
Vers une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire

Author(s): Rolland Viau and Roland Louis

Source: *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, Vol. 22, No. 2 (Spring, 1997), pp. 144-157

Published by: Canadian Society for the Study of Education

Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/1585904>

Accessed: 07-06-2020 09:08 UTC

REFERENCES

Linked references are available on JSTOR for this article:

https://www.jstor.org/stable/1585904?seq=1&cid=pdf-reference#references_tab_contents

You may need to log in to JSTOR to access the linked references.

JSTOR is a not-for-profit service that helps scholars, researchers, and students discover, use, and build upon a wide range of content in a trusted digital archive. We use information technology and tools to increase productivity and facilitate new forms of scholarship. For more information about JSTOR, please contact support@jstor.org.

Your use of the JSTOR archive indicates your acceptance of the Terms & Conditions of Use, available at <https://about.jstor.org/terms>



JSTOR

Canadian Society for the Study of Education is collaborating with JSTOR to digitize, preserve and extend access to *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*

Vers une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire

Rolland Viau

Roland Louis

université de sherbrooke

Cet article a pour but de présenter un modèle de la dynamique motivationnelle de l'étudiant fondé sur une approche sociocognitive de la motivation. Ce modèle met en relation trois déterminants de la motivation chez l'étudiant (sa perception de la valeur d'une activité d'apprentissage, sa perception de sa compétence et sa perception de la contrôlabilité), ses comportements d'apprentissage (son engagement cognitif et sa persévérance) et sa performance. À l'aide des recherches actuelles sur la motivation en contexte scolaire, cet article définit ces différentes composantes du modèle et met en lumière les relations qu'elles entretiennent entre elles. Ce modèle servira dans une étape ultérieure à l'élaboration d'un instrument permettant d'identifier la dynamique motivationnelle qui anime les étudiants lors d'activités d'apprentissage prescrites dans les cours de français au secondaire.

We present here a sociocognitive model of students' motivational dynamics. This model brings together three determining factors for student motivation (the students' perception of the value of a learning activity, their perception of their own competence, and their perception of their own ability to control the process and its consequences), two learning behaviours (cognitive engagement and perseverance), and a performance measure. Using current research on student motivation, we define the model's different components and clarify the relationships among these components. The model will be used in a subsequent study to develop an instrument to identify the motivational dynamics that impel students during learning activities prescribed in high school French courses.

L'abandon scolaire au primaire et au secondaire constitue un des principaux problèmes auxquels font face les responsables de l'éducation au Québec. Parmi les avenues qui s'offrent aux chercheurs pour trouver une solution à ce problème, la motivation en contexte scolaire constitue une piste importante (Vallerand et Sénécal, 1992).

Dans le passé, les premiers travaux sur la motivation en contexte scolaire ont été influencés par le courant behavioriste et celui de la psychologie de la personnalité. Pour les chercheurs d'inspiration behavioriste, la motivation d'un étudiant prend sa source dans l'environnement, plus particulièrement dans les renforcements donnés par l'enseignant (Stipek, 1996). Pour les chercheurs s'inspirant de la psychologie de la personnalité, l'environnement est moins important, car la

motivation est un trait qui caractérise l'étudiant. Pour Cattell et Kline (1977), par exemple, la motivation représente un élément de la dynamique de la personnalité; pour Maslow (1970), la motivation est le moteur inconscient qui explique et détermine le comportement de tout individu vers la satisfaction d'un besoin; pour Nuttin (1980), c'est la qualité de la représentation que le sujet a de lui-même qui déclenche le désir motivationnel.

De nos jours, un grand nombre de recherches sur la motivation des étudiants s'inscrivent dans le courant sociocognitif dans lequel l'environnement et les traits de personnalité de l'étudiant ne sont pas mis en opposition, mais en interaction. Ainsi, pour les chercheurs d'inspiration sociocognitive, la motivation prend sa source dans l'interaction entre les perceptions de l'étudiant et le contexte dans lequel se déroule son apprentissage (Bandura, 1986; Pintrich et Schrauben, 1992; Schunk, 1991). Toutefois, les travaux de ces chercheurs se limitent souvent à l'étude de la relation entre un aspect du contexte et un type de perception. Par exemple, les travaux de Schunk (1983, 1984) ont permis de déterminer l'effet de différents types de renforcements verbaux sur la perception qu'a l'étudiant de sa compétence à accomplir une tâche et sur sa performance. En se limitant ainsi à l'étude d'un type de perception et de sa relation avec un aspect du contexte, ces recherches n'offrent pas une explication exhaustive de la dynamique motivationnelle chez l'étudiant, c'est-à-dire une explication de l'organisation générale des relations entre les principales perceptions qui sont à l'origine de sa motivation et les démarches d'apprentissage qu'elles influencent. Dans le but d'atteindre cet objectif, le présent article présente un modèle de la dynamique motivationnelle propre à l'étudiant fondé sur l'état actuel des recherches sur la motivation. Nous croyons que l'élaboration de ce modèle pourra servir de cadre de référence permettant d'une part de mesurer les liens entre les principaux déterminants de la motivation et leurs conséquences sur l'apprentissage des étudiants et, d'autre part, de fournir aux enseignants des outils pédagogiques pour améliorer leur intervention en classe.

