

LA MOTIVATION SCOLAIRE ET SES THÉORIES ACTUELLES : UNE RECENSION THÉORIQUE

CURRENT THEORIES ON SCHOOL MOTIVATION: A THEORETICAL REVIEW

Catherine Fréchette-Simard, Isabelle Plante, Annie Dubeau and Stéphane Duchesne

Volume 54, Number 3, Fall 2019

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1069767ar>
DOI: <https://doi.org/10.7202/1069767ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)
Faculty of Education, McGill University

ISSN
1916-0666 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Fréchette-Simard, C., Plante, I., Dubeau, A. & Duchesne, S. (2019). LA MOTIVATION SCOLAIRE ET SES THÉORIES ACTUELLES : UNE RECENSION THÉORIQUE. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), 500–518. <https://doi.org/10.7202/1069767ar>

Article abstract

In school, the importance of motivation to promote achievement is well-recognized. Conceived as what moves people to act and pursue a goal, achievement motivation was studied in light of diverse theoretical approaches. However, these approaches provide distinct but complementary conceptions of achievement motivation, which may make the construct harder to understand, especially for non-experts. This article offers a theoretical review of the three dominant theories of school motivation, namely expectancy-value theory, achievement goal theory, and self-determination theory. It also highlights similarities between each theory and proposes an integrative model to better conceptualize the construct of school motivation.

LA MOTIVATION SCOLAIRE ET SES THÉORIES ACTUELLES : UNE RECENSION THÉORIQUE

CATHERINE FRÉCHETTE-SIMARD, ISABELLE PLANTE et ANNIE DUBEAU *Université du Québec à Montréal*

STÉPHANE DUCHESNE *Université Laval*

RÉSUMÉ. À l'école, l'importance de la motivation comme vecteur de la réussite est bien connue. Conçue comme une force qui dynamise et oriente le comportement de l'apprenant dans la poursuite d'un but, la motivation à apprendre a été appréhendée au fil du temps sous la loupe de diverses approches théoriques. Ces dernières présentent cependant des conceptions distinctes et complémentaires de la motivation, ce qui peut rendre sa compréhension complexe, spécialement pour le lecteur peu averti. Cet article offre un survol de trois théories dominantes dans le domaine, soit la théorie attentes-valeur, la théorie des buts d'accomplissement et la théorie de l'autodétermination. Il souligne ainsi les similarités entre ces théories et propose un modèle intégrateur qui précise le concept de motivation scolaire.

CURRENT THEORIES ON SCHOOL MOTIVATION: A THEORETICAL REVIEW

ABSTRACT. In school, the importance of motivation to promote achievement is well-recognized. Conceived as what moves people to act and pursue a goal, achievement motivation was studied in light of diverse theoretical approaches. However, these approaches provide distinct but complementary conceptions of achievement motivation, which may make the construct harder to understand, especially for non-experts. This article offers a theoretical review of the three dominant theories of school motivation, namely expectancy-value theory, achievement goal theory, and self-determination theory. It also highlights similarities between each theory and proposes an integrative model to better conceptualize the construct of school motivation.

Rien n'est plus insondable que le système de motivation derrière nos actions (Georg Christoph Lichtenberg)

La citation mise en exergue reflète bien l'intérêt des chercheurs autant que des praticiens de mieux saisir ce qui pousse l'élève à entreprendre différentes actions, telles que s'investir dans une tâche ou encore poursuivre des études post-secondaires—en d'autres mots, de comprendre ce qui le motive. Cette motivation, essentielle dans la vie de tous les jours, est un atout incontournable à l'école, puisqu'un élève motivé fait des apprentissages plus durables, obtient des résultats scolaires plus élevés et persévère davantage à l'école qu'un élève démotivé (Deci et Ryan, 1985; Vallerand et Thill, 1993).

En outre, la motivation de l'élève constitue l'un des plus forts prédicteurs de sa réussite scolaire, et ce, quel que soit son degré d'intelligence (Plante, O'Keefe et Théoret, 2013; Steinmayr et Spinath, 2009).

Malgré l'importance reconnue de la motivation, son étude est complexifiée par le fait qu'il s'agit d'un construit abstrait qui ne peut être qu'inféré à partir des comportements observables de la personne (Vallerand et Thill, 1993). En effet, la motivation peut être conçue comme la force, interne ou externe, le moteur, qui précède un comportement ou une action (Vallerand et Thill, 1993; Ryan et Deci, 2000; 2017). Étant donné que la motivation ne peut être mesurée en soi, les chercheurs tentent plutôt de l'inférer à l'aide d'indicateurs objectifs. Depuis les premiers travaux sur la motivation appliqués en contexte scolaire, parus dans les années 70 et 80 (p. ex., Bandura, 1977; Deci et Ryan, 1985; Eccles, 1983), une abondance d'études a été menée sur le sujet, incluant des méta-analyses et recensions (p. ex., Eccles et Wigfield, 2002; Elliott, Dweck et Yeager, 2017). Ces écrits reposent sur différentes théories et conceptions de la motivation, si bien que le lecteur non averti peut facilement être submergé d'information. Pour bien comprendre la motivation scolaire, il importe d'abord de distinguer les principales théories ainsi que les indicateurs qui en émanent. À l'heure actuelle, trois théories de la motivation scolaire dominent les écrits scientifiques sur le sujet : la théorie attentes-valeur, la théorie des buts d'accomplissement et la théorie de l'autodétermination. Cet article propose une synthèse de ces trois théories. Sans prétendre être exhaustive, cette recension devrait permettre au lecteur non expert du sujet de mieux se représenter le concept de motivation scolaire et ses conséquences en termes de manifestations observables en contexte scolaire. Ce faisant, l'article viendra combler un manque évident dans les écrits scientifiques sur la motivation scolaire. En général, les ouvrages de référence disponibles couvrent un ensemble très étendu de théories motivationnelles pour expliquer les comportements humains, abordant ainsi des théories diversifiées telles que l'autorégulation ou l'attribution causale dans différents contextes de vie. Contrairement à ces ouvrages, cet essai se centre sur les principales théories appliquées spécifiquement à l'école et utilisées couramment comme fondements dans les études publiées en éducation. De plus, cet article pourra servir de base théorique aux chercheurs issus de la francophonie qui souhaitent s'initier au champ d'études de la motivation scolaire en fournissant un portrait actuel et représentatif des principaux indicateurs motivationnels retenus pour capter ce construit.

