

# *Changement sociétal et recherche en éducation*

**Actes du Colloque tenu les 21, 22 et 23 août 1994  
dans le cadre du programme de Doctorat en éducation  
(UQAC, UQAH, UQAM, UQAR, UQTR, )**

**Les Éditions ERE-2000  
Département des Sciences de l'Éducation  
Université du Québec à Chicoutimi  
Avril 1995**

## 2.7

# Les recherches sur la motivation sont-elles susceptibles d'avoir un impact sur la «transformation» des approches pédagogiques et de la formation des maîtres?

Thierry Karsenti  
Gilles Thibert  
Université du Québec à Montréal

### Introduction

*Current educational problems go beyond declining achievement scores: Most schools today face a crisis in student motivation. (Meece, 1993: 35)*

Les résultats de récents travaux de recherche (Anderman et Maehr, 1994; Eggen et Kauchak, 1994; Graham, 1994; Karsenti et Thibert, sous presse) montrent que la motivation est de loin le meilleur indice de la réussite scolaire des élèves

du secondaire. Comme le souligne Meece (1993), la recherche empirique a confirmé depuis fort longtemps l'impression préscientifique quant à l'importance de la motivation dans la réussite scolaire.

Accepté de la plupart des chercheurs comme un des déterminants majeurs de la réussite et de l'abandon scolaires, la motivation se retrouve à l'aval des priorités des gouvernements provincial et fédéral en matière d'éducation. Un projet comme l'*École avant tout* dans lequel plusieurs millions de dollars ont été investis pour tenter de diminuer le décrochage scolaire reflète bien ces priorités. Au Québec, l'ex-ministre Robillard écrit en caractères gras à la première ligne de son document *Faire avancer l'école* (MEQ, 1993: 1): «**Il faut s'assurer qu'en 1996-97, 80% des élèves de moins de 20 ans quittent l'école avec un diplôme**». Cet objectif fut aussi avancé un an plus tôt par le ministre de l'éducation en poste à cette époque, Monsieur Pagé, dans *Chacun ses devoirs* (MEQ, 1992a).

*Actuellement, 65p.100 des jeunes de moins de 20 ans terminent avec succès un programme de formation générale ou professionnelle. Il faut que d'ici cinq ans 80p. 100 de ces jeunes obtiennent leur diplôme d'études secondaires; nous estimerons alors avoir atteint l'objectif majeur du présent plan d'action.* (MEQ, 1992a: 3)

Ces deux plans d'action visant une diminution de 30% du taux de décrochage scolaire d'ici cinq ans traduisent les soucis du Gouvernement provincial face à l'école et à l'avenir de la future société québécoise. Les craintes du Ministère de l'Éducation et du gouvernement sont en effet justifiées: sur environ 460 000 élèves qui fréquentent l'école secondaire (MEQ, 1992a), près de 166 000 «décrochent» chaque année (voir Figure 1).

La persistance scolaire, du moins jusqu'à la fin des études secondaires, est devenue un «must» en 1994. Le diplôme d'études secondaires n'est plus le luxe de quelques jeunes fortunés ou travaillants comme il l'était jadis. Il est aujourd'hui une étape essentielle pour tout jeune québécois ou canadien désireux de bénéficier d'un avenir plus prometteur, un avenir avec un minimum de liberté financière et intellectuelle. Le Ministère de l'Éducation du Québec (1991a: 1) souligne d'ailleurs qu'un des grands objectifs poursuivi par la société québécoise depuis 25 ans est «[...] que toute personne, quelle que soit son origine sociale, puisse atteindre le plus haut niveau de formation qu'elle désire [...]». Si la société

accorde une aussi grande importance à la scolarisation, c'est que les bénéfices retirés par l'élève et le Gouvernement seront nettement supérieurs aux coûts de formation. Une étude du ministère de l'Éducation du Québec (1992b) intitulée *La rentabilité du diplôme* montre qu'un diplômé universitaire (homme ou femme) paiera au cours de sa vie, en moyenne, 478 000\$ de plus de taxes et d'impôts divers qu'un décrocheur du secondaire. Cette différence dans les taxes et impôts payés reflète aussi le «niveau de vie moyen» qui différencie le décrocheur de celui qui poursuit ses études.

Cet abandon des études, comme le précise une autre étude du ministère de l'Éducation du Québec, est principalement causé par un manque d'intérêt ou de motivation des élèves envers l'école.

*Pour résumer sur cette question, on peut dire que, pour plus de 40 p. cent des jeunes, les difficultés scolaires constituent le principal motif d'abandon. Ces difficultés sont liées principalement aux échecs, au manque d'intérêt pour les cours et au sentiment de ne pas se sentir à sa place à l'école* (MEQ, 1991e: 15).

Toujours selon le ministère de l'Éducation du Québec (1991e), cette absence d'intérêt ou de motivation pour l'école s'observe par de graves difficultés scolaires: échecs, retards et absences répétés, abandon. Guénette (1992) est du même avis; pour le jeune auteur les élèves s'ennuient vraiment à l'école secondaire.

Deux recherches du ministère de l'Éducation ont tenté de cerner les facteurs qui semblaient être à la base du manque de motivation des décrocheurs. Les résultats des études mettent le rôle de l'enseignant en évidence quant à son impact sur les difficultés scolaires et l'insuffisance de motivation rencontrées par l'élève.

*Nos décrocheurs et décrocheuses attribuent leurs difficultés scolaires à quatre raisons. D'abord, les enseignants et enseignantes sont mis au pilori; on critique leur manière d'enseigner [...] (Ministère de l'Éducation, 1991a: 73).*

*Interrogés sur les raisons pouvant expliquer leurs mauvaises notes et leurs échecs, les décrocheurs en invoquent quatre principales: leurs professeurs, leurs difficultés à apprendre, leur*

absence d'investissement dans les études et leur propre indiscipline (Ministère de l'Éducation, 1991e: 13).