UN MODÈLE DE LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE CHEZ L'ÉTUDIANT

Nous définissons la motivation en contexte scolaire comme étant "un phénomène dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but" (Viau, 1994, p. 7). Pour opérationnaliser cette définition, nous avons développé un modèle (figure 1) qui présente et met en relation les diverses composantes impliquées. Les relations que ces composantes entretiennent entre elles constituent pour nous la dynamique motivationnelle qui anime l'étudiant en classe.

En contexte de classe, la dynamique motivationnelle peut être approchée sous divers angles. En effet, on peut analyser cette dynamique selon les modes d'évaluation adoptés (Ames, 1992), selon les structures de récompenses et de punitions

mises en place dans la classe (Tang et Hall, 1995), selon les relations interpersonnelles entre l'enseignant et ses étudiants (Skinner et Belmont, 1993) et selon les activités d'apprentissage reliées à la matière (Brophy, 1987). Le modèle présenté dans cet article se limite à la dynamique motivationnelle vu sous l'angle des activités d'apprentissage reliées à la matière. Ce choix nous est dicté par le constat dressé par la grande majorité des enseignants à l'effet que les activités qu'ils proposent à leurs étudiants ne les motivent pas.

Le modèle de la dynamique motivationnelle s'inspire des recherches socio-cognitives dont celles de Pintrich et Garcia (1992) et s'inscrit dans la poursuite des travaux de Viau (1994) et de Viau et Barbeau (1992). Initiée par une activité d'apprentissage par laquelle un étudiant acquiert des connaissances, la dynamique motivationnelle se compose: (a) de trois déterminants interreliés: la perception qu'a un étudiant de la valeur d'une activité d'apprentissage, la perception qu'il a de sa compétence à accomplir l'activité et sa perception du degré de contrôle qu'il peut exercer sur le déroulement ainsi que sur les conséquences de l'activité, (b) des principales composantes de l'apprentissage que la motivation influence, soit: l'engagement cognitif de l'étudiant face à une activité, sa persévérance à l'accomplir et sa performance. Il existe d'autres déterminants de la motivation (ex. l'estime de soi), mais ceux qui sont privilégiés dans ce modèle s'avèrent les plus importants selon les plus récentes recherches faites sur la motivation en contexte scolaire (Dweck, 1989; McCombs, 1988; Pintrich et De Groot, 1990; Schunk, 1991).

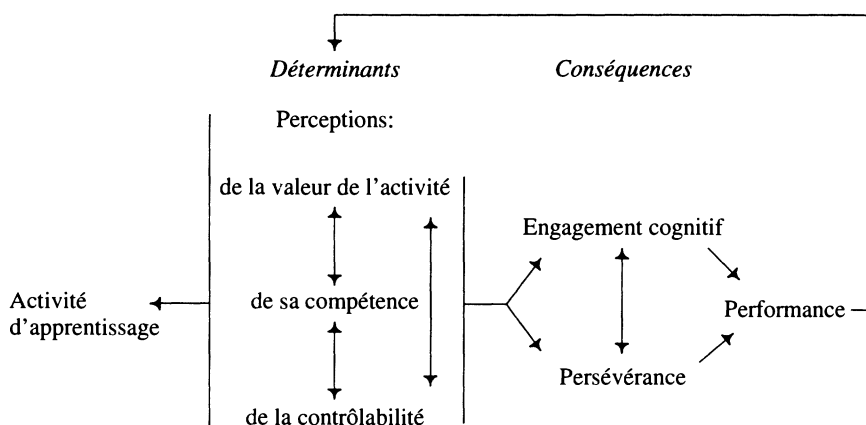


FIGURE 1

La dynamique motivationnelle en contexte scolaire

Les déterminants et les conséquences de la motivation sont définis dans les sections suivantes. Pour l'instant, il importe de souligner que ce modèle de la dynamique motivationnelle est propre à l'apprentissage en contexte scolaire. Dans un autre contexte, tel que celui du milieu du travail, la dynamique motivationnelle pourrait vraisemblablement comprendre les mêmes déterminants, mais les conséquences seraient sûrement différentes.