THÉORIES DE LA MOTIVATION

La théorie attentes-valeur

Plusieurs chercheurs mentionnent que la théorie attentes-valeur est présentement l'approche motivationnelle la plus répandue dans les écrits

scientifiques en éducation (Gaspard et al., 2018; Plante et al., 2013; Schunk, Meece et Pintrich, 2014; Viau, 2009). Selon cette théorie abondamment utilisée, la motivation des élèves est tributaire de deux principaux indicateurs : 1) les attentes de succès et 2) la valeur attribuée aux apprentissages (Barron et Hulleman, 2015; Eccles et Wigfield, 2002; Gaspard et al., 2018; Plante et al., 2013; Schunk et al., 2014; Thill, 1993; Weiner, 2000). Alors que les *attentes de succès* renvoient aux croyances personnelles de l'élève, la *valeur* porte davantage sur les caractéristiques de la tâche qui incitent plus ou moins l'élève à s'y engager (Eccles et Wigfield, 2002). Ces deux pôles, tous deux tributaires des perceptions de l'élève, regroupent différentes variables motivationnelles qui, en combinaison, prédisent la direction et l'intensité des comportements scolaires de l'élève, tels l'engagement, l'effort et la persévérance scolaires, ce qui, ultimement, module le rendement scolaire. La figure 1 illustre la théorie attentes-valeur.

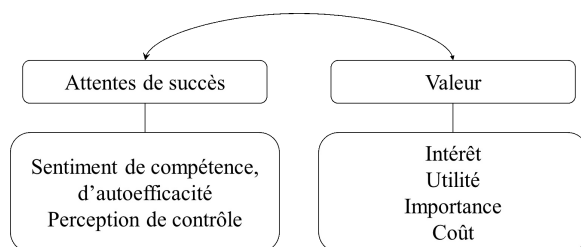


FIGURE 1. Conceptualisation de la motivation scolaire selon la théorie attentes-valeur

Les attentes de succès. Les attentes de succès correspondent aux croyances d'un élève à propos de ses capacités à réussir une tâche (Barron et Hulleman, 2015; Schunk et al., 2014; Wigfield, Eccles, Schiefele, et Roeser, 2008). Ainsi, le concept d'attentes de succès est connexe à la notion de sentiment ou de perception de compétence, lui-même défini comme l'évaluation qu'un individu fait de ses capacités à réussir une tâche ou une activité (Viau, 2009; Wigfield, Cambria et Eccles, 2012). On peut également comparer les attentes de succès à la notion d'autoefficacité, qui réfère également à des croyances à propos de ses capacités cognitives face à une tâche (Bandura, 1977). À la lumière des écrits sur le sujet, on constate que les chercheurs tendent à utiliser ces termes de façon interchangeable pour qualifier les attentes de succès des élèves.

En plus des attentes de succès reflétées directement à travers des mesures de perception de compétence ou d'autoefficacité, certains auteurs évoquent la notion de perception de contrôle, soit la perception d'avoir du contrôle sur les causes de réussite ou d'échec d'une tâche scolaire cognitive, comme indicateur des attentes de succès (p. ex., Bandura, 1994). Néanmoins, les modèles attentes-valeur cités dans les écrits—principalement le modèle élaboré par Eccles et ses collaborateurs (Eccles et Wigfield, 2002; Eccles, 2005)

—conçoivent plutôt les perceptions de contrôle comme une source potentielle des attentes de succès d'un élève. Selon ces présomptions, un élève qui perçoit qu'il a de l'emprise sur les facteurs qui sous-tendent sa réussite scolaire —par exemple, l'amélioration de ses habiletés par la persévérance et l'effort qu'il choisira de mettre—aura des perceptions de compétence plus élevées que les autres (Eccles et Wigfield, 2002; Weiner, 2000, 2005; Wigfield et al., 2008, 2012).

La valeur attribuée à la tâche. Selon les modèles attentes-valeur, la motivation prend également appui sur la valeur attribuée à une tâche ou une activité scolaire proposée (Barron et Hulleman, 2015; Eccles et Wigfield, 2002; Thill, 1993). Le pôle valeur est constitué de quatre indicateurs soit l'intérêt, l'utilité, l'importance perçue et le coût (Eccles et Wigfield, 2002; Wigfield et al., 2008). L'*intérêt*, qui réfère au plaisir qu'un apprenant retire en réalisant une tâche (Barron et Hulleman, 2015; Eccles, 2005; Gaspard et al., 2018), constitue un champ de recherche en soi. En effet, plusieurs chercheurs choisissent de mesurer la motivation exclusivement par l'intérêt que les élèves entretiennent envers une tâche ou un domaine (p. ex., l'intérêt en mathématiques et en langue; voir Hulleman et Harackiewicz, 2009; Plante, O'Keefe, Aronson, Fréchette-Simard et Goulet, 2019). Les experts du sujet distinguent deux types d'intérêt : l'intérêt individuel, qui est intrinsèque, et l'intérêt situationnel, qui est plutôt extrinsèque et plus éphémère, et qui découle des attentes et exigences spécifiques d'une tâche ou d'une activité (O'Keefe et Harackiewicz, 2017; Renninger et Hidi, 2015; Schiefele, 2009). Bien qu'un intérêt individuel accru soit souhaitable puisqu'il favorise l'engagement et la persévérance scolaires (O'Keefe, Horberg, et Plante, 2017), les intervenants scolaires ont peu d'emprise sur ce type d'intérêt. Cependant, grâce au choix d'activités qu'ils proposent, ces intervenants peuvent moduler l'intérêt situationnel de leurs élèves. Par exemple, l'intérêt situationnel peut être suscité en proposant des activités inattendues ou encore en variant le contexte d'apprentissage, tel que les travaux d'équipe, l'utilisation de technologies, etc. Même si l'intérêt situationnel est éphémère, puisqu'il varie selon les paramètres des tâches d'apprentissage proposées, il peut faire émerger un intérêt individuel plus durable (Hidi et Renninger, 2006).