De nombreuses études anglo-saxonnes ont aussi tenté de cerner les facteurs qui avaient un impact important sur la motivation scolaire des élèves. Les résultats des études de Bowen et Madsen (1978), de Stipeck (1988), d'Ames et Ames (1989) de Vallerand et Reid (1990), du Ministère de l'Éducation du Québec (1991a), de Waxman et Wallberg (1991), de Boggiano et Pittman (1992), de Covington (1992) et de Tomlinson (1993a) montrent clairement que l'enseignant a un rôle important à jouer dans l'éveil et le maintien de la motivation de ses élèves.

*The style in which a teacher uses various strategies, objectives, and materials may have tremendous impact on students' motivation to learn* (Bowen et Madsen, 1978: 17).

Il semble ainsi que les résultats de nombreux travaux sur la motivation scolaire soulignent le rôle primordial joué par l'enseignant dans la motivation de ses élèves. Aussi, de nombreuses études soulignent plusieurs éléments qui permettraient de bien outiller l'enseignant afin qu'il puisse favoriser la motivation de ses élèves.

Mais alors, comment se fait-il que les résultats des recherches sur la motivation scolaire n'aient pas plus d'impact sur la formation des maîtres ? Est-ce un type de recherche à vide où quelques milliers de chercheurs «motivés» s'empressent de garnir les étagères des bibliothèques ? La recherche en éducation ne se doit-elle pas d'outiller l'enseignant en formation pour le rendre apte à faire face à une multitude de situations pédagogiques ?

L'objet de cet écrit n'est pas de cerner les motifs qui freinent l'intégration des résultats de la recherche sur la motivation scolaire dans les cours offerts aux futurs enseignants. Il s'agit plutôt de faire une synthèse des théories les plus importantes de la motivation humaine et d'en montrer les applications pratiques dans la salle de classe, dans le but d'amener une transformation des approches pédagogiques à travers la formation des maîtres.

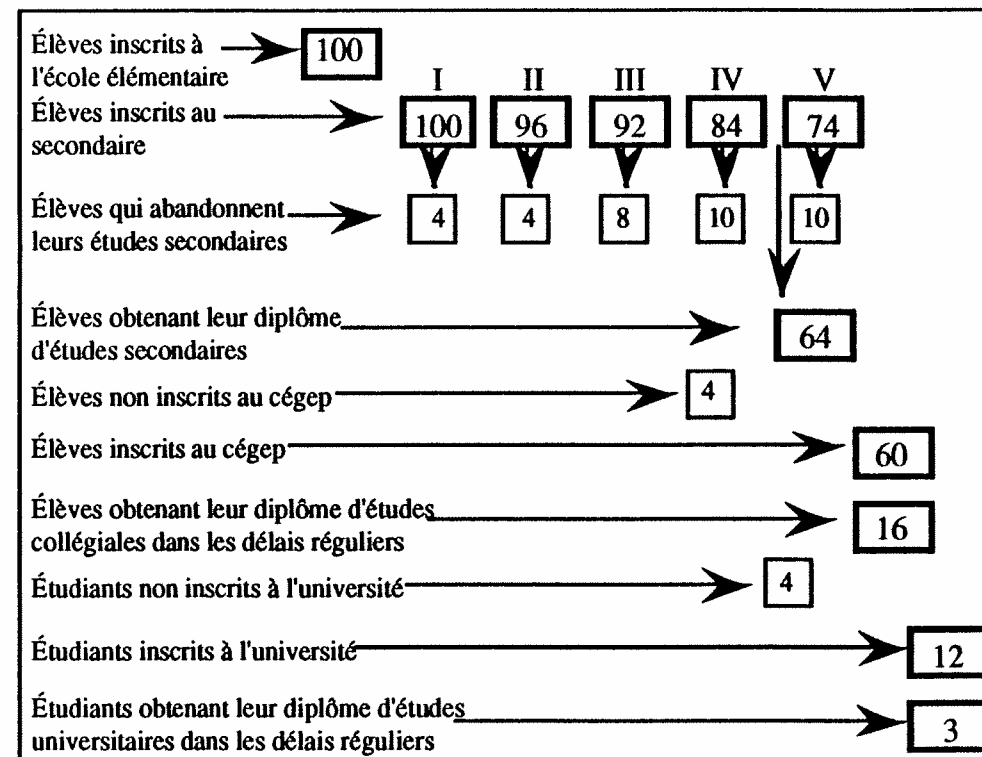


Figure 1: Le décrochage scolaire au Québec (Karsenti, 1993).

### La motivation humaine

La motivation est le *tenseur*<sup>1</sup> des forces d'origine internes et externes (situationnelles, contextuelles et globales) qui influencent un individu sur le plan cognitif, affectif ou comportemental. La motivation agit sur le déclenchement, la direction l'intensité la persistance et la fréquence d'attitudes et de comportements.

<sup>1</sup> Être mathématique constituant une généralisation du vecteur, défini dans un espace à  $n$  dimensions par  $n^k$  composantes et dont les propriétés sont indépendantes du système d'axes de coordonnées choisi (Petit Robert, 1993).

## La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan

Depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle, le concept de motivation a été étudié selon différentes perspectives (Freud, 1923; Hull, 1943; Skinner, 1953, etc.). Il y a environ 25 ans, de Charms (1968) a été le premier à postuler que le comportement pouvait être motivé intrinsèquement ou extrinsèquement. La dichotomie motivation intrinsèque et motivation extrinsèque faisait alors son apparition dans la littérature. Deci et Ryan (1985, 1991) ont depuis introduit une théorie qui distingue différents types de motivation extrinsèque: la théorie de l'autodétermination (Figure 2).

Cette théorie postule la présence de différents types de motivation qui se distinguent par leur degré d'autodétermination<sup>2</sup>. Ces types de motivation, situés sur un continuum d'autodétermination (Figure 2), se regroupent en trois grandes classes: l'amotivation (l'absence de motivation), la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque. Selon Vallerand et Thill (1993), plus la motivation est autodéterminée et plus le comportement sera émis en l'absence de pressions externes.

