

ACTES
de la *Conférence nationale*
et
du 13^e colloque de l'AQPC

*Les collèges,
une voie essentielle de développement*

**Les sources et les indicateurs de la
motivation scolaire**

par

Denise BARBEAU,
professeure
Collège de Bois-de-Boulogne

Association québécoise
de pédagogie collégiale



Cégep de Chicoutimi



Fédération
des cégeps



Atelier JP1.6

Communication présentée à la *Conférence nationale 93*
et au 13^e colloque de l'*Association québécoise de pédagogie collégiale*

Les sources et les indicateurs de la motivation scolaire

Denise Barbeau
Professeur-chercheur
Cégep de Bois-de-Boulogne

LA RÉUSSITE SCOLAIRE: LES VARIABLES LIÉES À L'ÉLÈVE

La très grande majorité des recherches effectuées sur les échecs et les abandons scolaires au collégial tournent principalement autour de deux grands axes majeurs: l'identification des causes de ces phénomènes et la recherche de solutions possibles. Selon Lavoie (1987), les facteurs reliés à l'identification des causes pourraient se regrouper autour de quatre grands thèmes: les variables plus directement liées à l'élève et à son milieu, celles liées à l'élève seulement, d'autres liées au milieu collégial lui-même et, finalement, l'interaction entre l'intégration de l'élève au plan scolaire et au plan social.

Le courant sociocognitif en psychologie et plusieurs auteurs (Roueche et Snow, 1977; Jones et al., 1987; Morrissette et Gingras, 1989; Caron et al., 1991) affirment que si nous désirons parvenir à provoquer des changements durables sur le plan cognitif, il faut absolument tenir compte de *l'aspect affectif de l'élève*. Donc de variables liées à l'élève lui-même.

Quelles sont ces variables liées à l'élève? Snow et Farr (1987) ont classé les caractéristiques individuelles en trois catégories: 1) cognitive (aptitudes intellectuelles, connaissances antérieures, etc.), 2) conative (styles d'apprentissage, style cognitif, etc.) et 3) affectives (motivation, anxiété, émotions, etc.).

La motivation est donc une caractéristique individuelle et affective. Une myriade d'auteurs a étudié la motivation et ceci à partir de diverses approches. Dans le cadre de ce texte, nous nous limiterons à l'approche sociocognitive, approche qui s'intéresse aux processus mentaux responsables de la pensée et à leur influence sur le comportement.

DÉFINITION DU CONCEPT DE MOTIVATION SELON L'APPROCHE SOCIOCognitive

Dans l'approche sociocognitive, la motivation scolaire pourrait se définir comme un état qui prend son origine dans les perceptions et les conceptions qu'un élève a de lui et de son environnement et qui l'incite à s'engager, à participer et à persister dans une tâche scolaire (Ames et Ames, 1989; Borkowski et al., 1990, Machrs, 1984, 1989; Tardif, 1992; Weiner, 1984, 1992).

Selon cette définition, la motivation scolaire prend son origine dans les perceptions que l'élève a de lui. Ces perceptions de soi sont en transformation constante et sont influencées par des processus cognitifs, recherche, organisation, interprétation, rappel de l'information, prise de décision, etc. (Weiner, 1992), qui entrent en activité lorsque l'élève vit divers événements (Raynor et McFarlin, 1986; Borkowski et al., 1990). Les processus cognitifs qui influencent les perceptions de soi de l'élève pourraient être regroupés, selon Bandura (1986), Raynor et McFarlin (1986), en trois catégories, les processus d'auto-observation, les processus d'auto-évaluation et les processus d'auto-gratification.

La motivation prend également son origine, selon cette définition, dans les perceptions qu'un élève a de son environnement. Les perceptions relatives à l'environnement correspondent plus particulièrement à la conception que l'élève a du milieu scolaire, de l'intelligence et des aptitudes requises pour réussir dans le système scolaire. Les perceptions de son environnement font autant référence aux situations reliées à l'apprentissage, la performance scolaire qu'aux situations impliquant des relations interpersonnelles.

Corno et Mandinach (1983) soulignent que, dans l'approche cognitive, deux tendances théoriques se sont dessinées pour définir la motivation scolaire; une première se centrant plus sur les perceptions et les attentes des élèves et une deuxième se centrant plus sur l'engagement cognitif de l'élève. L'engagement cognitif doit être compris ici comme la qualité et le degré d'effort mental dépensé lors de l'accomplissement de tâches d'apprentissage ou de tâches académiques (Corno et Mandinach, 1983; Salomon, 1983). Corno et Mandinach (1983) croient, quant à elles, qu'on doit, dans l'étude de la motivation scolaire, relier ces deux groupes de variables, les perceptions et l'engagement cognitif. Pour ces auteures, l'engagement cognitif influence les perceptions (de soi et de l'environnement) de l'élève et réciproquement les perceptions viennent influencer l'engagement cognitif. Tardif (1992) souligne cette importance de l'engagement cognitif dans l'étude de la motivation scolaire: «Dans l'approche de la psychologie cognitive, la

motivation scolaire est essentiellement définie en fonction de l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans une tâche» (p.91). Il précise également que, dans le cadre de la psychologie cognitive, la motivation scolaire doit être vue comme une composante du système métacognitif de l'élève. Il rejoint ici, selon nous, la conception de Bandura, Raynor et McFarlin qui postulent que les processus d'auto-observation, d'auto-évaluation et d'auto-gratification influencent l'engagement de l'élève et sa persistance dans une action.

FACTEURS IMPLIQUÉS DANS LA MOTIVATION SCOLAIRE

Plusieurs auteurs ont travaillé à l'identification des facteurs impliqués dans la motivation scolaire. Weiner (1979, 1985) croit que les attributions causales (perceptions attributionnelles) sont des facteurs essentiels de la motivation scolaire; Brophy (1983), Maehrs (1984) et McCombs (1986) considèrent la perception de l'importance d'une tâche comme une source importante de la motivation; d'autres encore tels que Schunk (1989) et Skinner (1985, voir Tardif, 1992), affirment que dans un contexte d'apprentissage, la perception de sa compétence à accomplir une tâche est un facteur de la motivation. Corno et ses collaboratrices (Corno et Mandinach, 1983; Corno et Rohrkemper, 1985) ainsi que Bandura (1982, voir Corno et Mandinach, 1983) croient que l'engagement cognitif est un indice important de la motivation. En accord avec Corno et Mandinach (1983), Borkowski, Carr, Rellinger et Pressley (1990) et Tardif (1992), nous croyons, tout en reconnaissant l'importance de ces études dans le processus de compréhension du rôle d'un ou plusieurs facteurs de la motivation scolaire, qu'il est important d'intégrer entre eux, tel que les travaux de quelques chercheurs l'ont tenté, les différents facteurs qui composent la motivation scolaire. Cette intégration des différents facteurs de la motivation scolaire permettra, selon Tardif (1992, p.93) et nous partageons son point de vue, une «gestion plus efficace des interventions de l'enseignant dans cette partie très importante de l'enseignement et de l'apprentissage».

MODÈLE

Tenant compte de l'importance de cette intégration des divers facteurs de la motivation scolaire, nous avons élaboré un modèle de la motivation scolaire qui regroupe dans un ensemble dynamique les divers déterminants et indicateurs de la motivation. La figure 1 de la page suivante illustre ce modèle et les liens existant entre les divers facteurs qui le composent.

Ce modèle repose sur les postulats suivants de l'approche sociocognitive:

- le comportement humain est le résultat d'interactions continues entre les déterminants cognitifs, comportementaux et environnementaux (Bandura, 1986);
- le comportement d'une personne est influencé par sa façon de percevoir, d'interpréter et de prévoir les événements (Kelly, 1955, voir Weiner, 1980);
- les perceptions d'une personne sont influencées par ses processus cognitifs et évoluent selon les événements qu'elle vit (Weiner, 1984);
- les perceptions d'une personne sont en relation étroite avec ses émotions et sa motivation (Weiner, 1984);
- la motivation d'une personne se constate à travers son engagement cognitif, sa participation et sa persistance dans l'accomplissement d'une tâche (Pintrich et al., 1992);
- la performance est influencée par l'engagement, la participation et la persistance dans l'accomplissement d'une tâche (Pintrich et al., 1992).