Un deuxième indicateur de la valeur est l'*utilité* perçue de l'activité ou de la tâche pour les objectifs à court et long termes (Barron et Hulleman, 2015; Gaspard et al., 2018). Ainsi, lorsque la tâche ou l'activité présentée est perçue comme étant utile pour la vie de tous les jours ou pour la réussite dans d'autres matières, la valeur perçue de cette tâche ou activité augmente (Schunk et al., 2014).

La valeur repose aussi sur l'*importance* perçue d'une tâche, ou la pertinence d'une tâche par rapport à l'atteinte de ses buts personnels, un indicateur intimement lié au désir de vouloir accomplir avec succès une tâche ou une

activité (Barron et Hulleman, 2015; Eccles et Wigfield, 2002). Alors que l'utilité repose davantage sur une visée instrumentaliste, un moyen d'arriver à ses fins, l'importance a un caractère beaucoup plus intrinsèque et personnel à l'élève.

Enfin, la valeur tient également compte du *coût* relatif à la tâche, qui correspond aux aspects négatifs perçus liés à sa réalisation (Gaspard et al., 2018; Schunk et al., 2014; Wigfield et al., 2008). En d'autres termes, le coût renvoie au renoncement impliqué par la réalisation d'une tâche en question. Ainsi, le fait de devoir étudier pour réussir à un examen implique une période d'étude qui, inévitablement, ne peut être dédiée à d'autres activités potentiellement plus intéressantes comme un divertissement ou une activité sociale. Lorsque le coût est perçu comme étant trop élevé par rapport aux bénéfices attendus, la valeur attribuée à la tâche diminue, réduisant ainsi les comportements scolaires subséquents, comme l'effort et l'engagement, ou encore la réussite (Barron et Hulleman, 2015).

En somme, selon les modèles attentes-valeur, la motivation à apprendre d'un élève prend appui sur ses attentes de succès, qui reflètent leur sentiment de compétence (ou leur perception d'autoefficacité) ainsi que sur la valeur attribuée à la tâche scolaire proposée, qui réfère à l'intérêt, l'utilité, l'importance perçue et le coût. De nombreuses études empiriques soutiennent la pertinence de distinguer ces deux pôles puisqu'ils prédisent des aspects différents et complémentaires du succès à l'école. En effet, alors que les attentes de succès sont fortement et principalement associées au rendement scolaire (Hulleman et Barron, 2016; Muenks, Wigfield et Eccles, 2018; Schunk et al., 2014), la valeur est un déterminant important de la persévérance et des choix de carrière (Hulleman et Barron, 2016; Plante et al., 2013).

La théorie des buts d'accomplissement

Une autre théorie qui a connu un essor considérable depuis les dernières décennies dans le domaine de la motivation est la théorie des buts d'accomplissement (*achievement goal theory*; Ames, 1992; Dweck et Leggett, 1988; Elliot, 1999; Elliot et Hulleman, 2017; Fryer et Elliot, 2008). Celle-ci postule que les élèves poursuivent des buts qui orientent la façon d'envisager une tâche ou une activité, les motifs qui poussent à s'y engager, et les réponses affectives, cognitives et comportementales qui surviennent en cours d'exécution (Elliot & Church, 1997). À l'origine de cette théorie, on distinguait deux types de buts : les buts de maîtrise et les buts de performance (Ames, 1992; Dweck et Leggett, 1988). Les buts de maîtrise sont centrés sur l'apprentissage et le développement des compétences. Les élèves qui adoptent ces buts cherchent à assimiler, comprendre et obtenir une maîtrise des contenus abordés (Ames, 1992; Dweck et Leggett, 1988; Elliot et Dweck,

1988; Elliot et Hulleman, 2017; O'Keefe, Ben-Eliyahu et Linnenbrink-Garcia, 2013; Plante et al., 2013, Schunk et al., 2014). Les buts de performance, quant à eux, focalisent sur la démonstration de la compétence et de la supériorité par rapport aux autres. Les élèves qui poursuivent ces buts s'efforcent de performer mieux que les autres ou de paraître intelligents (Ames, 1992; Cury, Elliot, Da Fonseca et Moller, 2006; Dweck et Leggett, 1988; Elliot et Dweck, 1988; Elliot et Hulleman, 2017; O'Keefe et al., 2013). Les conséquences des buts d'accomplissement dans la qualité du fonctionnement scolaire des élèves et de leur adaptation à l'école ont été documentées dans de nombreuses recherches. De façon générale, les buts de maîtrise s'avèrent plus bénéfiques pour l'élève que des buts performance (Plante et al., 2013; Ryan et Deci, 2017). En effet, les buts de maîtrise sont associés à des attitudes et des comportements scolaires positifs, tel que l'effort et la persistance (Ames, 1992; Elliott et Dweck, 1988; Viau, 2009), et le recours à des stratégies cognitives plus complexes (Elliot et McGregor, 2001; Grant et Dweck, 2003; Wolters, 2004). Toutefois, bien que l'effet positif attendu des buts de maîtrise sur le rendement scolaire ait parfois été observé (Bong, 2009; Linnenbrink, Tyson et Patall, 2008; Paulick, Watermann et Nückles, 2013), d'autres études ont plutôt montré que ces buts avaient des retombées mitigées sur le rendement des élèves (Barron et Harackiewicz, 2001; Elliot et Church, 1997; Grant et Dweck, 2003; Plante et al., 2013). Au contraire, les buts de performance ont généralement été associés à des patrons de fonctionnement inconstants à l'école. En effet, bien que plusieurs aient montré que les élèves qui entretiennent des buts de performance élevés performant bien à l'école et mobilisent des efforts, d'autres ont plutôt associé ces buts à des conséquences plus négatives, telles que des niveaux accrus d'anxiété de performance, des problèmes de comportement et des apprentissages moins durables (Linnenbrink et al., 2008; Hulleman, Durik, Schweigert et Harackiewicz, 2008; Plante et al., 2013).