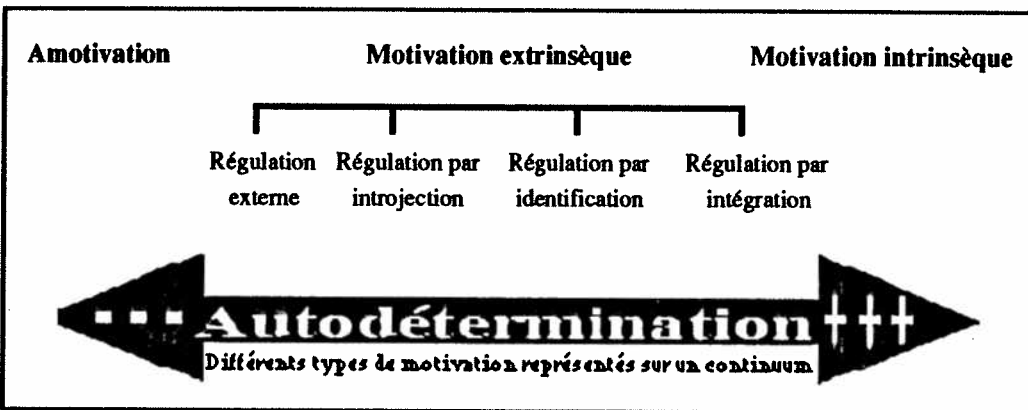


Figure 2: Schématisation de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1991).

Le construit de Deci et Ryan permet de considérer la motivation de façon multidimensionnelle. Leur théorie laisse loin derrière la révolue dichotomie extrinsèque

<sup>2</sup> L'autodétermination est définie comme le degré hypothétique de liberté perçue par l'individu dans le choix et l'exécution de ses actions.

que/intrinsèque et permet une analyse plus exacte de la motivation humaine, ouvrant ainsi la porte à d'intéressantes perspectives de recherche.

## Amotivation ou non-motivation

Selon Deci et Ryan (1985, 1991), l'amotivation ou la non motivation est l'absence de toute forme de motivation. Elle représente le niveau le plus bas d'autodétermination sur le continuum de la Figure 2. L'amotivation «atteint» un individu lorsqu'il ne perçoit pas de relations entre ses actions et les résultats qu'il obtient (Deci et Ryan, 1985).

*Lorsqu'amotivées, les personnes se sentent désabusées, se demandent pourquoi elles participent à l'activité en question et éventuellement abandonnent celle-ci.* (Vallerand et al., 1989: 329).

L'amotivation, dérivé de la théorie de la «résignation acquise»<sup>3</sup> (Seligman, 1975; Abramson, Seligman et Teasdale, 1978), est associée aux conséquences les plus négatives en éducation. Un individu amotivé ou résigné face à l'école se sent impuissant et croit n'avoir aucun contrôle sur ses résultats scolaires.

*Learned helplessness is a depressed state when a person feels that no matter what he or she does, it will have no influence on important life events* (McCown et Roop, 1992: 313).

## Motivation extrinsèque

*La motivation extrinsèque regroupe un ensemble de comportements effectués pour des raisons instrumentales.* (Vallerand et Thill, 1993: 255).

<sup>3</sup> Au Québec, *learned helplessness*, concept d'abord développé par le psychologue américain Seligman (1975), est aussi traduit par «incapacité apprise à se venir en aide» (Legendre, 1993: 706). C'est une disposition retrouvée chez les individus convaincus que le succès ou l'échec ne peut être affecté par leur comportement.

Selon Deci (1971), une personne motivée extrinsèquement ne fait pas l'activité pour cette dernière, mais plutôt pour en retirer quelque chose d'agréable ou afin d'éviter quelque chose de déplaisant une fois l'activité terminée. Les raisons justifiant le comportement vont alors au-delà de l'activité elle-même. Les études de Deci et Ryan (1985, 1991) montrent qu'il existe en tout quatre types de motivation extrinsèque retrouvés sur un continuum d'autodétermination. Du plus bas au plus haut niveau d'autodétermination, il y a la motivation extrinsèque par régulation externe, la motivation extrinsèque par régulation introjectée, la motivation extrinsèque par régulation identifiée et la motivation extrinsèque par régulation intégrée (Figure 2):

- a) *motivation extrinsèque par régulation externe*: l'activité est alors faite pour avoir une récompense, pour éviter une punition, ou tout simplement par obligation (Vallerand *et al.*, 1989). Par exemple, un élève qui fréquente l'école parce qu'il y est forcé par ses parents.
- b) *motivation extrinsèque par introjection*: l'activité est faite parce que l'élève s'impose lui-même des pressions ou contrôles. Par exemple, un élève qui fait ses devoirs, guidé par un sentiment de culpabilité.
- c) *motivation extrinsèque par identification*: l'activité est alors faite par choix. Elle devient ainsi valorisée et jugée importante pour la personne. Le conflit interne de l'introjection n'est pas présent. C'est à ce niveau de motivation extrinsèque que l'autodétermination commence vraiment à être présente (Vallerand *et al.*, 1989). Par exemple, un élève qui assiste à un cours de psychologie, conscient de cette nécessité pour sa profession future.
- d) *motivation extrinsèque par intégration*: l'activité est faite par choix, et les décisions prises par l'élève demeurent consistantes avec sa personnalité. C'est ici, selon Deci et Ryan (1991), le plus haut niveau d'autodétermination possible que l'on puisse atteindre pour des comportements motivés extrinsèquement. Par exemple, un élève qui choisit d'étudier pour son examen au détriment d'une autre activité, parce qu'il a conscience que la réussite scolaire est très importante pour lui en tant que personne.