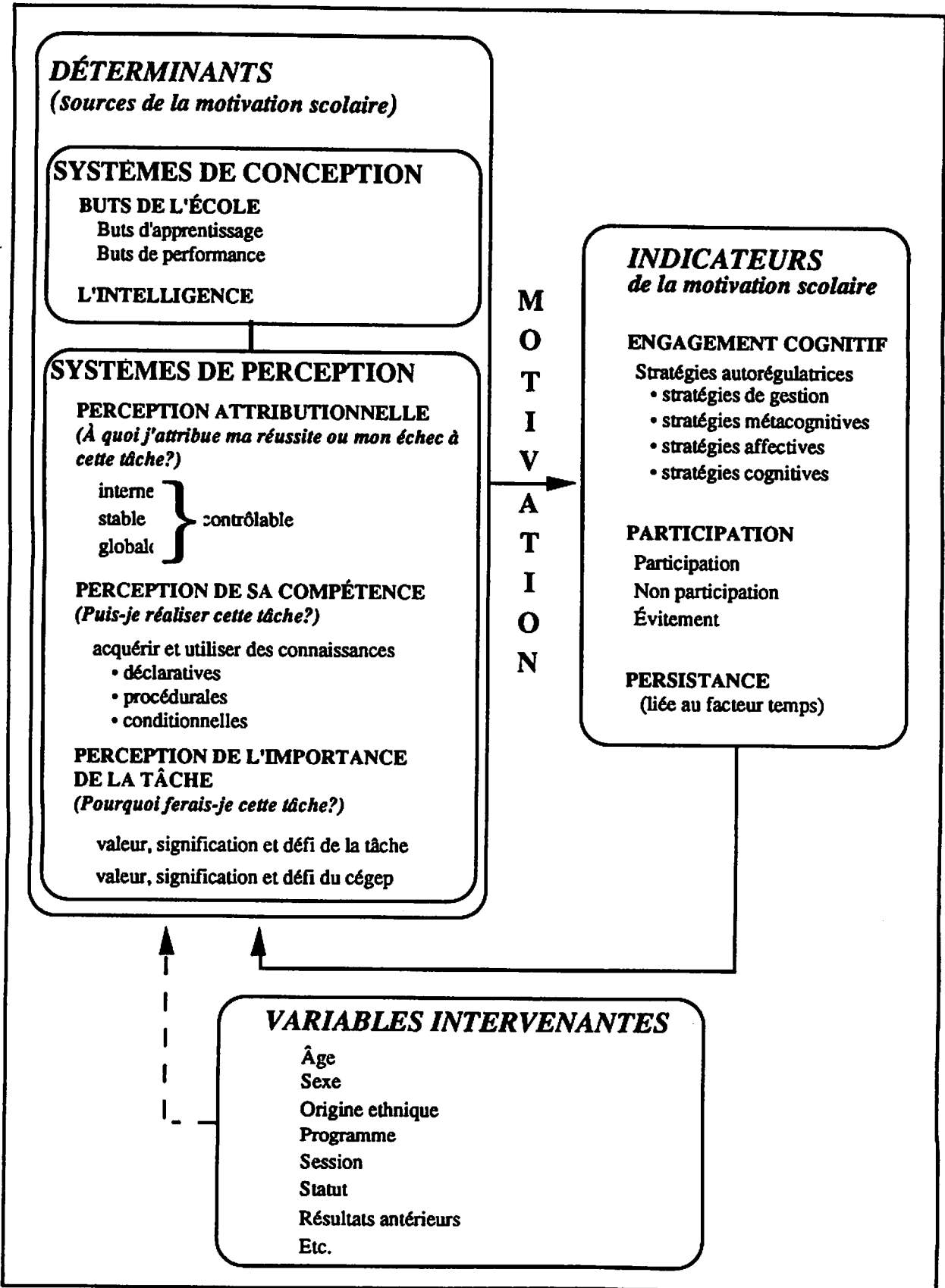
On retrouve dans ce modèle trois grands groupes de variables: les déterminants de la motivation, les indicateurs de la motivation et diverses variables intervenantes. Ces divers groupes de variables ne sont pas isolés les uns des autres, mais sont plutôt en relation. Nous croyons même, nous basant sur les recherches de Corno et Mandinach, de Bandura (1986), de Pintrich et al. (1992) et de Schunk (1991), que les déterminants et les indicateurs de la motivation sont en interaction réciproque. Ces chercheurs ont effectivement démontré que les systèmes de perceptions, et en particulier les perceptions attributionnelles et la perception de sa compétence, sont en relation réciproque avec l'habileté de l'élève à contrôler ses pensées et ses comportements. Nous croyons que les autres systèmes de perception et de conception sont également en relation avec les divers indicateurs de la motivation scolaire.

LES DÉTERMINANTS DE LA MOTIVATION SCOLAIRE

Les déterminants de la motivation scolaire que nous nommons également sources de la motivation (source of motivation) sont composés de deux ensembles de facteurs: les systèmes de conception regroupant la conception des buts poursuivis par l'école et la conception de l'intelligence (Tardif, 1992) et les systèmes de perception regroupant les perceptions attributionnelles, les perceptions de sa compétence et les perceptions de l'importance de la tâche. Les

É
V
É
N
E
M
E
N
T

C
O
M
P
O
R
T
E
M
E
N
T



déterminants de la motivation sont à l'origine, selon Ames et Ames (1989), du comportement (prime instigator of action); ils sont donc à la base de l'action.

LES SYSTÈMES DE CONCEPTION

Les élèves ont des conceptions ou des croyances se rapportant au système scolaire et aux buts poursuivis par celui-ci. Ils ont également une conception de l'intelligence et des aptitudes requises pour réussir dans le système scolaire (Tardif, 1992). Selon plusieurs auteurs (Ames, 1984; Convington, 1984; Dweck, 1985; Maehr, 1989; Raynor et McFarlin, 1986; Tardif, 1992), ces deux systèmes de conception ont une influence sur la motivation scolaire de l'élève.

LES BUTS DE L'ÉCOLE

Dweck (1985) affirme qu'il est important, pour bien comprendre la motivation scolaire des élèves, de connaître et de comprendre les buts qu'ils poursuivent à l'école. Ces buts sont liés à la compréhension que les élèves ont du système scolaire et des buts poursuivis par l'école (Tardif, 1992). Selon Dweck (1985), deux catégories de buts sont poursuivies: 1° des buts d'apprentissage qui poussent l'élève à acquérir de nouvelles habiletés ou à maîtriser de nouvelles tâches, donc, des buts qui stimulent l'élève à développer ses compétences et 2° des buts axés sur la performance qui poussent l'élève à rechercher un jugement positif pour son habileté et son rendement scolaire, donc, un jugement qui confirmera sa compétence. Dweck exprime: la personne qui poursuit des buts axés sur la performance veut paraître intelligente tandis que celle qui poursuit des buts d'apprentissage veut devenir plus intelligente (Dweck, 1985; p.291).

Dweck souligne que tous les élèves, à certains moments, poursuivent les deux types de buts et que ces deux types de buts peuvent être poursuivis simultanément. Certaines situations offrent effectivement la possibilité d'apprendre et de performer. Cependant, Ames (1984, 1992) et Dweck (1985) ont observé que dans une situation où l'élève peut faire un choix - soit travailler pour apprendre ou travailler pour performer - les choix faits par l'élève génèrent en lui différentes réactions affectives, différents processus cognitifs et différents comportements. L'élève qui poursuit des buts d'apprentissage a tendance à entreprendre des tâches plus risquées, à percevoir l'erreur comme partie intégrante de l'apprentissage et à développer plus activement des stratégies de recherche face à des difficultés. L'élève qui poursuit des buts de performance a tendance, lui, à manifester plus de réactions défensives face à des situations comportant certains risques et semblent également plus vulnérable affectivement. L'élève, en effet, ne veut pas s'engager dans des tâches pouvant affecter négativement son estime de soi, sa compétence ou sa valeur personnelle (Convington, 1984; Tardif, 1992). La conception de l'école et des buts qui y sont poursuivis influence donc la motivation scolaire. Tardif exprime:

«Sur le plan de la motivation scolaire, plus l'élève se représente que les buts poursuivis par l'école correspondent à des buts d'apprentissage, plus les probabilités qu'il s'engage, qu'il participe et qu'il persiste dans les démarches proposées sont élevées.» (Tardif, 1992; p.133).