En constatant la complexité de ces résultats souvent incohérents, la théorie a évolué en ajoutant un axe approche-évitement pour les buts de maîtrise et de performance (Elliot, 1999; Elliot et McGregor, 2001). Cet axe précise l'état motivationnel basique qui sous-tend les buts de l'élève lorsqu'il entreprend une tâche scolaire, soit celui de s'approcher d'un état désirable (atteindre la compétence et le succès)—l'axe approche—ou d'éviter un état indésirable (éviter l'incompétence et l'échec)—soit l'axe évitement (Elliot et Hulleman, 2017). L'intégration de ces deux axes a mené à l'élaboration d'une taxonomie comprenant quatre types de buts, présentés dans la figure 2 (le modèle 2 X 2), soit les buts de maîtrise-approche, les buts de maîtrise-évitement, les buts de performance-approche et les buts de performance-évitement (Cury et al., 2006; Elliot et McGregor, 2001; Elliot et Hulleman, 2017; Fryer et Elliot, 2008).

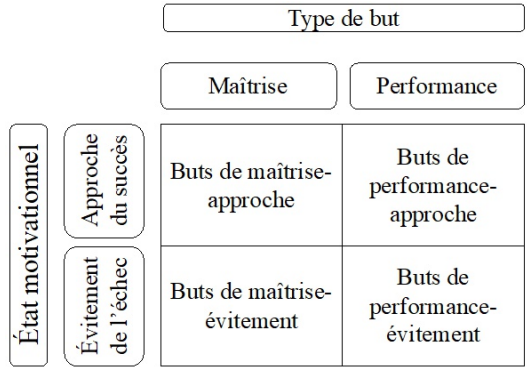


FIGURE 2. Conceptualisation de la motivation scolaire selon le modèle 2 X 2 de la théorie des buts d'accomplissement

Plus spécifiquement, tel que mentionné précédemment, bien que les élèves qui entretiennent des buts de maîtrise (approche ou évitement) focalisent sur le développement et la maîtrise de la compétence, ceux qui sont orientés vers l'*approche* régulent leurs actions sur la base de l'anticipation d'une conséquence souhaitable (apprendre, progresser, maîtriser). Par contre, ceux qui sont orientés vers l'*évitement* régulent leurs comportements en fonction de l'anticipation d'une conséquence indésirable (ne pas comprendre, faire moins bien qu'avant; Cury et al., 2006; Elliot et McGregor, 2001; Fryer et Elliot, 2008; Schunk et al., 2014). Les élèves qui adoptent des *buts de performance-approche* focalisent pour leur part sur l'importance de surpasser leurs pairs (Elliot et Hulleman, 2017; Plante et al., 2013; Viau, 2009). Enfin, les *buts de performance-évitement* renvoient à l'importance pour les élèves d'éviter de moins bien réussir que les autres ou de paraître incompetents (Elliot et McGregor, 2001; Elliot et Hulleman, 2017). Ce faisant, les élèves cherchent à éviter l'impact négatif de l'échec afin de préserver une estime de soi positive.

Dans l'ensemble, les buts de maîtrise-évitement produisent des comportements et attitudes moins favorables à l'apprentissage cognitif que les buts de maîtrise-approche (Sideridis, 2008). Par exemple, une étude a montré que les buts de maîtrise-évitement étaient prédictors d'une baisse de l'engagement (persévérance et effort) dans les tâches scolaires (Duchesne, Larose et Feng, 2019). Par ailleurs, les buts de performance procurent des résultats bien distincts selon l'axe approche-évitement. Ainsi, les buts de performance-approche prédisent généralement un rendement scolaire accru (Linnenbrink et al., 2008; Plante et al., 2013). Toutefois, les élèves qui entretiennent ce type de buts ne sont généralement pas aussi engagés dans les tâches et les activités scolaires que ceux qui adoptent des buts de maîtrise, et ce, tant pour l'engagement comportemental, c'est-à-dire l'effort et la persévérance, que l'engagement cognitif, qui réfère à l'utilisation de stratégies

comme la mémorisation et la pratique (Duchesne et al., 2019; Hulleman et al., 2008). Les buts de performance-évitement prédisent plutôt des retombées négatives, comme des apprentissages peu durables, un rendement scolaire plus faible et des stratégies peu efficaces ou même autohandicapantes comme la tricherie (Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot et Thrash, 2002; Linnenbrinck et al., 2008).