*The last type of extrinsic motivation is integrated regulation. At this level the person does the behavior willingly and the self-regulation is consistent with the individual's self-concept. The focus is on how the chosen extrinsically motivated behavior fits in with the rest of the person's life activities and valued*

*goals. To the extent that there is harmony between the behavior and the individual's other facets of his or her self, there is integration. (Vallerand et Bissonette, 1992: 601).*

### **Motivation intrinsèque**

*Intrinsic motivation is an internal state that leads to action toward a goal. The state may be triggered by stimuli from the environment, but action is taken for reasons internal to the learner. Curiosity is an example of such a reason. (McCown et Roop, 1992: 318).*

La motivation intrinsèque est présente lorsqu'une tâche ou une activité est accomplie pour le plaisir et la satisfaction retirés pendant sa pratique ou sa réalisation (Deci, 1975). Cette motivation est, selon Deci et Ryan (1985), le type de motivation avec le niveau d'autodétermination le plus élevé. Pour de nombreux chercheurs (e.g. Ames et Ames, 1985; Vallerand et Thill, 1993), la motivation intrinsèque doit être favorisée en éducation car elle engendre de nombreuses conséquences positives pour les élèves (e.g. Deci et Ryan, 1985).

*The value of intrinsic motivation, however, has only recently begun to receive the attention of researchers; and yet it has ascended rapidly to prominence. It has been proposed by some investigators as «the major educational outcome of significance». (Bowen et Madsen, 1978: 17).*

Vallerand et ses collègues (1993) ont complété les travaux de Deci et Ryan en montrant l'existence de différents types de motivation intrinsèque. Selon ces chercheurs, la motivation intrinsèque peut être étudiée dans une perspective tridimensionnelle, soit:

- a) *la motivation intrinsèque à la connaissance*: l'activité est alors faite pour le plaisir et la satisfaction éprouvés lorsqu'on apprend quelque chose de nouveau (Vallerand, Blais, Brière et Pelletier, 1989: 325).
- b) *la motivation intrinsèque à l'accomplissement*: l'activité est alors faite pour les sentiments de plaisir et de satisfaction ressentis pendant que l'on se surpasse dans son travail ou que l'on est en train d'accomplir ou de créer quelque chose (Vallerand *et al.*, 1989: 324).

- c) *la motivation intrinsèque aux sensations*: l'activité est alors faite pour ressentir des sensations stimulantes, tels les plaisirs sensoriels et esthétiques (Vallerand *et al.*, 1989: 324).

### *La théorie de l'évaluation cognitive*

Selon la théorie de l'évaluation cognitive (Deci et Ryan, 1985), la motivation d'un individu est déterminée par ses besoins d'autodétermination et de compétence. Tout ce qui est susceptible d'influencer ces deux facteurs aura un impact sur la motivation d'un élève. La théorie de l'évaluation cognitive propose deux mécanismes qui produisent les changements de motivation: le locus de causalité perçu et la perception de compétence.

#### *Le locus de causalité perçu*

Le locus de causalité perçu est en réalité la perception que les individus ont de l'origine de leur action. Si une personne croit que son comportement a été émis par choix, son locus de causalité est interne. Le contexte dans lequel la tâche a été effectuée est alors perçu comme supportant l'autonomie. À l'inverse, si un individu croit que son comportement a été émis par induction externe, son locus de contrôle est externe et le contexte dans lequel la tâche a été effectuée est alors perçu comme étant contrôlant.

#### *La perception de compétence*

Selon Deci et Ryan (1985, 1991), le second facteur qui affecte la motivation est la perception de compétence. Elle peut être définie comme un état affectif complexe, assez stable, durable et lié à la représentation qu'a un individu de son aptitude, de sa compétence face à une activité. Les événements qui aident un individu à se sentir compétent augmentent sa motivation autodéterminée. Par opposition, les événements qui viennent miner les sentiments de compétence d'un individu diminuent aussi sa motivation autodéterminée.

### *Les autres théories importantes de la motivation*

Trois théories importantes se retrouvent dans la conception sociale-cognitive de la motivation: la théorie de l'*attribution causale* de Weiner (1991), la théorie des *buts* de Dweck (1991) et la théorie de l'*auto-efficacité* de Bandura (1991).

### *La théorie de l'attribution causale*

Dans sa théorie de l'attribution causale, Weiner (1991, 1992) classe les raisons que les élèves donnent pour justifier leurs succès ou leurs échecs scolaires. Le psychologue de Stanford détermine ainsi leur motivation. Les raisons données par les élèves (attributions) peuvent refléter les différences dans la perception de contrôle que les élèves ont de leurs succès/échecs scolaires (cause interne ou externe), la stabilité (raison stable ou qui peut être changée) et la contrôlabilité (cause contrôlable ou incontrôlable) de ces raisons. Les attributions de locus de causalité (interne ou externe) affectent surtout l'estime de soi, la stabilité influence l'espérance de succès, et la contrôlabilité a un impact particulier sur les sentiments d'un individu (colère, haine, honte, etc.).

Par exemple, un élève qui obtient une mauvaise note à un examen et qui attribue ce résultat à un manque d'effort (cause interne, contrôlable et instable) aura beaucoup plus de chance de réussir qu'un élève qui obtient un faible score à un test et qui attribue son échec à son habileté (cause interne, incontrôlable et stable) ou à la chance (cause externe, incontrôlable et instable). Les raisons perçues par les élèves quant aux motifs de leurs succès ou échecs scolaires modulent leurs sentiments, attentes et comportements face à leurs études, et donc, leur motivation scolaire (Weiner, 1991).

### *La théorie des buts*

Dweck (1989, 1991) montre comment les buts pour des tâches d'ordre cognitif façonnent les réactions face au succès ou à l'échec et affectent l'apprentissage cognitif. L'auteur soutient qu'il existe deux types de buts que l'on retrouve chez les élèves, soit des buts de performance et des buts d'apprentissage. Les buts d'apprentissage amènent l'élève à centrer son attention sur la tâche et à essayer d'apprendre selon ses propres critères. La motivation est alors souvent intrinsèque. À l'inverse, les buts de performance amènent l'élève à réaliser des activités afin de répondre à des critères extérieurs (parents, professeurs etc.), et la motivation devient ainsi extrinsèque. Les travaux de Dweck (1991) démontrent donc que les buts de performance et d'apprentissage mènent à différents types de motivation.