L'INTELLIGENCE

La conception de l'intelligence et des aptitudes intellectuelles évolue selon l'âge et le degré de fréquentation scolaire des enfants (Convington, 1984; Nicholls, 1984; Stipek, 1984). La conception de l'intelligence est, selon Convington (1984), intimement liée à la relation perçue par l'élève entre l'effort, les aptitudes et les résultats obtenus. Pour les élèves de maternelle, l'habileté et l'effort sont indissociables. Les élèves de cet âge croient que plus une personne essaie fort, plus elle est intelligente. Ils croient donc que ce sont les efforts investis qui rendent la personne intelligente. En première année, les enfants croient que «l'étude développe le cerveau et rend plus intelligent» (Convington, 1984; p.90). C'est seulement lorsque l'enfant atteint le milieu de l'élémentaire qu'il commence à percevoir l'habileté et l'effort comme deux dimensions indépendantes. L'intelligence est perçue alors comme une entité stable, immuable et non reliée à l'effort. Donc, vers le milieu de l'élémentaire, un élève qui échoue sans investir un effort important protège ainsi son estime de soi, il peut se percevoir comme intelligent et expliquer un échec par un manque de travail. S'il échoue en ayant travaillé fort, son échec peut être associé à un manque d'aptitudes, ce qui est plus dramatique pour l'estime de soi. Selon Convington (1984), chez le jeune adulte le même phénomène se produit et plusieurs jeunes adultes croient que fournir peu d'effort et réussir est un indice clair que la personne est «brillante» intellectuellement. Cette conception de l'intelligence peut avoir un effet, selon nous, sur la motivation scolaire de l'élève.

Dweck (1989, voir Tardif, 1992) identifie chez les élèves deux types de conception de l'intelligence: une première où l'intelligence est perçue comme stable, non modifiable dans le temps et une deuxième où l'intelligence est perçue comme pouvant évoluer et se développer selon l'utilisation que la personne fait de ses expériences.

Concevoir l'intelligence comme évolutive ou stable a une influence importante, selon nous, sur la motivation scolaire de l'élève. Si l'élève conçoit l'intelligence comme pouvant évoluer, l'effort investi, la recherche de stratégies

pour la faire évoluer prend une signification importante, l'élève a alors un certain pouvoir, un certain contrôle sur le développement de son intelligence et sur l'acquisition de connaissances.

Les deux systèmes de conception, les buts poursuivis par l'école et la conception de l'intelligence, sont donc en relation et viennent influencer la motivation scolaire de l'élève. Si un élève croit que l'intelligence peut évoluer et qu'il poursuit des buts axés sur l'apprentissage, il aura plus le goût de s'engager, de s'impliquer et de persister dans des tâches scolaires qui pourront l'amener à développer des stratégies de fonctionnement qui développeront encore plus ses capacités intellectuelles et ses capacités d'adaptation.

LES SYSTÈMES DE PERCEPTION

Comme nous l'avons vu précédemment, la motivation scolaire prend son origine dans les perceptions qu'un individu a de lui et de son environnement. Selon McCombs et Marzano (1990) et Raynor et McFarlin (1986), les divers systèmes de perception de soi sont organisés dans un schéma de soi (self-system). Ce schéma de soi résulte de l'interprétation qu'une personne *se fait d'elle* à travers les différentes expériences qu'elle vit. Il est fondamental de souligner la subjectivité de cette interprétation. Parlant de cette subjectivité, Convington (1984) et Weiner (1979, 1985) soulignent que ce ne sont pas les capacités réelles qu'une personne possède qui sont déterminantes dans la conduite scolaire, mais la perception que la personne a de ses capacités. Selon Raynor et McFarlin (1986), le schéma de soi est donc intimement lié à un processus d'évaluation de soi où la personne est motivée à rechercher des images de soi particulières et à se sentir bien avec ces images de soi. Ce sont, selon eux, ces deux processus, la recherche d'informations sur soi et la valeur affective reliée à ces informations qui vont influencer la direction, la force et la persistance dans une action. La motivation scolaire serait donc intimement liée aux différents systèmes de perception. Romano (1991) souligne le rôle crucial de ces perceptions de l'élève dans le processus d'apprentissage et, par ricochet, sur sa motivation scolaire:

«(...) les perceptions de l'élève constituent le point de contact ou de jonction entre ses expériences préalables dans le monde scolaire et en partie, aussi, fonction des caractéristiques objectives du contexte. D'autre part, on peut remarquer que ce sont ces perceptions de l'élève quant aux demandes ou aux exigences de la tâche qui déterminent l'approche ou la stratégie utilisée, laquelle conditionne, par voie de conséquence, la nature de l'apprentissage qui est fait». (Romano, 1991; p. 110-1-110-7).

Divers systèmes de perception jouent un rôle dans la motivation scolaire, nous nous limiterons, ici, aux trois systèmes de perception qui exercent, selon nous, une influence plus importante sur la motivation scolaire: les perceptions attributionnelles, les perceptions de sa compétence et les perceptions de l'importance d'une tâche. Les perceptions de la difficulté d'une tâche sont également importantes, mais comme notre recherche porte sur la motivation scolaire générale nous n'en traiterons pas ici.

LES PERCEPTIONS ATTRIBUTIONNELLES

Les travaux d'Anderson et Arnoult (1985), de Blouin (1985, 1988), de Convington (1984) et de Weiner (1985) ont montré que les conduites scolaires de l'élève sont influencées par ses attributions causales. Les perceptions attributionnelles jouent donc un rôle important dans la motivation scolaire¹.

Les perceptions attributionnelles ont fait l'objet d'un nombre important de recherches et plusieurs modèles théoriques furent élaborés à partir de ces diverses recherches. Dans un premier temps, nous centrerons notre attention sur le modèle théorique de Weiner (1979, 1984, 1985), car il offre, selon nous, un modèle dynamique de la motivation scolaire permettant de bien saisir les relations entre la pensée et les comportements, dans un deuxième temps, nous présenterons brièvement le modèle de l'impuissance acquise et dans un troisième temps, nous montrerons le lien existant entre les perceptions attributionnelles et les émotions.

MODÈLE DE WEINER

Le postulat à la base de la théorie de l'attribution causale pourrait s'énoncer de la façon suivante (Weiner, 1984): les personnes, pour satisfaire leur besoin de compréhension, cherchent à savoir pourquoi un événement s'est produit. Une attribution causale répond donc à un «pourquoi». Weiner (1979, 1984, 1985) a identifié trois grandes catégories de causes: le lieu (locus) d'où origine une cause, la stabilité de la cause et le contrôle qu'une personne a sur une cause.

Le lieu de la cause différencie les causes propres à la personne, les causes *internes* comme l'intelligence, la beauté physique, la personnalité, etc., et les causes extérieures, *externes* à la personne comme la difficulté objective d'une tâche ou la popularité d'un compagnon de classe. La dimension de stabilité différencie, elle, les causes sur la base de leur stabilité temporelle. La stabilité temporelle se rapporte aux causes qui peuvent être modifiables ou non dans le

¹ Nous référons le lecteur intéressé aux attributions causales à un article de l'auteur paru dans le numéro de septembre 1990 de *Pédagogie collégiale*.

temps. L'aptitude musicale est l'illustration d'une cause stable tandis que l'effort réfère plus à une cause modifiable. La contrôlabilité de la cause implique que la personne pourrait ou aurait pu agir autrement. Les individus, par exemple, sont presque toujours responsables de l'effort qu'ils fournissent pour accomplir une tâche. Ils ne peuvent cependant tout contrôler, les maladies héréditaires et certaines aptitudes ne sont pas contrôlables.

Abramson et ses collaborateurs (1978) ont ajouté une autre dimension à la taxonomie de Weiner, la globalité ou de la spécificité des causes relatives à une situation. Par exemple, un élève peut se percevoir comme mauvais dans toutes les matières (attribution globale) ou seulement en français (attribution spécifique). Cette dimension peut également influencer les conduites de réussite ou d'échec des élèves. Si un élève attribue son échec en physique à son inaptitude pour les sciences, il est peu probable qu'il investisse dans les matières scientifiques et, par conséquent, y réussisse. Par contre, s'il se dit j'ai de la difficulté en physique, mais je réussis bien en chimie et en mathématiques, il est possible qu'il se demande pourquoi cette différence existe. S'il entreprend une recherche des causes de ce phénomène, cette recherche causale pourra peut-être l'aider à mieux réussir.