La théorie de l'autodétermination

Contrairement à la plupart des écrits qui considèrent la motivation comme étant un seul concept global, la théorie de l'autodétermination distingue différents types de motivations, qui se situent sur un continuum (Deci et Ryan, 2008a; 2008b; Ryan et Deci, 2017). Ainsi, selon cette théorie, ce n'est pas la quantité de motivation qui importe dans la réalisation d'une tâche, mais plutôt la forme de motivation. Cette théorie prend appui sur la prémisse que tout comportement humain entend répondre à trois besoins psychologiques fondamentaux, essentiels pour se développer, s'actualiser et se sentir bien (Deci et Ryan, 1985; 2012). Un premier besoin est celui d'*autonomie*, lequel réfère à la perception d'agir librement, de faire ses choix et d'être à l'origine de ses actions. Un deuxième besoin est celui de *compétence*, qui consiste à interagir efficacement avec son environnement et à percevoir ses actions comme produisant des conséquences. Finalement, un troisième besoin est celui d'*appartenance* sociale, lequel renvoie à la perception d'être significativement lié aux autres et d'être accepté par eux (Deci et Ryan, 2008a, 2012; Guay, Vallerand et Blanchard., 2000; Pelletier et Vallerand, 1993; Ryan et Deci, 2000). Suivant cette théorie, toute personne serait fondamentalement autodéterminée, c'est-à-dire motivée, curieuse et orientée vers la recherche du succès, et chercherait constamment, par ses actions, à combler ses besoins psychologiques (Deci et Ryan, 1985, 2008b, 2012; Ryan et Deci, 2000). La source de ses actions, soit sa motivation, serait cependant modulée lorsque l'interaction entre l'individu et son environnement ne lui permet pas de répondre adéquatement à ses besoins (Deci et Ryan, 2008b, 2012; Guay et al., 2000; Ryan et Deci, 2017; Vallerand, Pelletier et Koestner, 2008).

Ainsi, un environnement qui répond aux besoins de l'individu produit des formes de motivation plus positives ou autodéterminées alors qu'un environnement qui nuit à ces besoins, par exemple au moyen de récompenses ou de punitions, peut miner la motivation (Deci et Ryan, 2008b, Guay et al., 2000; Ryan et Deci, 2000; Vallerand et al., 2008). En effet, les contingences extrinsèques comme des récompenses sont réputées amener l'élève à se comporter dans le but d'obtenir ces récompenses ou privilèges, ce qui, ultimement, serait moins profitable qu'une motivation intrinsèque (Deci et Ryan, 2008b). Suivant les principes du behaviorisme, l'élève peut intérioriser le fait que le comportement est réalisé en vue d'obtenir la récompense et

cesser de le faire lorsque le renforcement est retiré. Ainsi, si l'ajout de récompenses est une source potentielle de motivation, cette forme de motivation est moins positive que d'autres.

Le continuum de la motivation. Les différentes formes de motivation se trouvent sur un continuum d'autonomie reflétant le degré d'intériorisation et d'intégration de la valeur que l'élève attribue à une action et qui l'incite à s'y engager (Guay et al., 2000; Guay, Ratelle, Roy et Litalien, 2010; Pelletier et Vallerand, 1993). Dans leurs plus récents travaux, Deci et Ryan (2008a) distinguent la motivation autonome, qui implique l'adoption de comportements par choix, de la motivation contrôlée, qui résulte d'une pression extérieure, qu'ils ajoutent au continuum afin de qualifier les différentes formes de motivation et de régulation. La figure 3 expose le continuum de la motivation, qui regroupe trois formes de motivation, soit 1) la motivation intrinsèque; 2) la motivation extrinsèque, elle-même subdivisée selon quatre différents types de régulation; et 3) l'amotivation (Deci et Ryan, 2008b; Guay et al., 2000, 2010; Pelletier et Vallerand, 1993; Vallerand, 2012).

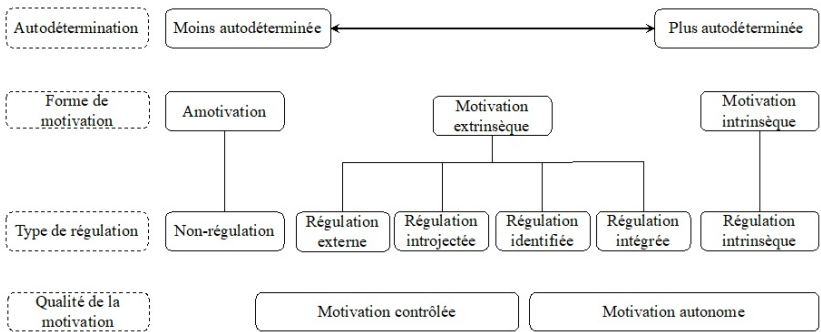


FIGURE 3. Continuum de la motivation selon la théorie de l'autodétermination

La forme de motivation la plus autodéterminée, et par le fait même la plus positive ainsi que la plus autonome, est la motivation intrinsèque (Deci et Ryan, 1985, 2008a; Guay et al., 2010; Pelletier et Vallerand, 1993; Ryan et Deci, 2017). Un élève faisant preuve de motivation intrinsèque face à une tâche ou une activité la réalisera pour son propre plaisir ou par satisfaction personnelle (Deci, Koestner et Ryan, 1999; Deci et Ryan, 2008b; Guay et al., 2000; Pelletier et Vallerand, 1993; Ryan et Deci, 2000). Par exemple, un élève choisit de poursuivre des études universitaires en psychologie puisqu'il se passionne pour ce sujet. Cette forme de motivation est liée à une meilleure performance à la tâche et une expérience plus positive pour l'élève (Deci et Ryan, 2008b; Vallerand, 2000).