Dans le passé, certains auteurs ont utilisé le terme *dynamique motivationnelle* dans leur recherche (Nuttin, 1980; Ruel, 1987). Pour ces auteurs, la dynamique motivationnelle désignait l'interaction entre les déterminants de la motivation d'un individu comme ses besoins, ses buts, ses perceptions de soi et ses attributions causales. Notre modèle, comme nous l'avons souligné au paragraphe précédent, implique l'interaction entre certains déterminants de la motivation, mais comprend également la relation entre ceux-ci et les conséquences de la motivation, c'est-à-dire les composantes de l'apprentissage qu'elle influence.

Telles que les flèches l'illustrent dans la figure 1, la dynamique motivationnelle du modèle comporte trois types de relations. Le premier type fait le lien entre les déterminants et les conséquences. Il s'exprime comme suit: la façon dont un étudiant perçoit l'importance d'une activité d'apprentissage, sa compétence à l'accomplir et son degré de contrôle face à celle-ci, influence son choix de s'engager cognitivement et de persévérer jusqu'à ce qu'il ait atteint le niveau de performance qu'il désire atteindre (Ames, 1992; Zimmerman, Bandura et Martinez-Pons, 1992).

Le deuxième type de relations implique que les trois déterminants du modèle s'influencent mutuellement (Ames, 1992). Par exemple, la perception de la compétence à accomplir une activité viendra influencer la perception de la contrôlabilité ainsi que la perception de la valeur de l'activité et vice-versa.

Enfin, le troisième type de relations établit les liens entre les conséquences de la motivation et s'exprime de la façon suivante: plus un étudiant s'engage dans une activité d'apprentissage (engagement cognitif), plus il persévère (Schunk, 1991). En outre, plus un étudiant s'engage et persévère dans une activité, plus sa performance est bonne (Zimmerman et Martinez-Pons, 1992). Enfin, plus sa performance est bonne, meilleurs en seront les effets sur ses perceptions.

L'ANALYSE DÉTAILLÉE DU MODÈLE

Pour mieux comprendre l'importance de chaque composante du modèle, nous les définirons plus en détail dans les sections qui suivent et nous ferons ressortir, à l'aide des principaux écrits, leur importance dans le modèle.

Les déterminants de la motivation

Comme il a été souligné précédemment, les déterminants correspondent aux perceptions qu'a l'étudiant des activités d'apprentissage qu'il doit accomplir.

La perception de la valeur d'une activité

Cette perception s'observe par le jugement qu'un étudiant porte sur l'utilité et l'intérêt d'une activité en vue d'atteindre les buts qu'il poursuit. En général, les recherches démontrent que les étudiants qui considèrent une activité utile ou intéressante sont plus engagés cognitivement et persévèrent plus que les étudiants qui valorisent peu l'activité (Pintrich et De Groot, 1990; Schiefele, 1991).

D'autres chercheurs ont étudié l'influence des types de buts qu'un étudiant adopte et leur étalement dans le temps sur l'engagement cognitif et la persévérance. Deux types de buts ont fait principalement l'objet de leur recherche: les buts d'apprentissage et les buts de performance. Les buts d'apprentissage sont ceux qu'un étudiant poursuit lorsqu'il valorise une activité pour les connaissances et les habiletés qu'elle lui permet d'acquérir. Les buts de performance sont ceux qu'il vise lorsqu'il valorise une activité pour l'obtention d'une récompense, de félicitations, ou pour être parmi le premier de sa classe (Ames, 1992; Dweck, 1986; Nicholls, 1984). Les recherches révèlent qu'un étudiant qui poursuit des buts d'apprentissage tend à entreprendre des activités sans se préoccuper de sa capacité à les réussir (Ames, 1992). En revanche, l'étudiant qui poursuit seulement des buts de performance tend généralement à éviter ou à abandonner les activités à propos desquelles il entretient des doutes quant à sa capacité de les réussir aussi bien que ses camarades. De plus, les types de but influencent également la persévérance à l'accomplir: l'étudiant qui valorise une activité parce qu'elle lui permet d'apprendre, choisit de persévérer jusqu'à ce qu'il l'ait accomplie. Quant à l'étudiant qui poursuit des buts de performance, le choix de persévérer dans l'accomplissement d'une activité dépend de la probabilité qu'il a de bien réussir: s'il risque d'avoir de mauvais résultats, il juge l'activité peu utile et l'abandonne à la moindre occasion (Dweck, 1989). De plus, la recherche d'Ames et Archer (1988), faite auprès d'étudiants du secondaire, montre que ceux qui ont des buts d'apprentissage disent utiliser plus de stratégies d'apprentissage, préférer des tâches comportant des défis de taille, croire plus en leur capacité de réussir et avoir une attitude plus positive à l'égard de l'école que les étudiants qui valorisent les buts de performance.