Il est rare qu'une cause fasse appel à une seule dimension. Ainsi dans le domaine scolaire, l'effort fourni semble un bel exemple d'une cause contrôlable, modifiable et interne tandis que la difficulté d'une tâche apparaît clairement comme une cause non-contrôlable, stable et externe. La dimension causale impliquée dans une cause peut avoir une influence sur la performance et la motivation scolaire. Si un élève s'attribue la cause de son résultat scolaire, l'attribution a plus de probabilité d'avoir un effet sur son engagement et sa persévérance dans des activités scolaires. Si, par contre, un élève attribue la cause de son résultat scolaire au fait que le professeur pose toujours des questions en dehors de la matière (attribution externe, non contrôlable), il pourra se dire: ça ne sert à rien d'étudier, de fournir des efforts parce que de toute façon le professeur va poser des questions sur des sujets qu'on n'a jamais étudiés. On note ici que le fait d'attribuer un résultat scolaire à une cause externe à soi sur laquelle l'élève a peu de pouvoir a une influence sur la motivation scolaire de l'élève et, par conséquent, sur ses résultats scolaires.

Weiner (1984, 1985) croit que c'est la stabilité d'une cause beaucoup plus que son lieu d'origine (interne/externe) qui a la plus grande influence sur la motivation scolaire. Selon lui, si un élève est habitué à réussir, il s'attendra à réussir dans le futur et agira effectivement pour réussir. Par contre, si pour un élève l'échec est monnaie courante, il s'attendra à échouer dans le futur et sa motivation sera affectée par ses perceptions causales et par ses attentes d'insuccès. Effectivement, l'élève n'aura pas le goût de s'engager, d'investir et de persévérer dans des tâches ou la réussite est peu probable.

MODÈLE DE L'IMPUISSANCE ACQUISE

Un modèle théorique, celui de l'impuissance acquise, se basant sur les travaux de Weiner (Anderson et Arnoult, 1985), postule que la globalité, la stabilité et le lieu de la cause sont les trois dimensions attributionnelles à retenir. La prémisse à la base du modèle de l'impuissance acquise s'énonce comme suit: la personne développe un sentiment d'impuissance lorsqu'elle perçoit qu'une situation hors de son contrôle restera hors de son contrôle dans l'avenir. Seligman et ses collaborateurs (Abramson, Seligman et Teasdale, 1978) ont effectivement montré que la motivation est affaiblie, altérée lorsqu'un organisme perd le contrôle des événements de sa vie; il devient passif suite à de telles expériences.

Miller et Seligman (1980) énoncent que les personnes présentent quatre ensembles de carences lorsqu'elles sont confrontées à des événements hors de leur contrôle: 1° une carence motivationnelle, on observe, chez les personnes, une baisse du désir d'essayer de faire quelque chose; 2° une carence cognitive, les personnes manifestent des troubles d'apprentissage même face à des situations qu'elles pourraient contrôler; 3° une carence émotionnelle, des réactions dépressives sont manifestées par les individus; et 4° une baisse de l'estime de soi.

Plusieurs recherches furent entreprises (Beckmann, 1987; Dweck, 1985; Schmalt, 1987; Weisz et Cameron, 1985) sur la base de ce modèle de l'impuissance acquise. Elles ont montré que percevoir une situation comme étant hors de son contrôle et sans possibilité de changement pour l'avenir influence les conduites de réussite et d'échec des élèves. Schmalt (1987) a démontré qu'attribuer un échec à de faibles aptitudes est un des facteurs causant l'impuissance acquise et que ce sentiment d'impuissance acquise influence négativement les conduites scolaires d'un élève. De plus, Borkowski et ses collaborateurs (1990) croient que l'acquisition de croyances attributionnelles appropriées est critique pour le développement du système métacognitif et, par ricochet, influence les conduites de réussite et d'échec des élèves.

LES ÉMOTIONS ASSOCIÉES AUX ATTRIBUTIONS CAUSALES : FACTEURS CRUCIAUX DES COMPORTEMENTS DE RÉUSSITE ET D'ÉCHEC

Weiner (1984, 1987) croit que les attributions causales influencent les émotions d'une personne et que les émotions, à leur tour, vont influencer le comportement. Les comportements de réussite et d'échec dépendraient donc, dans une certaine mesure, d'émotions spécifiques (Weiner, 1985). La dimension d'une cause influence directement une émotion et, selon plusieurs chercheurs (Blouin, 1985, 1988; Weiner, 1984, 1985), il semblerait que ce sont les émotions, plutôt que les perceptions causales qui sont les motifs immédiats de l'action. Comment se vit cette influence des émotions sur les comportements de réussite et d'échec?

Les émotions peuvent avoir une influence négative et positive sur les comportements scolaires des élèves (Blouin, 1985, 1988; Nicholls, 1984; Weiner, 1984, 1985). Convington et Omelich (1984, voir Weiner, 1987) ont montré le lien entre le fait de ressentir de la honte, de l'humiliation suite à un échec attribuable à de faibles aptitudes personnelles et une baisse subséquente de performance. L'élève qui attribue ses mauvaises performances scolaires à ses faibles aptitudes intellectuelles se sent humilié par ces perceptions attributionnelles et cette émotion d'humiliation, de honte stimule des comportements de retrait de désengagement versus la tâche à accomplir. Ce retrait, ce désengagement aurait comme conséquence de provoquer une baisse encore plus grande de la performance scolaire.

En accord avec Convington et sa théorie de la perception de sa valeur, Borkowski et ses collaborateurs (1990) affirment, eux, que les élèves qui attribuent leurs bonnes performances à l'effort ressentent de la fierté et utilisent des stratégies et des efforts plus énergiques pour continuer à bien performer. Borkowski et al. (1990) croient que les élèves qui sont fiers de leur travail et qui recherchent le succès comme résultat de leur effort acquièrent et utilisent des processus métacognitifs, car ils croient que ces processus favorisent leur performance et augmentent leur estime de soi, leur fierté personnelle. Par contre, selon eux, les élèves qui ont des croyances fausses relativement à la réussite et l'échec scolaire (attribuer la réussite à la chance et l'échec à l'absence de talent) développent un sentiment d'impuissance acquise et ce sentiment d'impuissance acquise, comme nous l'avons mentionné antérieurement, affecte négativement les comportements scolaires de l'élève. Effectivement, les élèves qui manifestent de l'impuissance acquise s'engagent moins, investissent moins et persèverent moins dans des tâches scolaires et, par conséquent, réussissent moins bien que les autres élèves qui attribuent la réussite à des causes contrôlables. Attribuer la réussite à l'effort semble un facteur déterminant d'une bonne performance scolaire puisque ce type d'attribution provoque des émotions de fierté et de joie qui, à leur tour, favorisent un comportement d'effort constant qui ne peut que favoriser le maintien ou la hausse de la performance. Borkowski et ses collaborateurs voient donc un lien entre les attributions causales, les émotions et les processus métacognitifs.

Les émotions d'une personne dépendent donc de ce qu'elle pense et viennent influencer ses comportements de réussite et d'échec. Les émotions font donc le lien entre la pensée et l'action. Les élèves répondent affectivement aux résultats qu'ils obtiennent et ces émotions influencent positivement ou négativement leur engagement cognitif.

LA PERCEPTION DE SA COMPÉTENCE

La perception de sa compétence réfère aux croyances que l'élève a de sa capacité à utiliser efficacement les connaissances et les habiletés qu'il possède déjà, de façon à apprendre de nouvelles habiletés cognitives (Schunk, 1989; p.14). Selon Bandura (1977, 1982, voir Schunk, 1989), cette perception s'acquiert à partir de diverses sources: des performances déjà réalisées par une personne (ses réussites et ses échecs), des expériences vécues par les autres (l'observation des réalisations des autres), de la persuasion (l'affirmation par les autres de sa capacité à accomplir une tâche), d'indices physiologiques (transpiration, battements du cœur). La perception de sa compétence à accomplir une tâche ne s'acquiert pas automatiquement à partir d'une expérience de réussite ou d'échec, c'est la combinaison et la répétition de la présence des différents indices qui façonnent la perception de sa compétence à accomplir une tâche. Par exemple, si dans un cours d'éducation physique à chaque fois qu'un élève se trouve sur la poutre, son cœur bat la chamade et qu'il est incapable d'accomplir les exercices demandés et que la très grande majorité des autres élèves y arrivent, il y a une forte probabilité qu'il développe une perception de lui comme étant incompetent à la poutre.