### La théorie de l'auto-efficacité

Développée par Albert Bandura (1977, 1986, 1991), la théorie de l'auto-efficacité postule que la perception de contrôle sur un résultat espéré affecte la quantité d'efforts dépensés en vue de l'atteindre. Ainsi, si un élève croit avoir certaines chances de réussir, et que l'activité représente un défi pour lui, il sera tenté d'investir beaucoup d'efforts. Cependant, si l'élève croit ne pas avoir de contrôle sur le résultat ou que l'activité lui apparaît insipide, il aura tendance à fournir moins d'efforts.

### Discussion

Compte tenu des déterminants de la motivation retrouvés à l'intérieur des théories de Bandura (1991), Deci et Ryan (1985), Dweck (1991) et Weiner (1991), il est fort probable que les pratiques pédagogiques qui agissent sur: les buts des élèves (Dweck, 1991); les causes ou attributions face au succès ou à l'échec (Weiner, 1991); les perceptions de contrôle et de compétence (Deci et Ryan, 1991); les perceptions de contrôle sur le résultat espéré et les caractéristiques «attrayantes» de l'activité pédagogique (Bandura, 1991) auront un impact important sur la motivation scolaire.

Même si leurs travaux n'ont pas encore eu d'impact sur la formation des maîtres, de nombreux auteurs ont étudié l'effet spécifique de pratiques pédagogiques axées sur les déterminants de la motivation des théories approfondies (Tableau 1). Mieux renseignés, les enseignants pourraient ajuster leurs pratiques pédagogiques de manière à favoriser une motivation scolaire plus importante auprès de leurs élèves. Il ne faut pas oublier qu'un élève plus motivé pour l'école a généralement de meilleures notes et une plus faible chance de décrocher du système scolaire régulier qu'un élève moins motivé.

Des pratiques pédagogiques axées sur l'éveil de la motivation scolaire permettraient peut-être aux élèves de trouver l'école plus intéressante. Ainsi, ils pourraient, éventuellement, être plus nombreux à compléter un Diplôme d'études secondaires, comme le souhaite le Ministère de l'Éducation du Québec.

Les éléments des recherches examinées pourraient favoriser la réussite et la persistance scolaires par l'entremise de pratiques pédagogiques visant à faciliter ou maintenir la motivation des élèves.

Alors, pourquoi ne pas les intégrer à la formation des maîtres ?

TABLEAU 1

### Synthèse des recherches sur l'impact de certains éléments des pratiques pédagogiques sur la motivation scolaire des élèves

<i>Certaines pratiques pédagogiques «en général»</i>	Ashton (1989) Brophy (1987, 1989) Brown (1993) Hampel (1993) McCaslin et Good (1993) Needels et Gage (1991) Nystrand et Gamoran (1991) Roeser, Arbreton, Anderman (s. p.)	Spaulding (1992) Tesser et Campbell (1989) Tomlinson (1993) Tomlinson (1993) Walberg (1986, 1991) Waxman et Walbert (1991) Winne (1991)
<i>Les pratiques pédagogiques qui agissent sur les buts</i>	Ames (sous presse) Brophy (1987) Dweck (1991) Elliott et Dweck (1988) Ford et Nichols (1991) Harackiewicz et Sansone (1991)	Meece, Blumenfeld et Hoyle (1988) Newman (1991) Pintrich et Garcia (1991) Schunk (1991) Tomlinson (1993) Wentzel (1991)
<i>Les pratiques pédagogiques qui agissent sur les caractéristiques de la tâche</i>	Bandura (1991) Brophy (1987) Cantor et Fleeson (1991) Costanzo, Woody et Slater (1992)	Kanfer et Kanfer (1991) Meece (1991) Tomlinson (1993)
<i>Les pratiques pédagogiques qui agissent sur les attributions des élèves</i>	Brophy (1987) Deschamps (1993) Garibaldi (1993) Graham et Weiner (1993)	Tomlinson (1993) Vallerand et Bouffard (1985) Weiner (1991)
<i>Les pratiques pédagogiques qui agissent sur les perceptions de compétence et d'autodétermination</i>	Brophy (1987) Dweck (1989) Harackiewicz (1992) Harter (1992) Johnson et Johnson (1989, 1991)	Ruble, Grosovsky, Frey et Cohen (1992) Ryan et Stiller (1991) Tomlinson (1993) Weisz et Cameron (1989)
<i>Les pratiques pédagogiques qui agissent sur la perception de contrôle sur le résultat espéré</i>	Bandura (1991) Good et Tom (1989) Nelson-LeGall (1993)	Thomas (1993) Tomlinson (1993)
<i>Les pratiques pédagogiques reliées à l'évaluation</i>	Bonniol (1989) Ciarro (1989) De Landsheere (1989) Grisay (1989) Henry (1989) Marklund (1989) Perrenoud (1989) Perrin (1989)	Raven (1989) Roan et Folkvord (1989) Schmidinger (1989) Thurler (1989) Tomlinson (1993) Vedder (1989) Weston (1989)