L'étalement des buts dans le temps, que l'on désigne par le terme *perspective future*, est un autre aspect relié à la perception de la valeur d'une activité. Le concept de perspective future consiste en la capacité qu'a un individu d'étaler dans le temps les buts qu'il désire atteindre (Bouffard, Lens et Nuttin, 1983). Lens et Decruyenaere (1991) et Lens et Moreas (1992) ont démontré que les étudiants ayant une perspective future étendue voient les activités qu'on leur propose comme des moyens d'atteindre leurs buts à moyen ou long terme, ce qui les amène à valoriser plus ces activités, même si celles-ci ne leur offrent pas des récompenses immédiates. En revanche, les étudiants qui ont une perspective future limitée et dont les buts sont confus ou peu structurés n'ont pas de point

de référence pour juger de la valeur d'une activité, surtout si celle-ci ne leur apporte pas de satisfaction immédiate.

Si l'importance de la perspective future semble faire l'unanimité auprès des chercheurs, la compréhension des effets des buts d'apprentissage et de performance soulève des interrogations. En effet, dans le passé, un grand nombre de chercheurs ont opposé les buts d'apprentissage aux buts de performance et ont ainsi laissé croire qu'il est difficile sinon impossible pour un étudiant de poursuivre les deux à la fois. Certains auteurs contemporains ont réduit cette opposition en situant ces deux types de buts sur un même continuum (Deci et Ryan, 1985; Pelletier et Vallerand, 1993) et d'autres considèrent tout simplement qu'un étudiant peut avoir à la fois des buts d'apprentissage et des buts de performance (Bouffard-Bouchard, Vezeau, Boisvert et Larouche, 1995).

La perception de sa compétence

La perception de sa compétence à accomplir une activité est une perception de soi par laquelle l'individu, avant d'entreprendre une activité qui comporte un degré élevé d'incertitude quant à sa réussite, évalue ses capacités à l'accomplir de manière adéquate (Bandura, 1986; Bouffard-Bouchard, 1990; Schunk, 1991).

Des études menées par Pintrich et ses collaborateurs démontrent que plus un étudiant estime qu'il a les compétences requises pour accomplir une activité d'apprentissage, plus il persévère et s'engage cognitivement dans cette activité, et ce même s'il la trouve difficile (Pintrich et De Groot, 1990; Pintrich et Garcia, 1992; Pintrich et Schrauben, 1992). D'autres études faites auprès d'étudiants canadiens-français de l'ordre collégial soulignent qu'un étudiant qui a une bonne perception de sa compétence à accomplir une tâche tend à utiliser plus fréquemment des stratégies d'autorégulation, comme l'autoévaluation, persévère plus et par ricochet réussit mieux (Bouffard-Bouchard, 1990; Bouffard-Bouchard, Parent et Larivée, 1991).

La recension des écrits de Bandura (1993) démontre que la perception qu'a l'étudiant de sa compétence à accomplir une activité influence d'autres perceptions (ex. sa perception de la contrôlabilité), son engagement cognitif (ex. stratégies d'apprentissage), ses émotions (ex. sa fierté) et sa performance. Cependant, les recherches commencent à peine à mesurer l'effet des interventions qu'il est possible de faire sur cette perception. À cet égard, celles de Schunk (1982, 1983, 1984) sont les plus avancées et, tout en étant circonscrites à des enfants de niveau primaire, elles confirment l'hypothèse qu'il est possible d'influencer la perception qu'un étudiant a de sa compétence par l'utilisation de rétroactions portant sur ses efforts ("tu réussis parce que tu travailles fort") et ses aptitudes ("tu réussis, parce que tu es bon"). Notons toutefois que les études de Schunk ont mesuré l'effet de ces rétroactions à court terme et nous informent peu sur leurs effets à moyen et long termes.