La perception de sa compétence influence de façons diverses le comportement (Meyer, 1987; Schunk, 1989). Ce système de perception affecte le choix des activités d'une personne et la quantité d'effort investi par une personne pour accomplir une tâche. Si un élève se perçoit comme peu compétent pour accomplir une tâche, il ne sera pas porté à choisir cette tâche. Par contre, un élève qui se perçoit compétent (en dessin, par exemple) sera porté à choisir des activités où sa compétence pourra s'exprimer, il sera porté à y investir plus et à y persister plus longtemps que l'élève qui se sent incompetent même lorsqu'il rencontre des difficultés. Donc, selon ces auteurs, les élèves qui se perçoivent compétents pour réaliser une tâche sont plus portés à s'engager dans des activités, à persister face aux difficultés, à dépenser plus d'effort pour atteindre leurs buts et à atteindre un plus haut niveau de performance.

Selon Meyer (1987) et Schunk (1989), les attributions causales font partie des indices utilisés par les élèves pour évaluer leur compétence à apprendre des habiletés cognitives. Selon cet auteur, les élèves qui attribuent leurs succès passés à leur compétence se sentent capables de bien réussir dans le futur et ils espèrent (et habituellement obtiennent) des résultats qu'ils valorisent (de bonnes notes, des louanges des professeurs) pour leurs bonnes performances. Cependant certaines élèves développent des perceptions négatives de leur habileté à réussir scolairement. Ils attribuent leurs mauvaises performances scolaires à des causes stables et hors de leur contrôle. De telles attributions rejoignent le concept d'impuissance acquise développé par Abramson, Seligman et Teasdale (1978) et affectent négativement les conduites scolaires et la motivation des élèves. L'élève n'a pas le goût d'investir et de persévérer dans des activités hors de son contrôle. Les perceptions attributionnelles peuvent donc influencer, dans une

certaines mesures, les perceptions de sa compétence. Comme nous venons de le voir, les deux systèmes de perceptions ne sont pas isolés mais font partie du schéma de soi (self-system) de la personne.

Schunk (1989) croit qu'il est possible d'utiliser les attributions causales sous forme de feedback attributionnel (par exemple, dire à un élève: vous devez travailler fort) pour accroître la perception de sa compétence chez l'élève et favoriser ainsi son engagement et sa persistance dans des activités d'apprentissage. On doit cependant tenir compte de certains facteurs tels que le moment où le feedback est donné, le type d'élève et le degré de difficulté de la tâche. Schunk souligne que la recherche est à ses débuts dans ce domaine et que beaucoup de travaux devront être entrepris pour bien cerner cette relation entre les perceptions attributionnelles et les perceptions de sa compétence.

LES PERCEPTIONS DE L'IMPORTANCE D'UNE TÂCHE

La perception de l'importance d'une tâche réfère à la valeur, à la signification que l'élève attribue à une tâche académique. Ce système de perception serait lié, selon Stipek (1984), aux perceptions que l'élève a de la valeur que la société (la famille, l'école, les professeurs) accorde à la tâche à accomplir et ces perceptions de l'élève évolueraient avec l'âge et la fréquentation scolaire. Ainsi un élève qui viendrait d'un milieu familial ou l'école et les buts poursuivis par cette dernière sont importants serait plus porté à s'impliquer et à persévérer dans des tâches académiques qu'un élève qui viendrait d'un milieu familial pour qui l'école est une perte de temps.

La perception de l'importance d'une tâche serait également en relation, toujours selon Stipek (1984), avec un autre système de perception, la perception de sa compétence. Un enfant qui accorde peu d'importance à l'apprentissage et la performance scolaire sera peu porté à s'engager, investir et persister dans des tâches académiques. Ce manque d'engagement et d'investissement pourra affecter négativement ses performances scolaires et, par ricochet, pourra affecter négativement sa perception de sa compétence.

Plusieurs auteurs (Brophy, 1983; Maehrs, 1984; Nicholl, 1984; Dweck, 1985) considèrent la valeur, l'importance de la tâche, comme une variable de la motivation scolaire et soulignent le lien entre la valeur accordée à une tâche et les buts poursuivis par l'élève à l'école. Il serait important, selon nous, de valoriser le processus d'apprentissage dans la démarche d'apprentissage scolaire, car, comme l'exprime Dweck (1985), l'élève qui perçoit l'apprentissage comme important en soi est plus porté à acquérir de nouvelles habiletés, à maîtriser de nouvelles tâches, donc à développer ses compétences que l'élève qui perçoit la performance scolaire comme étant plus importante.

Il serait également important, selon nous, de valoriser la tâche à accomplir dans le processus d'apprentissage et de montrer pourquoi cette tâche est importante. Il semble effectivement difficile de s'engager, de s'impliquer et de persévérer dans une tâche quand on ne perçoit pas la signification et l'importance de cette tâche dans le processus global d'apprentissage et de formation. Maehr (1984) croit qu'une façon d'aider l'élève à accorder de l'importance à une tâche est de lui offrir l'occasion de donner un sens à cette tâche. Il serait donc important de montrer l'importance des tâches dans l'immédiat, mais il est utile également de percevoir l'importance des tâches académiques pour le futur, de percevoir le lien entre l'actualisation de soi, l'avancement social et la formation académique.

Les tâches à accomplir à l'école sont parfois liées à des buts à court terme et parfois liées à des buts à long terme. Il est difficile pour un élève de s'engager, de s'impliquer et de persister dans une tâche dont les conséquences ne seront perceptibles ou utiles que plusieurs années plus tard. Il est difficile pour un élève de 17 ans de saisir que son engagement, son implication et sa persévérance dans des tâches académiques (ses cours de sciences, par exemple) pourront avoir des conséquences importantes pour son avenir (pouvoir s'inscrire dans la faculté de son choix).

Plusieurs facteurs sont impliqués, comme nous venons de le voir, dans les déterminants de la motivation scolaire. Se centrer sur un seul facteur peut être utile au niveau théorique, mais au niveau de la compréhension de la motivation scolaire et de sa dynamique dans le processus global de l'apprentissage, il nous semble plus utile et plus pertinent d'essayer d'intégrer entre eux ces différents facteurs et de saisir comment ils s'influencent et quels rôles ils peuvent avoir sur l'engagement, l'implication et la persistance dans une tâche scolaire.

Nous croyons que les systèmes de conception et les divers systèmes de perception influencent l'engagement, l'implication et la persistance dans une tâche scolaire soit la motivation scolaire. Effectivement, si un élève conçoit les aptitudes intellectuelles comme des variables stables sur lesquelles il n'a aucun contrôle, s'il se perçoit comme étant peu compétent au niveau intellectuel et scolaire, si de plus il perçoit l'école comme une structure où les aptitudes et la performance scolaire sont seules importantes et si, finalement, il ne perçoit pas l'utilité et l'importance des activités, des tâches à accomplir à l'école, il est peu probable que l'élève ait le goût de s'engager, d'investir et de persévérer dans les tâches scolaires et peut-être même dans le système scolaire. L'inverse est également vrai. Si l'élève conçoit l'école comme une structure où il peut apprendre, à partir de ses réussites et ses échecs, à développer des stratégies plus fonctionnelles et mieux adaptées aux tâches à réaliser, s'il conçoit l'intelligence comme pouvant évoluer, s'il perçoit l'effort comme lié à la réussite, donc s'il attribue ses réussites et ses échecs à des causes sur lesquelles il a du pouvoir, du contrôle, s'il perçoit qu'il a les compétences nécessaires pour accomplir les tâches

demandées et s'il saisit l'importance de ces tâches et qu'il comprend pourquoi il doit les accomplir, il est fort possible que l'élève ait le goût de s'engager, d'investir et de persévérer dans les tâches scolaires et peut-être même y trouvera-t-il du plaisir.