## Références bibliographiques

- ABRAMSON, L.Y., SELIGMAN, M.E.P. et TEASDALE, J.D. (1978). «Learned helplessness in humans: Critique and reformulation», *Journal of Abnormal Psychology*, vol. 87, p. 49-74.
- AMES, C. (sous presse). «Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation», Manuscrit qui sera publié dans *The Journal of Educational Psychology*.
- AMES, C. et AMES, R., (eds), (1989). *Motivation in Education*. San Diego: Academic Press.
- ANDERMAN, E.M. et MAEHR, M.L. (1994). «Motivation and Schooling in the Middle Grades», *Review of Educational Research*, 64(2).
- ASHTON, P. (1989). «Motivation and the Teacher's Sense of Efficacy», dans C. Ames et R. Ames (eds). *Motivation in Education*. San Diego: Academic Press.
- BANDURA, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-hall.
- BANDURA, A. (1986). *Social Foundation of Thought and Action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- BANDURA, A. (1991). «Self-Regulation of Motivation Through Anticipatory and Self-Responsive Mechanisms», dans R.A. Dientsbier (eds), *Perspectives on Motivation: Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- BOGGIANO, A.K. et PITTMAN, T.S. (1992). «Divergent approaches to the study of motivation and achievement: the central role of extrinsic/intrinsic orientations», dans A.K. Boggiano et T.S. Pittman (eds), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective*. New York: Cambridge University Press.
- BOGGIANO, A.K. et PITTMAN, T.S., (eds), (1992). *Achievement and motivation: A social-developmental perspective*. New York: Cambridge University Press.
- BONNIOL, J.J. (1989). «The Mechanisms Regulating the Learning Process of Pupils' Contribution to a Theory of Formative Assessment», dans P. Weston (eds), *Assessment of Pupil Achievement: Motivation and School Success*. Amsterdam: Swet & Zeitlinger publishers, Council of Europe.
- BOWEN, C.E., et MADSEN, C.H. (1978). «Teaching Style: A Primary Determinant of Student Motivation», *Boston University Journal of Education*, vol. 160, n° 4, p. 16-24.
- BROPHY, J. (1987). «Synthesis of Research on Strategies for Motivating Students to Learn», *Educational Leadership*, October.
- BROPHY, J. (1989). «Teachers' Expectations, Motives, and Goals for Working with Problem Students», dans C. Ames et R. Ames (eds). *Motivation in Education*. San Diego: Academic Press.
- CANTOR, N. et FLEESON, W. (1991). «Life Tasks and Self-Regulatory Processes», dans M.L. Maehr, et P.R. Pintrich (eds), *Motivation and Achievement*. Greenwich, CT: JAI Press Inc.
- CIARRO, E. (1989). «Assessment of Pupils in Compulsory Schooling in Italy», dans P. Weston (ed.), *Assessment of Pupil Achievement: Motivation and School Success*. Amsterdam: Swet & Zeitlinger publishers, Council of Europe.

- COSTANZO, P.R., WOODY, E. et SLATER, P. (1992). «On being psyched up but not psyched out: an optimal pressure model of achievement motivation», dans A.K. Boggiano et T.S. Pittman (eds), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective*. New York: Cambridge University Press.
- COVINGTON, M.V. (1992). *Making the Grade*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DECI, E.L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 18, p. 105-115.
- DECI, E.L. et RYAN, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- DECI, E.L. et RYAN, R.M. (1991). «A Motivational Approach to Self: Integration in Personality», dans R.A. Dientsbier (ed.), *Perspectives on Motivation: Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- DeLANDSHEERE, G. (1989). «General Issues Relating to Pupil Achievement», dans P. Weston (ed.), *Assessment of Pupil Achievement: Motivation and School Success*. Amsterdam: Swet & Zeitlinger publishers, Council of Europe.
- DESCHAMPS, J.C. (1993). «L'attribution», dans R.J. Vallerand et E.E. Thill (eds), *Introduction à la psychologie de la motivation*. Montréal: Éditions Études Vivantes.
- DWECK, C.S. (1989). «Intrinsic Motivation, Perceived Control, and Self-evaluation Maintenance: An Achievement Goal Analysis», dans C. Ames et R. Ames (eds). *Motivation in Education*. San Diego: Academic Press.
- DWECK, C.S. (1991). «Self-Theories and Goals: Their Role in Motivation, Personality, and Development», dans R.A. Dientsbier (ed.), *Perspectives on Motivation: Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- EGGEN, P. et KAUCHAK, D. (1994). *Educational Psychology: Classroom connections*. New York: Macmillan College Publishing Company.
- ELLIOTT, E.S., et DWECK, C.S. (1988). «Goals: An approach to motivation and achievement», *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 54, p. 5-12.
- FORD, M.E. et NICHOLS, C.W. (1991). «Using Goal Assessments to Identify Motivational Patterns and Facilitate Behavioral Regulation and Achievement», dans M.L. Maehr, et P.R. Pintrich (eds), *Motivation and Achievement*. Greenwich, CT: JAI Press Inc.
- FREUD, S. (1923). *Beyond the Pleasure Principle*. London: Hogarth Press and Institute of Psycho-analysis.
- GARIBALDI, A.M. (1993). «Creating Prescriptions for Success in Urban Schools: Turning the Corner on Pathological Explanations for Academic Failure», dans T.M. Tomlinson (ed.), *Motivating Students to Learn*. Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corporation.
- GOOD, T.L. et TOM, D.Y.H. (1989). «Self-regulation, Efficacy, Expectations, and Social Orientation: Teacher and Classroom Perspectives», dans C. Ames et R. Ames (eds). *Motivation in Education*. San Diego: Academic Press.
- GRAHAM, S. (1994). Motivation in African Americans, *Review of Educational Research*, 64(1).