La perception de la contrôlabilité

Trois perspectives sont adoptées par les chercheurs pour étudier l'influence de la perception de la contrôlabilité sur les conséquences de la motivation (Stipek et Weisz, 1981). Dans la première, la perception de la contrôlabilité se définit en terme du lieu de contrôle (*locus of control*), c'est-à-dire de la tendance qu'a l'étudiant d'expliquer ses succès ou ses échecs par des causes qui lui sont internes, comme l'effort déployé, ou externes, comme la compétence du professeur (Findley et Cooper, 1983). Dans la deuxième perspective, le concept de perception de la contrôlabilité est abordé sous l'angle de la perception de la responsabilité que l'étudiant s'accorde par rapport à ses succès ou à ses échecs. Dans cette perspective, un étudiant aura une perception élevée de la contrôlabilité s'il considère qu'il est responsable des causes qu'il invoque; il aura cependant une perception de contrôlabilité faible s'il ne s'attribue pas la responsabilité des causes (Weiner, 1992). La troisième perspective aborde la perception de la contrôlabilité sous l'angle du besoin qu'a un individu d'initier et de réguler lui-même ses actions (Deci, Vallerand, Pelletier et Ryan, 1991). Plus précisément, elle se définit comme étant la perception qu'a un étudiant du degré de contrôle qu'il peut exercer sur le déroulement et les conséquences d'une activité pédagogique (McCombs, 1982, 1989; Viau, 1994). Par exemple, un étudiant qui estime que la démarche qu'il utilise lui permet de résoudre un problème de façon satisfaisante, a probablement la perception qu'il contrôle bien la situation (perception de contrôlabilité élevée). Au contraire, un étudiant qui suit une démarche qui lui est imposée et qui n'est pas convaincu que celle-ci l'amène à réussir, tend à percevoir qu'il ne contrôle pas la situation (perception de la contrôlabilité faible). Dans cette troisième perspective, la perception de la contrôlabilité prend naissance à partir des caractéristiques des activités d'apprentissage proposées à l'étudiant. En cela, elle répond bien à notre modèle de dynamique motivationnelle.

Des recherches menées selon cette dernière perspective, on peut dégager qu'un étudiant qui perçoit qu'il possède un certain contrôle sur son processus d'apprentissage est porté à s'engager activement au plan cognitif (McCombs, 1988). Cet engagement se traduit par le fait que l'étudiant aborde la matière dans son ensemble, essaie de faire des liens entre les différentes parties et tente d'en dégager la structure. Quant à l'étudiant qui perçoit qu'il a peu de contrôle sur son apprentissage, son engagement cognitif est faible puisqu'il ne s'intéresse qu'à certaines parties de la matière et se donne généralement comme tâche de les mémoriser plutôt que de les comprendre. Pour Deci et al. (1991), l'environnement que l'on offre à l'étudiant est une des variables qui influence le plus la perception de la contrôlabilité. Par exemple, ces auteurs ont constaté que l'opportunité que l'on accorde à l'étudiant de participer aux décisions relatives aux activités d'apprentissage augmente sa perception de la contrôlabilité. Il faut se

rappeler que la perception de la contrôlabilité est un jugement personnel, c'est-à-dire qu'un étudiant à qui l'on propose une activité peut estimer qu'il a un degré élevé de contrôle sur celle-ci, alors qu'un autre étudiant, à qui l'on propose la même activité, peut s'imaginer le contraire. C'est probablement pour cette raison que de nombreuses recherches ont démontré que la liberté de déterminer son propre environnement pédagogique ne convient pas à tous les étudiants (Snow, 1980). En effet, comme le souligne Candy (1991): "Les recherches ont constamment démontré que ce ne sont pas tous les élèves qui tirent profit du contrôle qu'on peut leur accorder à l'égard de leur processus d'apprentissage. Certains s'en trouvent désavantagés, surtout les plus faibles" (p. 64).

Les conséquences de la motivation

Dans la section précédente, nous avons défini les trois principaux déterminants de la motivation et leurs incidences sur l'engagement cognitif, la persévérance et la performance. Il est important de souligner que ces conséquences ne résultent pas uniquement des déterminants de la motivation; ils sont également tributaires d'autres caractéristiques de l'étudiant, comme ses connaissances antérieures, sa capacité d'analyse, etc.

Dans cette section, nous nous sommes inspirés de l'ouvrage de Viau (1994) pour définir et caractériser l'engagement cognitif, la persévérance et la performance. Nous nous limiterons à faire l'état de recherches portant sur la relation entre ces conséquences puisque leur relation avec les déterminants a été démontrée à la section précédente.

L'engagement cognitif

L'engagement cognitif correspond au degré d'effort mental que l'étudiant déploie lors de l'exécution d'une activité d'apprentissage (Salomon, 1983). Un étudiant démontre qu'il est engagé cognitivement lorsqu'il utilise systématiquement et régulièrement des stratégies d'apprentissage et des stratégies d'autorégulation quand il accomplit une activité (Corno et Rohrkemper, 1985).