En l'absence de motivation intrinsèque, un élève peut mobiliser des comportements qui émanent d'une motivation extrinsèque, c'est-à-dire que la

poursuite de l'activité n'est pas faite pour l'unique satisfaction de la personne, mais plutôt dans une visée instrumentale (Deci et Ryan, 1985; Pelletier et Vallerand, 1993). La motivation extrinsèque inclut quatre types de régulation, soit intégrée, identifiée, introjectée et externe, qui varient selon l'autonomie et le contrôle de l'élève (Vallerand, 2012). La forme de motivation extrinsèque la plus autodéterminée et autonome est la motivation avec *régulation intégrée* (Deci et Ryan, 2008b; Guay et al., 2010; Ryan et Deci, 2000). Contrairement à la motivation intrinsèque, l'élève qui manifeste un type de régulation intégrée réalise une activité parce qu'il a intériorisé les valeurs y étant associées plutôt que parce qu'il en retire du plaisir (Deci et Ryan, 2008b; Guay et al., 2010; Ryan et Deci, 2000). Par exemple, un élève qui poursuit ses études parce que l'éducation fait partie de ses valeurs manifeste une motivation de type intégré. La motivation avec *régulation identifiée* est une autre forme de motivation autonome. L'élève réalise un comportement puisqu'il a compris et accepté son importance (Deci et Ryan, 2008b; Guay et al., 2010; Ryan et Deci, 2000). Ce type de motivation se distingue de la régulation intégrée puisque l'élève n'a toutefois pas intégré le comportement dans son propre système de valeurs. Par exemple, l'élève qui perçoit l'importance de poursuivre des études pour pouvoir exercer le métier de son choix ferait preuve d'une motivation avec régulation identifiée.

Contrairement aux formes de motivation autonomes précédemment décrites, deux formes de motivation extrinsèques sont plutôt contrôlées, c'est-à-dire que l'élève réalise des comportements pour des raisons qui sont externes à lui-même (Deci et Ryan, 2008b; Ryan et Deci, 2000). Dans la *régulation introjectée*, l'élève commence à intérioriser la raison derrière son comportement, mais il ne s'agit pas encore d'un choix libre puisqu'il le fait pour éviter des pressions internes—ou émotions—négatives, telles que l'ennui, la culpabilité, la honte ou l'anxiété (Deci et Ryan, 2008b; Pelletier et Vallerand, 1993; Guay et al., 2010; Ryan et Deci, 2000). Par exemple, un élève pourrait faire son devoir pour éviter de ressentir de l'anxiété en pensant à l'enseignant qui en fera la vérification le lendemain ou travailler sur sa présentation orale pour éviter d'avoir honte de sa performance devant ses camarades. Finalement, la *régulation externe* se produit quand l'élève réalise le comportement uniquement pour obtenir une récompense ou éviter une punition (Deci et Ryan, 2008b; Pelletier et Vallerand, 1993; Ryan et Deci, 2000). Par exemple, un élève qui se présente à ses cours uniquement dans l'optique d'obtenir la note de passage ferait preuve de régulation externe. Finalement, l'*amotivation* est considérée comme étant une absence de régulation, soit lorsque l'élève manque d'intention d'agir ou qu'il ne voit aucun avantage à réaliser le comportement (Deci et Ryan, 1985, 2008b, Guay et al., 2000). L'élève a alors l'impression que ses comportements découlent de facteurs indépendants de sa propre volonté; il sera donc amotivé et refusera d'entreprendre l'activité proposée ou finira par l'abandonner (Pelletier et Vallerand, 1993).

Dans l'ensemble, plus la motivation est autonome, plus les conséquences sont positives pour les résultats et la persévérance scolaires des élèves, de même que leur satisfaction face à l'école (Guay, Ratelle et Chanal, 2008). À l'inverse, une motivation non autodéterminée ou contrôlée (c'est-à-dire introjectée, externe et amotivation) procure typiquement des retombées scolaires négatives pour l'élève, pouvant aller jusqu'à l'abandon des études (Vallerand, 2012).

À LA CROISÉE DES THÉORIES DE LA MOTIVATION SCOLAIRE

Bien que chaque théorie de la motivation scolaire propose de conceptualiser la motivation de façon différente, plusieurs concepts se recoupent. En effet, certains des concepts présentés se retrouvent d'une théorie à l'autre et en soulignent l'importance dans la conceptualisation de la motivation. Les prochaines sections présentent les liens entre chacune de ces trois théories.

Théorie de l'autodétermination et théorie attentes-valeur

La perception de compétence occupe une place importante tant dans la théorie de l'autodétermination que dans la théorie attentes-valeur. En effet, le besoin de se sentir compétent, à la base de ces deux théories, a un impact considérable sur la qualité de la motivation d'un élève. Ainsi, un fort sentiment de compétence aura un impact positif sur la motivation intrinsèque et extrinsèque autodéterminée alors qu'un faible sentiment de compétence aura l'effet contraire (Guay et al. 2010), tout comme c'est le cas dans la théorie attentes-valeur, qui prône également le rôle central du sentiment de compétence pour susciter des comportements scolaires positifs. En ce sens, favoriser un sentiment de compétence élevé constitue une avenue pertinente pour motiver et engager les élèves dans les tâches scolaires et, ultimement, l'amener à réussir. La perception de contrôle semble également occuper une place prépondérante dans ces deux théories, pour favoriser des attentes de succès élevées (Bandura, 1994) ou pour susciter une motivation de meilleure qualité (Pelletier et Vallerand, 1993). En effet, un élève dont le besoin d'autonomie est comblé, et qui fait donc preuve de davantage d'autocontrôle, est susceptible de démontrer une perception de contrôle plus élevée, puisqu'il a une attribution interne et contrôlée face à sa réussite, ce qui augmente sa motivation intrinsèque. À l'inverse, un élève qui aurait la perception de manquer de contrôle face à ses chances de réussite développerait une motivation moins autonome et davantage de type contrôlé. Enfin, l'intérêt occupe une place centrale dans la théorie attentes-valeur, alors que la définition même de la motivation intrinsèque est très similaire à l'intérêt individuel. Suivant ces constats, il apparaît que la motivation découle largement du plaisir et de l'intérêt que l'élève ressent lors de la réalisation d'une tâche scolaire.