- GRAHAM, S. et WEINER, B. (1993). «Attributional Applications in the Classroom», dans T.M. Tomlinson (ed.), *Motivating Students to Learn*. Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corporation.
- GRISAY, A. (1989). «Improving Assessment in Primary Schools: «APER» Research procedures Educational Failure Rates», dans P. Weston (ed.), *Assessment of Pupil Achievement: Motivation and School Success*. Amsterdam: Swet & Zeitlinger publishers, Council of Europe.
- GUÉNETTE, M. (1992). *C'est pas facile: recueil de nouvelles sur la vie étudiante*. Montréal: édition Suzanne Pépin.
- HAMPEL, R.L. (1993). «Historical Perspectives on Academic Work: The Origins of Learning», dans T.M. Tomlinson (ed.), *Motivating Students to Learn*. Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corporation.
- HARACKIEWICZ, J.M. et SANSONE, C. (1991). «Goals and Intrinsic Motivation: You Can Get There From Here», dans M.L. Maehr, et P.R. Pintrich (eds), *Motivation and Achievement*. Greenwich, CT: JAI Press Inc.
- HARACKIEWICZ, J.M., MANDERLINK, G. et SANSONE, C. (1992). «Competence processes and achievement motivation: implications for intrinsic motivation», dans A.K. Boggiano et T.S. Pittman (eds), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective*. New York: Cambridge University Press.
- HARTER, S. (1992). «The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: processes and patterns of change», dans A.K. Boggiano et T.S. Pittman (eds), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective*. New York: Cambridge University Press.
- HENRY, G. (1989). «Assessment of Pupil Achievement: Motivation and School Success -an Overview», dans P. Weston (ed.), *Assessment of Pupil Achievement: Motivation and School Success*. Amsterdam: Swet & Zeitlinger publishers, Council of Europe.
- HULL, C.L. (1943). *Principles of behaviour*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- JOHNSON, D.W. et JOHNSON, R.T. (1989). «Motivational Processes in Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning Situations», dans C. Ames et R. Ames (eds), *Motivation in Education*. San Diego: Academic Press.
- JOHNSON, D.W. et JOHNSON, R.T. (1991). «Classroom Instruction and Cooperative Learning», dans H.C. Waxman et H.J. Walberg (eds), *Effective Teaching: Current Research*. Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corporation.
- KANFER, R. et KANFER, F. (1991). «Goals and Self-Regulation: Applications of Theory to Work Settings», dans M.L. Maehr, et P.R. Pintrich (eds), *Motivation and Achievement*. Greenwich, CT: JAI Press Inc.
- KARSENTI, T. (1993). *Analyse de la relation entre le style d'enseignement et la motivation des étudiants au collégial*. Mémoire de maîtrise présenté à l'UQAM.
- LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.
- MARKLUND, S. (1989). «Assessment of student achievements in compulsory and post-compulsory schools in Sweden», dans P. Weston (ed.), *Assessment of Pupil Achievement: Motivation and School Success*. Amsterdam: Swet & Zeitlinger pub., Council of Europe.
- MCCASLIN, M. et GOOD, T.L. (1993). «Classroom Management and Motivated Student», dans T.M. Tomlinson (ed.), *Motivating Students to Learn*. Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corporation.
- MCCOMBS, B.L. et POPE, J.E. (1994). *Motivating Hard to Reach Students*. Washington, DC: APA.
- MCCOWN, R.R. et ROOP, P. (1992). «Motivations», dans R.R. McCown et P. Roop (eds), Chapitre 8, *Educational Psychology and Classroom Practice: A partnership*. Boston: Allyn and Bacon.
- MEECE, J.L. (1991). «The Classroom Context and Students' Motivational Goals», dans M.L. Maehr, et P.R. Pintrich (eds), *Motivation and Achievement*. Greenwich, CT: JAI Press Inc.
- MEECE, J.L. (1993). «The Will to Learn», *Educational Researcher*, vol. 22, n° 2, p. 35-36.
- MEECE, J.L., BLUMENFELD, P.C., et HOYLE, R.H. (1988). «Students' goal orientation and cognitive engagement in classroom activities», *Journal of Educational Psychology*, vol. 80, p. 514-523.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1991a). *L'école... facile d'en sortir mais difficile d'y revenir*, Enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses. Québec: Direction de la recherche.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1991b). *Les abandons au secondaire: profil socio-démographique*. Québec: Direction de la recherche.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1991c). *Retard scolaire au primaire et risque d'abandon scolaire au secondaire*.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1991d). *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire*. Québec: Direction de la recherche.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1991e). *La réussite scolaire et la question de l'abandon des études*. Québec: Direction de la recherche.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1992a). *Chacun ses devoirs*.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1992b). *La rentabilité du diplôme*. Québec: Direction de la recherche.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1993). *Faire avancer l'école*.
- NEEDELS, M.C. et GAGE, N.L. (1991). «Essence and Accident in Process-Product Research on Teaching», dans H.C. Waxman et H.J. Walberg (eds), *Effective Teaching: Current Research*. Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corporation.
- NELSON-LEGALL, S. (1993). «Perceiving and Displaying Effort in Achievement Settings», dans T.M. Tomlinson (ed.), *Motivating Students to Learn*. Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corporation.
- NEWMAN, R.S. (1991). «Goals and Self-Regulated Learning: What Motivates Children to Seek Academic Help?», dans M.L. Maehr, et P.R. Pintrich (eds), *Motivation and Achievement*. Greenwich, CT: JAI Press Inc.
- NYSTRAND, M. et GAMORAN, A. (1991). «Student Engagement: When Recitation Becomes Conversation», dans H.C. Waxman et H.J. Walberg (eds), *Effective Teaching: Current Research*. Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corporation.