(a) *Les stratégies d'apprentissage.* Weinstein et Meyer (1991) définissent les stratégies d'apprentissage comme des moyens que l'étudiant utilise pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances qu'on lui enseigne. Selon Derry (1990), la plupart des chercheurs se sont attardés principalement à étudier les stratégies de mémorisation, d'organisation et d'élaboration.

Les stratégies de mémorisation sont les moyens mnémotechniques qu'un étudiant utilise pour se rappeler des informations factuelles comme des noms, des dates, des règles ou des équations (Pintrich et Garcia, 1992). Les stratégies d'organisation (création de schémas, de tableaux) consistent à réorganiser à sa façon les informations reçues afin de les intégrer plus facilement à ses con-

naissances et de les mémoriser. L'étudiant utilise des stratégies d'élaboration lorsqu'il fait des inférences entre différents concepts et crée ainsi dans sa mémoire de nouveaux réseaux d'informations (Derry, 1989). Si les inférences sont complexes, les stratégies d'élaboration efficaces seront alors de faire des résumés, de paraphraser, de créer des analogies, de prendre des notes ou même de tenter d'expliquer dans ses propres mots à un camarade ce que l'on est en train d'apprendre.

On constate que les étudiants peu motivés sont portés à n'utiliser que des stratégies de mémorisation. Les stratégies d'organisation et d'élaboration, qui exigent de la part de l'étudiant un certain engagement cognitif, ne semblent être utilisées que par ceux qui sont motivés (McCombs, 1988).

(b) *Les stratégies d'autorégulation.* Selon Zimmerman (1986, 1990), les stratégies d'autorégulation sont des stratégies cognitives qu'un étudiant utilise consciemment, systématiquement et constamment lorsqu'il assume la responsabilité de son apprentissage. Cet auteur distingue trois types de stratégies d'autorégulation: stratégies métacognitives, stratégies de gestion et stratégies d'automotivation.

Les stratégies métacognitives réfèrent à la conscience qu'un étudiant a de son fonctionnement cognitif et des stratégies qu'il utilise pour réguler sa façon de travailler intellectuellement (Pintrich, 1990). Il existe plusieurs stratégies métacognitives, mais les trois principales sont la planification, le monitoring et l'autoévaluation (Corno et Mandinach, 1983; Zimmerman, 1990).

Les stratégies de gestion ont trait à l'organisation de l'apprentissage. Un étudiant "autorégulé" recourt à ces stratégies pour se créer un environnement favorable à son apprentissage. En effet, ces stratégies lui permettent de prendre conscience du moment de la journée, du rythme et du lieu propices à un meilleur apprentissage. De plus, ces stratégies l'amènent à faire un meilleur choix des ressources humaines et matérielles qui faciliteront son apprentissage.

Les stratégies d'automotivation sont des stratégies d'autorégulation que l'étudiant utilise pour augmenter ou conserver sa motivation à accomplir une activité. Par exemple, ces stratégies peuvent être de se fixer des objectifs à court terme pour pouvoir évaluer plus vite le chemin parcouru, de se convaincre de l'importance de l'activité d'apprentissage, d'imaginer le résultat final, de se donner des défis, etc.

De façon générale, les résultats des recherches sur ce sujet confirment l'existence d'une relation entre la performance des étudiants et l'utilisation qu'ils font de ces trois types de stratégies d'autorégulation. Cette relation s'exprime tout simplement de la façon suivante: plus un étudiant utilise, sur une base régulière, les trois types de stratégies d'autorégulation, plus il réussit (Zimmerman et Martinez-Pons, 1986, 1992). Cependant, soulignons que pour Paris et Newman (1990), les enfants n'ayant pas encore atteint l'âge de sept ans ont une idée très vague des stratégies qu'il leur faut utiliser pour accomplir et réussir une activité.

Selon ces auteurs, il est toutefois possible d'enseigner des stratégies d'autorégulation aux étudiants et de les rendre ainsi plus vite conscients de leur importance.

La persévérance

De façon opérationnelle, la persévérance se traduit par le temps que l'étudiant consacre à des activités comme la prise de notes, l'accomplissement d'exercices, la compréhension de ses erreurs, l'étude de manuels, etc. La persévérance d'un étudiant doit être accompagnée de l'utilisation de stratégies d'apprentissage et d'autorégulation car la persévérance sans engagement cognitif a peu d'effet sur la performance.