Théorie de l'autodétermination et théorie des buts d'accomplissement scolaire

Fryer et Elliot (2008) proposent des parallèles entre la théorie de l'autodétermination et la théorie des buts d'accomplissement en avançant que la poursuite de buts d'accomplissement représente un aspect important de l'autorégulation. Notamment, les buts de maîtrise-approche sont ceux qui encouragent le plus une motivation intrinsèque et une meilleure autodétermination chez l'élève (Elliot et Church, 1997; Fryer et Elliot, 2008; Grant et Dweck, 2003). Les buts de maîtrise-évitement, bien que favorisant une meilleure autorégulation que les buts de performance-évitement, tendent plutôt à miner la motivation intrinsèque (Fryer et Elliot, 2008).

Plus récemment, il a été montré que les buts d'accomplissement ainsi que les raisons motivationnelles—autonomes ou contrôlées—qui les sous-tendent sont interreliés et devraient être considérés ensemble, offrant un portrait plus complet de la motivation (Sommet et Elliot, 2017). Ces auteurs ont notamment rapporté que l'association des buts de maîtrise-approche et de performance-approche avec une motivation autonome était liée à des conséquences positives (persévérance, satisfaction, émotions positives, etc.), alors que les mêmes buts, associés à une motivation contrôlée, ont plutôt tendance à diminuer ces effets positifs. Il apparaît donc que le fait de se sentir autonome dans l'endossement d'un type ou l'autre de but d'accomplissement est plus positif que le fait de sentir qu'un contrôle externe motive l'endossement de ces buts.

Théorie des buts d'accomplissement scolaire et théorie attentes-valeur

Enfin, certains recoupements peuvent être faits entre la théorie des buts et la théorie attentes-valeur. En effet, si les buts de maîtrise-approche et de performance-approche sont associés à des attentes de succès positives, les buts de performance-évitement sont plutôt liés à des attentes de succès moins élevées, alors que le lien entre les attentes de succès et les buts de maîtrise-évitement, développés plus récemment, demeure incertain (Duchesne et Larose, 2018; Elliot et Church, 1997; Elliot et Hulleman, 2017; Plante et al., 2013). Une étude récente montre que les buts de maîtrise-évitement seraient toutefois négativement associés aux perceptions de compétence, une composante clé de la théorie des attentes de succès (Duchesne et Larose, 2018). Également, Thill (1993) conçoit les concepts de valeur et de buts comme étant interdépendants, c'est-à-dire que les buts que se forment les élèves sont hiérarchisés en fonction de la valeur qu'ils attribuent aux différentes activités scolaires. En d'autres termes, plus les élèves perçoivent que les tâches proposées à l'école sont en lien avec leurs propres buts scolaires et professionnels, plus ils entretiennent de buts de maîtrise. Inversement, lorsque les tâches ont une valeur moins importante aux yeux des élèves, ils

risquent de développer davantage des buts de performance-évitement. Lorsque la réussite des tâches est perçue comme une valeur sociale et non personnelle, les élèves développent des buts de performance-approche en vue de démontrer leur compétence par rapport aux autres.

Intégration des trois théories

À l'issue de ces parallèles, il ressort que plusieurs concepts étudiés dans chacune de ces théories sont liés, si bien que des efforts d'intégration de ces trois théories pourraient s'avérer bénéfiques pour comprendre la motivation scolaire. La Figure 4 offre une première tentative d'intégration entre les trois théories.

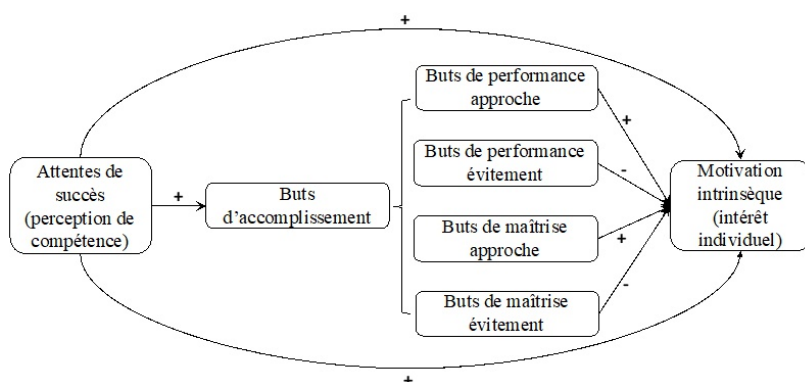


FIGURE 4. Modèle intégrateur proposé issu des principales théories de la motivation scolaire

Dans ce modèle, les attentes de succès (ou perception de compétence, selon la théorie), étant davantage liées à l'individu lui-même, précèdent le développement de buts d'accomplissement, comme ceux-ci concernent davantage la tâche scolaire, un aspect soutenu empiriquement (Elliot et Hulleman, 2017; Plante et al., 2013). Le type de but d'accomplissement prédit, positivement ou négativement, la motivation intrinsèque, elle-même similaire à la notion d'intérêt individuel, qui réfère au plaisir intrinsèque de réaliser une tâche. Ce modèle semble donc regrouper les éléments centraux permettant de comprendre la motivation scolaire dans son ensemble.

CONCLUSION

Compte tenu de l'importance de la motivation pour favoriser des comportements et attitudes positifs à l'école, la conceptualisation de ce construit apparaît cruciale. Toutefois, celle-ci est complexifiée par le fait qu'il s'agit d'un construit intangible, conceptualisé par diverses théories. En effet, les façons de qualifier la motivation d'un élève sont diverses et le choix d'une

ou l'autre des théories reposera sur les objectifs de recherche du chercheur. Cet essai a donc fait la recension des trois principales théories de la motivation étudiées en éducation, soit la théorie attentes-valeur, la théorie des buts d'accomplissement et la théorie de l'autodétermination. À l'issue de cette recension, on constate que ces approches théoriques apportent un point de vue complémentaire à la compréhension de la motivation scolaire. Ainsi, le modèle intégrateur proposé est susceptible de procurer aux chercheurs un portrait plus nuancé de la motivation scolaire, permettant de tirer profit de chacune de ces trois théories dominantes.