LES INDICATEURS DE LA MOTIVATION SCOLAIRE

La motivation d'un élève s'évalue à partir de trois grands indicateurs de la motivation: 1) l'engagement cognitif qui se mesure à l'aide de stratégies autorégulatrices d'apprentissage soit des stratégies métacognitives, des stratégies de gestion, des stratégies affectives et des stratégies cognitives; 2) la participation et 3) la persistance dans une tâche d'apprentissage. Ce sont ces indicateurs de la motivation affectés par les divers systèmes de conception et de perception qui influencent le comportement scolaire de l'élève. Regardons plus attentivement ces trois indicateurs de la motivation scolaire.

L'ENGAGEMENT COGNITIF

L'engagement cognitif se définit comme la qualité et le degré d'effort mental dépensé par un élève lors de l'accomplissement de tâches d'apprentissage ou de tâches académiques (Corno et Mandinach, 1983; Salomon, 1983). L'engagement cognitif se mesure à l'aide de stratégies autorégulatrices d'apprentissage (Corno et Mandinach, 1983; Zimmerman, 1990). Un élève engagé cognitivement fait preuve de stratégies autorégulatrices d'apprentissage c'est-à-dire de stratégies qui favorisent et soutiennent l'apprentissage de connaissances et de comportements visés. Il se décrit, selon Zimmerman (1990), comme un élève qui entreprend des tâches d'apprentissage en se sentant confiant et plein de ressources. Un élève autorégulé sait quand il connaît un phénomène et quand il ne le connaît pas, il est capable de rechercher de l'information lorsqu'il en a besoin et fait en sorte d'obtenir et de maîtriser cette information dont il a besoin. Lorsqu'il rencontre des obstacles tels que de pauvres conditions d'étude, un professeur plus ou moins compétent ou des textes particulièrement difficiles à lire, il trouve une façon de contrer ces difficultés et de réussir. Les élèves autorégulés travaillent à l'acquisition de stratégies autorégulatrices contrôlables (stratégies de gestion, stratégies métacognitives, stratégies affectives, stratégies cognitives) et acceptent qu'ils sont, dans une mesure importante, responsables de leur rendement. L'utilisation systématique de ces diverses stratégies autorégulatrices est l'élément-clé d'un élève autorégulé.

LES STRATÉGIES MÉTACOGNITIVES

Les stratégies métacognitives réfèrent aux stratégies qu'un élève utilise pour connaître et évaluer le fonctionnement de sa pensée, sa façon d'apprendre et sa façon de fonctionner (Palincsar, 1986; Marzano et al., 1988). La planification, l'évaluation, la régulation et la révision sont identifiées par Palincsar (1986) comme les stratégies métacognitives utilisées le plus fréquemment par les élèves qui réussissent bien scolairement. Nous croyons que ces stratégies sont interreliées dans un réseau dynamique et se manifestent dans une stratégie globale de fonctionnement. Dans ce réseau, la planification, l'évaluation, la régulation et la révision sont des processus en constante activité à chaque étape du processus d'apprentissage et de résolution de problème soit avant, pendant et après une tâche ou un apprentissage. Un élève qui utilise efficacement ses stratégies métacognitives présente les attitudes suivantes: 1) avant une tâche ou un apprentissage, l'élève fait particulièrement attention à bien identifier et à définir le plus précisément possible le problème à résoudre ou la tâche à accomplir, la tâche à accomplir ou le problème à résoudre, il évalue l'état actuel de ses connaissances relativement à la tâche à résoudre, il planifie une série d'actions basées sur l'évaluation de l'état actuel de ses connaissances et établit des objectifs et des sous-objectifs explicites; 2) pendant une tâche ou un apprentissage, l'élève continue à évaluer l'état de ses connaissances, s'il constate qu'il lui manque des notions importantes pour accomplir la tâche demandée, il peut interrompre temporairement cette tâche et acquérir cette information, il évalue également quelle stratégie, à tel moment précis, est plus pertinente, l'élève doit donc continuellement régulariser son progrès en fonction des buts qu'il poursuit; 3) après une tâche ou un apprentissage, l'élève évalue encore ses connaissances, il planifie à nouveau, mais maintenant sa planification est orientée vers le futur et finalement il identifie jusqu'à quel point son but est atteint.

En résumé, un élève qui utilise de bonnes stratégies métacognitives présente face à une tâche à accomplir les attitudes suivantes : il est capable d'identifier si une tâche est réalisable (pas nécessairement facilement, mais si elle est réalisable); il est persistant dans une tâche à accomplir, il ne lâche pas au premier obstacle; il se fixe des objectifs élevés et fait tout pour les atteindre; il est informé des ressources à sa disposition et sait comment les utiliser et quand les utiliser; il conçoit que l'erreur fait partie de l'apprentissage et sait utiliser ses erreurs et les erreurs des autres; il sait que les attitudes que l'on a vis-à-vis une tâche affectent le comportement et que l'on a du contrôle sur ses attitudes.

LES STRATÉGIES COGNITIVES

Les stratégies cognitives sont des stratégies utilisées par une personne pour permettre un meilleur apprentissage ou pour mieux réaliser une tâche. On peut définir les stratégies cognitives comme:

«des techniques que l'individu utilise pour favoriser l'exécution des processus d'apprentissage et ainsi assurer l'acquisition des connaissances ou le développement d'une habileté. Elles visent à faciliter l'encodage de l'information, à construire des liens entre les nouvelles connaissances et les anciennes ou entre les nouvelles connaissances elles-mêmes. Elles servent aussi à aider à retrouver les informations déjà acquises.» (Saint-Pierre, 1991; p.16).

Saint-Pierre (1991)², se basant sur les recherches de Weinstein, McKeachie et Mayer, identifie six stratégies qui favorisent l'acquisition du processus d'apprentissage : les stratégies de répétition, les stratégies de généralisation, les stratégies d'élaboration, les stratégies d'organisation, les stratégies de discrimination et les stratégies d'automatisation d'une procédure. Ces diverses techniques sont interactives (Schunk, 1991), ainsi, une stratégie d'élaboration (se donner un exemple pour mieux comprendre un phénomène) peut être activée en même temps qu'une stratégie de discrimination (essayer de trouver des contre-exemples pour bien comprendre ce qui est propre au phénomène).

Un élève présentant de bonnes stratégies cognitives utilise d'une façon efficace ces diverses techniques d'apprentissage, il sait que certaines de ces techniques sont plus utiles et efficaces pour réaliser certaines tâches et que d'autres sont plus appropriées pour réaliser d'autres tâches d'apprentissage.

LES STRATÉGIES AFFECTIVES

L'apprentissage et la réalisation d'une tâche requièrent plus que des stratégies cognitives et métacognitives, elles requièrent également l'utilisation de stratégies affectives (Zimmerman, 1990; Schunk, 1991). Les stratégies affectives sont des stratégies autorégulatrices que l'élève utilise pour créer un climat psychologique favorable à l'apprentissage; ce sont des stratégies qui permettent à l'élève de contrôler ses sentiments ou ses émotions. Ces stratégies affectives permettent à l'élève de centrer et de maintenir son attention sur les aspects importants de la tâche à accomplir, d'utiliser efficacement son temps et de réduire son anxiété (Schunk, 1991). Ces stratégies affectives se manifestent à travers les techniques suivantes: se parler à soi-même (lorsqu'un élève s'aperçoit qu'il est moins attentif à ce que dit le professeur, il se parle à lui-même en se disant: arrête de penser à ..., écoute et sois attentif à ce que dit le professeur); se récompenser lorsqu'une partie de la tâche est réalisée; apprendre à contrôler son anxiété (respirer plus lentement lorsque la tension monte); maintenir le sentiment de contrôle (se dire; j'ai étudié, je comprends, je suis capable); combattre les pensées négatives (quand une émotion négative surgit, la repousser); se concentrer essentiellement sur la tâche à accomplir (s'obliger à se centrer uniquement sur la tâche à accomplir).

Les stratégies affectives permettent à l'élève de saisir qu'il est responsable et capable de se développer et de contrôler, dans une mesure très importante, son apprentissage. Un élève qui possède et utilise de bonnes stratégies affectives sait: 1) que les attitudes que l'on a vis-à-vis une tâche affectent le comportement et que l'on a du contrôle sur ses attitudes; 2) que l'attention et la concentration sont des facteurs importants de la réussite et que l'on a un certain pouvoir sur sa capacité d'attention et de concentration; 3) que les différentes tâches auxquelles il est confronté demandent des degrés différents d'attention et qu'il est important face à une tâche de savoir sur quels éléments il doit se centrer plus particulièrement. Les stratégies affectives permettent donc à l'élève de développer la connaissance de soi, de son mode de fonctionnement versus une tâche à accomplir, et de développer un meilleur contrôle de soi (Palincsar, 1986; Marzano et al., 1988).