La performance

Le terme *performance* désigne les actions (ou les comportements) que l'étudiant doit accomplir pour réussir une tâche. Dans notre modèle de dynamique motivationnelle, la performance est une conséquence indirecte de la motivation, c'est-à-dire qu'un étudiant motivé persévéra plus qu'un étudiant non motivé et utilisera plus de stratégies d'apprentissage et d'autorégulation, ce qui aura pour effet d'influencer sa performance (Pintrich et De Groot, 1990).

L'influence de la motivation sur la performance de l'étudiant est reconnue par l'ensemble des chercheurs (Pintrich et Schrauben, 1992). Cependant, la relation inverse, c'est-à-dire l'influence qu'exerce la performance sur la motivation de l'élève, est souvent ignorée. De fait, la performance devient pour l'étudiant une source d'information qui influence les perceptions qu'il a de lui-même et qui sont à l'origine de sa motivation. Cette influence peut être positive si celui-ci considère sa performance bonne et méritée; elle peut être négative s'il juge que sa performance est faible et considère que celle-ci démontre son incapacité à réussir.

CONCLUSION

Nous avons présenté un modèle permettant de comprendre la dynamique motivationnelle qui anime un étudiant lors de l'accomplissement d'une activité d'apprentissage. En faisant ressortir les relations qui existent entre les différentes composantes du modèle, on a pu constater que la motivation de l'étudiant en contexte scolaire est un phénomène complexe qui prend sa source dans les perceptions qu'a l'étudiant de lui-même et de son environnement et que ces perceptions ont des conséquences importantes sur son apprentissage.

Ce sont généralement les enseignants qui créent l'environnement pédagogique et c'est pour cette raison qu'ils doivent être en mesure de bien comprendre la dynamique motivationnelle qu'il engendre chez l'étudiant. Dans le but de les aider dans cette démarche, la prochaine étape de nos travaux sera de soumettre

le modèle au test de la réalité pratique en développant un instrument de cueillette de données et en confrontant les données au modèle théorique. Un questionnaire composé d'énoncés mettant en lien chaque composante du modèle avec des activités d'apprentissage en français (ex. composition, exposé oral, compréhension de textes) sera élaboré et administré à des étudiants. Si les résultats confirment les relations entre les différentes composantes motivationnelles présentées dans cet article, le questionnaire deviendra un outil permettant d'opérationnaliser le modèle de la dynamique motivationnelle. Ce questionnaire pourra être utilisé par les enseignants pour identifier chez leurs étudiants les composantes de la dynamique motivationnelle qui s'avèrent carentielles. Pouvant mieux identifier, ils seront alors plus en mesure de choisir des stratégies d'intervention susceptibles de résoudre, ou tout au moins de réduire, les problèmes de motivation que rencontrent leurs étudiants.

