux âgés de 22ans et 14.2% de ceux âgés de plus de 22ans manifestent une intention d'utiliser l'EAD.

Les étudiants du Département Informatique présentent une intention plus favorable quant à l'utilisation de l'EAD (soit 34.8%) que les étudiants du Département Management de l'Information (soit 22.1%). En effet, les informaticiens se voient plus familiarisés avec les TIC et la manipulation de l'outil informatique.

Les étudiants inscrits en premier niveau sont plus enthousiastes quant à l'utilisation de l'EAD que ceux inscrits en deuxième, troisième et quatrième niveau (les pourcentages respectifs sont : 26.4%, 11.9%, 2.2% et 16.3%).

56.6% des étudiants ayant un bac scientifique sont favorables vis-à-vis de l'utilisation de l'EAD. Le seul étudiant ayant un bac littéraire l'est également.

3- CONCLUSION

La composante humaine représente un facteur clé de succès de toute expérience. L'expérience de l'EAD n'en fait pas l'exception. C'est ainsi qu'à travers cette recherche, nous avons essayé de déterminer les variables individuelles pouvant influencer

l'intention des étudiants d'utiliser ce nouveau dispositif d'enseignement introduit, depuis trois ans, dans les filières courtes de l'enseignement supérieur tunisien avec une caractéristique majeure, celle du choix forcé. Ces variables étant la confiance en soi, la curiosité, le conformisme et l'autorégulation.

L'étude empirique nous a permis de valider les hypothèses de notre travail, à l'exception de l'hypothèse de l'influence négative du conformisme. En effet, l'intention d'utilisation de l'EAD est liée positivement à la confiance en soi, la curiosité et l'autorégulation. Toutefois, et contrairement à notre hypothèse de départ, nous avons pu dégager une relation positive, mais de moindre importance, entre le conformisme et l'intention d'utiliser l'EAD.

En résonnant par rapport aux variables de la TCP, la confiance en soi et la curiosité vont créer une attitude favorable à l'égard du comportement ce qui va favoriser, par conséquent, une intention favorable vis-à-vis de l'utilisation de l'EAD.

Le conformisme agira, positivement, sur l'intention à travers l'influence de la perception de l'étudiant des opinions de son groupe de référence. L'influence du conformisme étant mitigée. Enfin, les étudiants qui s'autorégulent vont percevoir leur capacité de contrôler leurs comportements ce qui va favoriser leur intention d'utiliser l'EAD.

Cette première recherche nécessite, cependant un approfondissement en vue :

-De prendre en considération les interdépendances et les interactions qui existent entre les variables.

- D'élargir la conception de chaque variables par la considération des construits de plus qu'un auteur.

-De considérer les antécédents de chacune des variables ainsi que ses amplificateurs et ses destructeurs.

BIBLIOGRAPHIE

Ajzen, I. (1991), "The Theory of Planned Behaviour", *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, Vol50, n°2.

Ariely, D. (2000), *Controlling the information flow: Effects on Consumers, Decision making*

and preferences", *Journal of Consumer Research*, 27, 2, pp233-248.

Bandura, A. (1977), *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change*, *Psychological Review*, 87, p191-215.

Bearden, W.O., Hardesty, D.M., Rose, R.L. (2001), "Consumer self-confidence: Refinements in conceptualization and measurement", *Journal of Consumer Research*, 28, 1, pp121-134

Bearden, W.O., Netemeyer, R.G., Teel, J.E. (1989), "Measurement of consumer susceptibility to interpersonal influence", *Journal of Consumer Research*, 15, 4, pp473-481.

Bergadaa, M. (2000), « Marketing et genre », *Décisions marketing*, 20, pp7-10.

Bernardin, J. (2003), *Les malentendus face à l'apprentissage*, Colloque lire écrire, Novembre 2003- Université Lyon 3.

Bouchard, P., St Amant, J.C. (2002), *Identité de sexe, conformisme social et rendement scolaire*, revue Résonances

Cacioppo, J.T., Petty, R.E. (1982), « The need for cognition », *Journal of personality and social psychology*, 42, 1, pp116-131.

Carley, M. (2003), *Enseignement, compréhension et apprentissage*, article publié dans le *Globe and Mail* de Toronto.

Darpy, D., Volle, P.(2003), « Comportements du consommateur : Concepts et outils », Dunod.

Dubois, D. (1994), "Comprendre le consommateur", Paris, Dalloz.

Fishbein, M., Ajzen, I. (1975), *Attitudes towards objects as predictors of single and multiple behavioural criteria*, *Psychological Review*, 82, p59-74.

Focant, I. (2004), *Stratégies d'autorégulation d'élèves de cinquième primaire en situation de résolution de problèmes arithmétiques*, Université Catholique de Louvain.

Gagnon, M.P. (2003), Déterminants psychosociaux et organisationnels de l'adoption des technologies de télémédecine dans le réseau québécois de télé santé élargie (RQTE), Université de Laval.

Garneau, J. (1999), La confiance en soi, Magazine électronique : La lettre du psy, Vol3, n°2, Février 1999.

Haddou, M. (2004), "Avoir une confiance en soi", Flammarion.

Lefebvre, A., (2003), La terrible vérité sur le conformisme.

Le Jallé, E. (2001), L'autorégulation chez Hume, Université de Nantes.

Madani, A. (2005), la confiance en soi.

Mc Combs, .B.L. (1984), Processes and skill underlying continuing intrinsic motivation to learn: Toward a definition of motivational skills training interventions, Educational Psychologist, 19, p199-218.

Pagnouille, C., Smets, G. (2000), « Des apprenants autonomes- Autorégulation des apprentissages, De Boeck.

Salomé, J. (2004), La confiance en soi, ça se crée!

Stipek, D.J., Weisz, J.R. (1981), perceived personal control and academic achievement, Review of Educational Research, 51, P101-137.

Tifache, R. (2005), Développer l'intelligence émotionnelle des adolescents à travers l'apprentissage du français

Vandal, S., Bradet, R., Viens, C., Robichaud-Ekstrand, S. (1999), L'adoption et le maintien d'un comportement de santé : Le défi de l'assiduité au traitement, Recherche en soins infirmiers, n°58.

Wang, M.C. (1984), Development and consequences of students' sense of personal control. In Mc Combs (1984).

SITOGRAPHIE

www.psychologie-sociale.org

www.doctissimo.fr

www.12manage.com

www.inrets.fr

www.umoncton.ca

www.redpsy.com

www.manage-sante.com

www.medecines-douces.com

www.santementale.be

www.alain-lefebvre.com

www.EduFLE.net

<http://marketing.thus.ch/loader.php?page=Krifa-II>

<http://agora.qc.ca/mot.nsf/Dossiers>

<http://fr.wikipedia.org/wiki/Autoregulation>