LES STRATÉGIES DE GESTION

Les stratégies de gestion correspondent à l'organisation et à la supervision de l'environnement et des ressources propices à faciliter l'engagement cognitif de l'élève. Saint-Pierre décrit ces stratégies comme «des comportements d'étude» (Saint-Pierre, 1991, p.18). Les stratégies de gestion pourraient se décrire comme des techniques qui accentuent la capacité d'établir et de gérer efficacement un plan et un horaire de travail, de trouver un lieu propice au travail, d'identifier les ressources disponibles qui permettent de réaliser la tâche à accomplir et de demander de l'aide des autres (professeurs, camarades, parents, famille) quand cela est nécessaire etc. Zimmerman (1990), Saint-Pierre (1991) et Schunk (1991) font remarquer, et nous partageons leur façon de penser, que les stratégies de gestion sont fortement influencées par des variables affectives comme le fait de se percevoir compétent ou non pour une tâche, comme le fait d'attribuer le succès à son potentiel ou à ses efforts.

² Nous référons le lecteur intéressé aux stratégies cognitives à un article de L. Saint-Pierre paru dans le numéro de décembre 1990 de *Pédagogie collégiale*.

LA PARTICIPATION

La participation, l'implication dans une tâche académique est un déterminant majeur du succès. Pour réussir scolairement, il faut prendre la décision de mettre de l'énergie dans l'accomplissement d'une tâche, l'apprentissage est un processus actif et dynamique. Il faut que l'élève sache et comprenne que la participation, l'implication n'est pas quelque chose d'extérieur à son contrôle mais qu'il a le pouvoir de décider de participer, de s'impliquer ou non dans une tâche académique. Il faut qu'il sache également que cette implication se voit dans ses attitudes et que celles-ci peuvent être affectées par ses émotions. Par exemple, un élève doit savoir que les pensées et les idées qu'il se fait relativement à une tâche affectent beaucoup comment il approche cette tâche et que l'élément le plus utile face à une tâche, à sa réussite ou son échec est l'effort qu'il met pour la réussir.

Dans une recherche réalisée auprès de cégépiens, de professeurs et de professionnels œuvrant au niveau collégial, Barbeau (1993) a demandé à ces divers groupes de personnes de décrire quelles sont, selon eux, les attitudes des élèves qui participent, qui s'impliquent dans une tâche académique. Voici, selon cette recherche, la description d'un élève qui participe, s'implique dans une tâche académique. Un élève qui participe est un élève qui écoute en classe, qui participe activement aux diverses activités, qui pose des questions pour mieux comprendre ou approfondir une notion; c'est un élève qui fait les exercices, les lectures et les travaux demandés; c'est un élève qui essaie de se dépasser et d'actualiser son potentiel; c'est un élève qui fait preuve d'initiative et d'ouverture d'esprit; c'est un élève attentif, concentré et appliqué dans diverses situations académiques (exercices, exposés théoriques, examens, session d'étude, travaux). Cette participation est intimement liée à l'engagement cognitif et à ses diverses stratégies autorégulatrices.

LA PERSISTANCE

La persistance dans une tâche scolaire est un autre facteur qui permet de mesurer la motivation de l'élève. La persistance est liée au facteur temps. On observe, on évalue la persistance d'un élève dans une tâche d'apprentissage par le temps que cette personne consacre à la tâche à réaliser et par les attitudes manifestées lorsqu'il rencontre des difficultés. Si l'élève ne lâche pas devant les difficultés, s'il est capable de mettre en activité les attitudes lui permettant de contrer ses difficultés, il fait alors preuve de persistance. Barbeau (1993) décrit un élève persistant dans ses tâches académiques comme un élève qui consacre le temps qu'il faut pour réaliser adéquatement les lectures, les travaux et les exercices demandés, pour revoir la matière étudiée en classe et pour se préparer pour le prochain cours ou le prochain examen.

LES VARIABLES INTERVENANTES

Comme nous l'avons déjà précisé, la motivation scolaire se mesure à l'aide d'indicateurs de la motivation et ces divers indicateurs sont affectés, influencés par les déterminants de la motivation soit les divers systèmes de conception et de perception de l'élève. Un autre groupe de variables joue également un rôle important dans la motivation scolaire, ce sont ce que nous nommons des variables intervenantes soit: l'âge, le sexe, l'origine ethnique, le programme d'étude de l'élève, le niveau où il est rendu dans ses études, son statut scolaire et social, ses résultats antérieurs, etc. Nous ne nous attarderons pas sur ces diverses variables, mais il est essentiel de rappeler qu'elles jouent un rôle non négligeable dans la motivation scolaire.

ILLUSTRATION DU MODÈLE PAR UN EXEMPLE

Rebecca vient de recevoir une note pour un travail de philosophie. Elle a obtenu 90%. La moyenne de la classe est 70% (événement). Cette jeune étudiante veut être acceptée en médecine. À la fin de son secondaire, elle est arrivée la première de son niveau (variable intervenante). Rebecca croit que ses résultats scolaires sont dus à ses efforts constants et à diverses attitudes qu'elle a développées (attributions causales). Rebecca est très attentive en classe et lorsqu'elle travaille, elle se concentre très bien et s'applique vraiment à ce qu'elle fait (participation active en classe). Rebecca est très structurée, ce qui lui sauve beaucoup de temps. La différence entre elle et les autres, selon elle, c'est la qualité de sa concentration lorsqu'elle travaille (perception attributionnelle). Elle peut en deux heures faire le travail que d'autres font en trois heures.

Rebecca est très contente de la note qu'elle a obtenue en philosophie et elle se sent fière d'elle (émotion liée à une réussite). Elle savait que son travail était bon. Elle sait qu'elle est capable d'argumenter et d'exposer clairement sa pensée (perception positive de sa compétence). Le professeur a écrit sur sa copie «Excellent travail. Qualité de l'argumentation remarquable! Grande clarté dans l'expression écrite. Bravo!» Ce style de remarques, bien que fréquentes sur ses copies, lui font toujours plaisir et la confirme dans sa valeur personnelle. Face à une tâche nouvelle, Rebecca se sent stimulée, elle aime apprendre et appliquer ce qu'elle a appris et trouver des solutions nouvelles aux diverses questions et problèmes qu'on lui pose (perception de l'importance de la tâche et défi de la tâche). Lors d'un travail, elle s'applique et évalue constamment son travail selon diverses stratégies qu'elle a

développées (stratégies métacognitives) et elle cherche presque toujours une façon originale de répondre (stratégies cognitives).

Face à des problèmes difficiles, Rebecca ne lâche pas (persistance). Au contraire, elle se force à trouver les solutions en essayant de regarder les problèmes selon de nouveaux angles d'analyse (stratégies cognitives). Elle sait, par expérience, que parfois «il faut laisser dormir» un problème et que la solution vient à un moment donné. Rebecca est capable de supporter l'incertitude (stratégie affective). Lorsqu'elle ne peut vraiment pas trouver la solution, elle demande de l'aide soit aux autres élèves ou à son professeur (stratégie de gestion). Dans un travail scolaire fait à la maison, lorsqu'elle trouve la solution, elle se récompense, elle se permet d'aller boire un jus ou d'aller regarder une émission de TV (stratégie affective).