RÉFÉRENCES

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261–271.
- Ames, C. et Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260–267.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117–148.
- Bouffard, L., Lens, W. et Nuttin, J. R. (1983). Extension de la perspective temporelle future en relation avec la frustration. *International Journal of Psychology*, 18, 429–442.
- Bouffard-Bouchard, T. (1990). Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task. *Journal of Social Psychology*, 130, 353–363.
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S. et Larivée, S. (1991). Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high school age students. *International Journal of Behavioral Development*, 14, 153–164.
- Bouffard-Bouchard, T., Vezeau, C., Boisvert, J. et Larouche C. (1995). The impact of good orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317–329.
- Brophy, J. (1987). Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. *Educational Leadership*, 45(2), 40–48.
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cattell, R. B. et Kline, P. (1977). *The scientific analysis of personality and motivation*. New York: Academic Press.
- Corno, L. et Mandinach, E. B. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist*, 18, 88–108.
- Corno, L. et Rohrkemper, M. M. (1985). The intrinsic motivation to learn in classrooms. In C. Ames et R. E. Ames (dirs.), *Research on motivation in education: Vol. 2. The classroom milieu* (p. 53–90). New York: Academic Press.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. et Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325–346.
- Derry, S. J. (1989). Putting learning strategies to work. *Educational Leadership*, 46, 4–10.
- Derry, S. J. (1990). Learning strategies for acquiring useful knowledge. In B. F. Jones et L. Idol (dirs.), *Dimensions of thinking and cognition instruction* (p. 347–379). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting motivation. *American Psychologist*, 41, 1040–1048.
- Dweck, C. S. (1989). Motivation. In A. Lesgold et R. Glaser (dirs.), *Foundations for a psychology of education* (p. 87–136). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Findley, M. J. et Cooper, H. M. (1983). Locus of control and academic achievement: A literature review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 419–427.
- Lens, W. et Decruyenaere, M. (1991). Motivation and de-motivation in secondary education: Student characteristics. *Learning and Instruction*, 1, 145–159.
- Lens, W. et Moreas, M. A. (1992, juillet). *Motivational effects of future time perspective: A process analysis*. Communication présentée au 25e Congrès international de psychologie, Bruxelles.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- McCombs, B. L. (1982). Learner satisfaction, motivation, and performance: Capitalizing on strategies for positive self-control. *National Society for Performance and Instruction Journal*, 21(4), 3–6.
- McCombs, B. L. (1988). Motivational skills training: Combining metacognitive, cognitive, and affective learning strategies. In C. E. Weinstein, E. T. Goetz et P. A. Alexander (dirs.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation* (p. 141–169). New York: Academic Press.
- McCombs, B. L. (1989). Self-regulated learning and academic achievement: A phenomenological view. In B. Zimmerman et D. H. Schunk (dirs.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice* (p. 51–82). New York: Springer-Verlag.
- Nicholls, J. G. (1984). Conception of ability and achievement motivation. In R. E. Ames et C. Ames (dirs.), *Research on motivation in education: Vol. 1. Student motivation* (p. 39–73). New York: Academic Press.
- Nuttin, J. (1980). *Théorie de la motivation scolaire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Paris, S. G. et Newman, R. S. (1990). Developmental aspects of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25, 87–102.
- Pelletier, L. G. et Vallerand, R. J. (1993). Une perspective humaniste de la motivation: les théories de la compétence et de l'autodétermination. In R. J. Vallerand et E. E. Thill (dirs.), *Introduction à la psychologie de la motivation* (p. 233–281). Laval, QC: Éditions Études Vivantes.
- Pintrich, P. R. (1990). Implications of psychological research on student learning and college teaching for teacher education. In W. R. Houston (dir.), *Handbook of research on teacher education* (p. 826–857). New York: Macmillan.
- Pintrich, P. R. et De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33–40.
- Pintrich, P. R. et Garcia, T. (1992, avril). *An integrated model of motivation and self-regulated learning*. Communication présentée au congrès annuel de l'American Educational Research Association, San Francisco.
- Pintrich, P. R. et Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement

- in classroom academic tasks. In D. H. Schunk et J. L. Meece (dirs.), *Student perceptions in the classroom* (p. 149–183). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ruel, P.-H. (1987). Motivation et représentation de soi. *Revue des sciences de l'éducation*, 13, 239–259.
- Salomon, G. (1983). The differential investment of mental effort in learning from different sources. *Educational Psychologist*, 18, 42–50.
- Schielfele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist*, 26, 299–323.
- Schunk, D. H. (1982). Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 74, 548–556.
- Schunk, D. H. (1983). Ability versus effort attributional feedback: Differential effects on self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 75, 848–856.
- Schunk, D. H. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19, 48–58.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207–231.
- Skinner, E. A. et Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571–581.
- Snow, R. E. (1980). Aptitude, learner control, and adaptive instruction. *Educational Psychologist*, 15, 151–158.
- Stipek, D. J. (1996). Motivation and instruction. In D. Berliner et R. Calfee (dirs.), *Handbook of educational psychology* (p. 85–113). New York: Macmillan.
- Stipek, D. J. et Weisz, J. R., (1981). Perceived personal control and academic achievement. *Review of Educational Research*, 51, 101–137.
- Tang, S.-H. et Hall, V. C. (1995). The overjustification effect: A meta-analysis. *Applied Cognitive Psychology*, 9, 365–404.
- Vallerand, R. J. et Sénécal, C. B. (1992). Une analyse motivationnelle de l'abandon des études. *Apprentissage et Socialisation*, 15, 49–62.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. St-Laurent, QC: Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Viau, R. et Barbeau, D. (1992). *La motivation en contexte scolaire* (Notes de cours). Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Weinstein, C. E. et Meyer, D. K. (1991). Implications of cognitive psychology for testing: Contributions from work in learning strategies. In M. C. Wittrock et E. L. Baker (dirs.), *Testing and cognition* (p. 40–61). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key processes? *Contemporary Educational Psychology*, 11, 307–313.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25, 3–17.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A. et Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663–676.

Zimmerman, B. J. et Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614–628.

Zimmerman, B. J. et Martinez-Pons, M. (1992). Perceptions of efficacy and strategy use in the self-regulation of learning. In D. H. Schunk et J. L. Meece (dirs.), *Student perceptions in the classroom* (p. 185–207). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Rolland Viau et Roland Louis sont professeurs à la Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke (Québec) J1K 2R1.