- PERRENOUD, P. (1989). «Towards a Pragmatic Approach to Formative Assessment», dans P. Weston (ed.), *Assessment of Pupil Achievement: Motivation and School Success*. Amsterdam: Swet & Zeitlinger publishers, Council of Europe.
- PERRIN, M. (1989). «Summative Evaluation and Pupil Motivation», dans P. Weston (ed.), *Assessment of Pupil Achievement: Motivation and School Success*. Amsterdam: Swet & Zeitlinger publishers, Council of Europe.
- PINTRICH, P.R. et GARCIA, T. (1991). «Student Goal Orientation and Self-Regulation in the College Classroom», dans M.L. Maehr, et P.R. Pintrich (eds), *Motivation and Achievement*. Greenwich, CT: JAI Press Inc.
- RAVEN, J. (1989). «Motivation, Effective Schooling and Assessment», dans P. Weston (ed.), *Assessment of Pupil Achievement: Motivation and School Success*. Amsterdam: Swet & Zeitlinger publishers, Council of Europe.
- ROAEN, F.D. et FOLKVORD, A. (1989). «The Project "Assessment and Counselling"», dans P. Weston (ed.), *Assessment of Pupil Achievement: Motivation and School Success*. Amsterdam: Swet & Zeitlinger publishers, Council of Europe.
- ROESER, R.W., ARBRETON, A.J. et ANDERMAN, E.M. (sous presse). *The Relations Among Teacher Beliefs and Practices and Student Motivation Across the School Year*. Manuscrit inédit soumis pour publication (cet article fait suite à une présentation à l'AERA de 1993 à Atlanta).
- RUBLE, D.N., GROSOVSKY, E.H., FREY, K.S. et COHEN, R. (1992). «Developmental changes in competence assessment», dans A.K. Boggiano et T.S. Pittman (eds), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective*. New York: Cambridge University Press.
- RYAN, R.M. et STILLER, J. (1991). «The Social Contexts of Internalization: Parent and Teacher Influences on Autonomy, Motivation, and Learning», dans M.L. Maehr, et P.R. Pintrich (eds), *Motivation and Achievement*. Greenwich, CT: JAI Press Inc.
- SCHMIDINGER, E. (1989). «Assessment in the Austrian Educational System», dans P. Weston (ed.), *Assessment of Pupil Achievement: Motivation and School Success*. Amsterdam: Swet & Zeitlinger publishers, Council of Europe.
- SCHUNK, D.H. (1991). «Goal Setting and Self-Evaluation: A Social Cognitive Perspective on Self-Regulation», dans M.L. Maehr, et P.R. Pintrich (eds), *Motivation and Achievement*. Greenwich, CT: JAI Press Inc.
- SELIGMAN, M.E.P. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. Sans Francisco: W.H. Freeman.
- SKINNER, B.F. (1953). *Science and Human Behavior*. New York: International Universities Press.
- SPAULDING, C.L. (1992). *Motivation in the Classroom*. New York: McGraw-Hill.
- STIPEK, D.J. (1988). *Motivation to learn: from theory to practice*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- TESSER, A. et CAMPBELL, J. (1989). «A Self-evaluation Maintenance Model of Student Motivation», dans C. Ames et R. Ames (eds). *Motivation in Education*. San Diego: Academic Press.
- THOMAS, J.W. (1993). «Expectations and Effort: Course Demands, Students' Study Practices, and Academic Achievement», dans T.M. Tomlinson (ed.), *Motivating Students to Learn*. Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corporation.
- THURLER, M.G. (1989). «Pupil Assessment in Switzerland», dans P. Weston (ed.), *Assessment of Pupil Achievement: Motivation and School Success*. Amsterdam: Swet & Zeitlinger publishers, Council of Europe.
- TOMLINSON, T.M. (1993). «Education Reform: The Ups and Downs of Good Intentions», dans T.M. Tomlinson (ed.), *Motivating Students to Learn*. Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corporation.
- TOMLINSON, T.M., (eds), (1993). *Motivating Students to Learn*. Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corporation.
- VALLERAND, R.J., BLAIS, M., BRIÈRE, N., et PELLETIER, L. (1989). «Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation», *Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 21, p.323-349.
- VALLERAND, R.J., et BISSONNETTE, R. (1992). «Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study», *Journal of Personality*, vol. 60, n° 3, p. 599-620.
- VALLERAND, R.J., et REID, G. (1990). «Motivation and special populations: Theory, research, and implications regarding motor behaviour», dans G. Reid (Ed), *Problems in Movement Control*. North-Holland: Elsevier Science Publishers.
- VALLERAND, R.J. et SÉNÉCAL, C.B. (1993). «Une analyse motivationnelle de l'abandon des études», *Apprentissage et Socialisation*, vol. 15, n° 1, p. 49-62. (N.B. Lors de la maîtrise, seule une version préliminaire de cet article avait été lue)
- VALLERAND, R.J. et THILL, E.E. (1993). «Introduction au concept de motivation», dans R.J. Vallerand et E.E. Thill (eds), *Introduction à la psychologie de la motivation*. Montréal: Éditions Études Vivantes.
- VALLERAND, R.J. et THILL, E.E., (eds), (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Montréal: Éditions Études Vivantes.
- VEDDER, P. (1989). «Motivation and School Success: Some Ideas for Research in the Netherlands», dans P. Weston (ed.), *Assessment of Pupil Achievement: Motivation and School Success*. Amsterdam: Swet & Zeitlinger publishers, Council of Europe.
- WALBERG, H.J. (1986). «Syntheses of Research on Teaching», *Handbook of Research on Teaching* (p. 214-229).
- WALBERG, H.J. (1991). «Productive Teaching and Instruction: Assessing the Knowledge Base», dans H.C. Waxman et H.J. Walberg (eds), *Effective Teaching: Current Research*. Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corporation.
- WAXMAN, H.C. et WALBERG, H.J. (eds), (1991). *Effective Teaching: Current Research*. Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corporation.
- WEINER, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- WEINER, B. (ed), (1989). *Assessment of Pupil Achievement: Motivation and School Success*. Amsterdam: Swet & Zeitlinger publishers, Council of Europe.

- WEINER, B. (1991). «On perceiving the Other as Responsible», dans R.A. Dientsbier (ed.), *Perspectives on Motivation: Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- WEINER, B. (1992). *Human Motivation (2nd edition)*. New York: Springer Verlag.
- WEISZ, J.R. et CAMERON, A.M. (1989). «Individual Differences in the Student's Sense of Control», dans C. Ames et R. Ames (eds), *Motivation in Education*. San Diego: Academic Press.
- WENTZEL, K.R. (1991). «Social and Academic Goals at School: Motivation and Achievement in Context», dans M.L. Maehr, et P.R. Pintrich (eds), *Motivation and Achievement*. Greenwich, CT: JAI Press Inc.
- WESTON, P. (1989). «Assessment and Motivation: Some Issues for England and Wales», dans P. Weston (ed.), *Assessment of Pupil Achievement: Motivation and School Success*. Amsterdam: Swet & Zeitlinger publishers, Council of Europe.
- WINNE, P.H. (1991). «Motivation and Teaching», dans H.C. Waxman et H.J. Walberg (eds), *Effective Teaching: Current Research*. Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corporation.