RÉFÉRENCES

- ABRAMSON, L.Y., SELIGMAN, M.E.P., TEASDALE, J.D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of abnormal Psychology*, no. 87, 49-74.
- AMES, C. (1984). Competitive, Cooperative, and Individualistic Goal Structures: A Cognitive-Motivational Analysis. in R. Ames et C. Ames (Ed.), Research on Motivation in Education: Student Motivation. (vol.1, p.177-207). New York: Academic Press.
- AMES, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology* 84(3) 261-271.
- AMES, R., AMES, C. (1989). Research on Motivation in Education. Toronto, Academic Press.
- ANDERSON, C.A., ARNOULT, L.H. (1985). Attributional Models of Depression, Loneliness, and Shyness. in J. H. Harvey et G. Weary (Ed.), Attribution Basic issues and applications. (p.235-279). New York: Academic Press.
- BANDURA, A. (1977). Self-Efficacy : Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review* 84(2) 191-215.
- BANDURA, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychology* 37(2) 122-147.
- BANDURA, A. (1986). Social Foundations of Thought and Action : A Social Cognitive Theory. NJ, Prentice Hall.
- BARBEAU, D. (1993). Analyse de la motivation scolaire de cégépiens. Travail de recherche inédits. Montréal: cégep de Bois-de-Boulogne.
- BECKMANN, J. (1987). Metaprocessees and the Regulation of Behavior. in F. Halisch et J. Kuhls (Ed.), Motivation, Intention and Volition. (p.371-386). Berlin: Springer-Verlag.
- BLOUIN, Y. (1988). Réussir en sciences. Rapport de recherche. Cégep F.-X. Garneau. Québec.
- BLOUIN, Y. (1985). La réussite en mathématiques au collégial: le talent n'explique pas tout. Rapport de recherche. Cégep F.-X. Garneau. Québec.
- BORKOWSKI, J.G., CARR, M., RELLINGER, E., PRESSLEY, M. (1990). Self-Regulated Cognition: Interdependance of Metacognition, Attribution, and Self-Esteem. in B.F. Jones et L. Idol (Ed.), Dimensions of thinking and Cognitive Instruction. (p.53-92). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- BROPHY, J. (1983). Conceptualizing Student Motivation. *Educational Psychologist*, 18, 200-215.
- CARON, J., FAVREAU, S., LAPALME, A., LEBLOND, B. (1991). Éléments d'intervention pédagogique auprès d'étudiants de milieu collégial dans un contexte d'aide à l'apprentissage. Montréal: Collège Ahuntsic.
- CONVINGTON, M.V. (1984). The Motive for Self-worth. in R. Ames et C. Ames (Ed.) (1989), Research on Motivation in Education: Student Motivation. (vol. 1, p.77-113). New York: Academic Press.
- CORNO, L., MANDINACH, E.B. (1983). The Role of Cognitive Engagement in Classroom Learning and Motivation. *Educational Psychologist*, 18, (2), 88-108.
- CORNO, L., ROHRKEMPER, M.M. (1985). The Intrinsic Motivation to Learn in Classrooms. in R. Ames et C. Ames (Ed.), Research on Motivation in Education: The Classroom Milieu. (vol.2, p.53-90). New York: Academic Press.
- DWECK, C.S. (1985). Intrinsic Motivation, Perceived Control, and Self-evaluation Maintenance: An Achievement Goal Analysis. in R. Ames et C. Ames (Ed.), Research on Motivation in Education: The Classroom Milieu. (vol.2, p.289-305). New York: Academic Press.

- JONES, B.F., PALINCSAR, A.S., OGLE, D.S., CARR, G. (1987). Strategic Teaching and Learning: Cognitive Instructions in the Content Areas. ASCD, Alexandria in THÉRIEN, CÉLINE (1991). Enseignement stratégique et compétence linguistique à l'écrit. Mémoire de Maîtrise. Université de Sherbrooke.
- LAVOIE, H. (1987). Les échecs et les abandons au collégial. document d'analyse. Ministère de l'enseignement supérieur et de la science. DGEC.
- MAEHRS, M. L. (1984). Meaning and Motivation: Toward a Theory of Personal Investment. in R. Ames et C. Ames (Ed.) (1989), Research on Motivation in Education. (vol.1, p.115-144). New York: Academic Press.
- MAEHRS, M. L. (1989). Thoughts about Motivation. in R. Ames et C. Ames (Ed.), Research on Motivation in Education: Goal and cognition. (vol.3, p.299-315). New York: Academic Press.
- MARZANO, R.J., BRANDT, R.S., HUGHES, C.S., JONES, F.B., PRESSEISEN, B.Z., RANKIN, S.C., SUHOR, C. (1988). Dimensions of Thinking: A Framework for Curriculum and Instruction. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, pages 9-17.
- MCCOMBS, B.H. (1986). The role of the self system in self-regulated learning. Paper presented at annual meeting A.E.R.A. San-Francisco.
- MCCOMBS, B.L., MARZANO, R.J. (1990). Putting the Self in Self-Regulated Learning : The Self as Agent in Integrating Will and Skill, *Educational Psychologist*, 25, (1), 51-69.
- MEYER, W.U. (1987). Perceived Ability and Achievement Related Behavior. in F. Halisch et J. Kuhls (Ed.), Motivation, Intention and Volition. (p.73-86). Berlin: Springer-Verlag.
- MILLER, S.M., SELIGMAN, M.E.P (1980). The Reformulated Model of Helplessness and Depression: Evidence and Theory. in R.G. Neuseld (Ed.), Psychological Stress and Psychopathology. (p.149-178). New York: Mc Graw-Hill.
- MORRISSETTE, D., GINGRAS, M. (1989). Enseigner des attitudes: planifier, intervenir, évaluer. De Boeck Wesmael, Bruxelles.
- NICHOLLS, J.G. (1984). Conceptions of Ability and Achievement Motivation. in R. Ames et C. Ames (Ed.) (1989), Research on Motivation in Education: Student Motivation. (vol.1, p.39-73). New York: Academic Press.
- PALINCSAR, A.S. (1986). Metacognitive Strategy Instruction. Exceptional Children, 53, (2), 118-125.
- PINTRICH, P.R., ROESER, R., DeGROOT, E.A.M. (1992). Classroom Influences on Student Motivation and Self-Regulated Learning. Paper presented at the AERA, San Francisco, April 1992..
- RAYNOR, J.O., McFARLIN, D.B. (1986). Motivation and the Self-System. in R. M. Sorentino et E. T. Higgins (Ed.), Handbook of Motivation and Cognition. (p.315-349). New York: Guilford.
- ROMANO, G. (1992). Actes du colloque de Pédagogie collégiale. p. 110-1-110-7.
- ROUECHE, J. E. , SNOW, J. J. (1977). Overcoming Learning Problems: a Guide to Developmental Education in College. San Francisco: Jossey-Bass.
- SAINT-PIERRE, L. (1991). L'étude et les stratégies d'apprentissage. *Pédagogie collégiale*, VOL.5, 2, 15-22.
- SALOMON, G. (1983). The Differential Investment of Mental Effort in Learning from Different Sources. *Educational Psychologist*, 18, (1), 42-50.
- SCHMALT, H.-D. (1987). Power Motivation and the Perception of Control. in F. Halisch et J. Kuhls (Ed.), Motivation, Intention and Volition. (p.101-113). Berlin: Springer-Verlag.
- SCHUNK, D.H. (1989). Self-efficacy and cognitive skill learning. in AMES, R., AMES, C. (1989). (vol . 3) Goal and cognition. Toronto, Academic Press.
- SCHUNK, D.H. (1991). Learning Theories : An Educational Perspective. Toronto : Collier Macmillan Canada.
- SNOW, R.E., FARR, M.J. (1987) Aptitude, learning and instruction. (vol.3) 11-34. Hillsdale N.J. : Lawrence Erlbaum ass.
- STIPEK, D.J.. (1984). The Development of Achievement Motivation. in R. Ames et C. Ames (Ed.) (1989), Research on Motivation in Education: Student Motivation. (vol.1, p.145-174). New York: Academic Press.
- TARDIF, J. (1992). Pour un enseignement stratégique. Montréal: Les Éditions LOGIQUES.

- WEINER, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 1, 3-25.
- WEINER, B. (1984). Principles for a theory of student motivation and their application within an attributional framework. *In* R. Ames & C. Ames (Eds), Student motivation (vol.1, p.15-38). New York: Academic Press.
- WEINER, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92, 4, 548-573.
- WEINER, B. (1987). The Role of Emotions in a Theory of Motivation. *in* F. Halisch et J. Kuhls (Ed.), *Motivation, Intention and Volition*. (p.21-30). Berlin: Springer-Verlag.
- WEINER, B. (1992). Human Motivation. California: Sage.
- WEISZ, J.R., CAMERON, A.M. (1985). Individual Differences in the Student's Sense of Control. *in* R. Ames et C. Ames (Ed.), Research on Motivation in Education: The Classroom Milieu. (vol.2, p.93-140). New York: Academic Press.
- ZIMMERMAN, B.J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*. Vol.25(1), 3-17.