RÉFÉRENCES

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. Dans V. S. Ramachaudran (dir.), *Encyclopedia of human behavior* (vol. 4, p. 71–81). New York, NY : Academic Press.
- Barron, K. et Harackiewicz, J. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 706–722. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.5.706>
- Barron, K. E. et Hulleman, C. S. (2015). Expectancy-Value-Cost model of motivation. Dans J. D. Wright (dir.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (2^e éd., vol. 8, p. 503–509). Oxford, Royaume-Uni : Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26099-6>
- Bong, M. (2009). Age-related differences in achievement goal orientation. *Journal of Educational Psychology*, 101, 879–896. <https://doi.org/10.1037/a0015945>
- Cury, F., Elliot, A. J., Da Fonseca, D. et Moller, A. C. (2006). The social-cognitive model of achievement motivation and the achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 666–679. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.4.666>
- Deci, E.L., Koestner, R. et Ryan, R. M. (1999). A Meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627–668. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627>
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY : Plenum.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2008a) Self-Determination Theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2008b). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49, 14–23. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2012). Self-Determination Theory. Dans P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski et E. T. Higgins (dir.), *Handbook of theories of social psychology* (p. 416–437). Londres, Royaume-Uni : SAGE.
- Duchesne, S. et Larose, S. (2018). Academic competence and achievement goals: Self-pressure and disruptive behaviors as mediators. *Learning and Individual Differences*, 68, 41–50. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.09.008>

- Duchesne, S., Larose, S. et Feng, B. (2019). Achievement goals and engagement with academic work in early high school: Does seeking help from teachers matter? *Journal of Early Adolescence*, 39(2), 222–252. <https://doi.org/10.1177/0272431617737626>
- Dweck, C. S. et Leggett, E. T. (1988). A social-cognitive approach to personality and motivation. *Psychological Review*, 95, 256–273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Eccles, J. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. Dans J. T. Spence (dir.), *Achievement and achievement motives* (p. 75–146). San Francisco, CA : Freeman.
- Eccles, J. S. (2005). Subjective task-value and the Eccles et al. model of achievement-related choices. Dans A. J. Elliot et C. S. Dweck (dir.), *Handbook of competence and motivation* (p. 105–121). New York, NY : Guilford.
- Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169–189. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.461>
- Elliot, A. J. et Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 381–391. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.218>
- Elliot, A. J., Dweck, C. S. et Yeager, D. S. (2017). *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (2^e éd.). New York, NY : Guilford.
- Elliot, A. J. et Hulleman, C. S. (2017). Achievement goals. Dans A. J. Elliot, C. S. Dweck et D. S. Yeager. (dir.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (2^e éd., p. 43–60). New York, NY : Guilford.
- Elliot, A. J. et McGregor, H. (2001). A 2 X 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501–519. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>
- Elliott, E. S. et Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5–12. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.1.5>
- Fryer, J. W. et Elliot, A. J. (2008). Self-regulation of achievement goal pursuit. Dans D. H. Schunk et B. J. Zimmerman (dir.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications* (p. 53–75). New York, NY : Taylor and Francis.
- Gaspard, H., Wigfield, A., Jiang, Yi., Nagengast, B., Trautwein, U. et Marsh, H. W. (2018). Dimensional comparisons: How academic track students' achievements are related to their expectancy and value beliefs across multiple domains. *Contemporary Educational Psychology*, 52, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.10.003>
- Grant, H. et Dweck, C. S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3), 541–553. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.3.541>
- Guay, F., Ratelle, C. F. et Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology*, 49(3), 233–240. <https://doi.org/10.1037/a0012758>
- Guay, F., Ratelle, C. F., Roy, A. et Litalien, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 644–653. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.08.001>
- Guay, F., Vallerand, R. J. et Blanchard, C. (2000). On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 23(3), 175–213. <https://doi.org/10.1023/A:1005614228250>
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J. et Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 638–645. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.638>

- Hidi, S. et Renninger, K. A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111–127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4
- Hulleman, C. S. et Barron, K. E. (2016). Motivation interventions in education: Bridging theory, research, and practice. Dans L. Corno, et E. M. Anderman (dir.), *Handbook of educational psychology* (3^e ed., 160–171). New York, NY: Routledge, Taylor & Francis.
- Hulleman, C. S. et Harackiewicz, J. M. (2009). Promoting interest and performance in high school science classes. *Science*, 326, 1410–1412. <https://doi.org/10.1126/science.1177067>
- Hulleman, C. S., Durik, A. M., Schweigert, S. et Harackiewicz, J. M. (2008). Task values, achievement goals, and interest: An Integrative analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100, 398–416. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.398>
- Linnenbrink, L., Tyson, D. F. et Patall, E. A. (2008). When are achievement goal orientations beneficial for academic achievement? A closer look at moderating factors. *International Review of Social Psychology*, 21, 19–70.
- Muenks, K., Wigfield, A. et Eccles, J. S. (2018). I can do this! The development and calibration of children's expectations for success and competence beliefs. *Developmental Review*, 48, 24–39. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.04.001>
- O'Keefe, P. A., Ben-Eliyahu, A. et Linnenbrink-Garcia, L. (2013). Shaping achievement goal orientations in a mastery-structured environment and concomitant changes in related contingencies of self-worth. *Motivation et Emotion*, 37(1), 50–64. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9293-6>
- O'Keefe, P. A. et Harackiewicz, J. M. (dir.). (2017). *The science of interest*. New York, NY : Springer.
- O'Keefe, P. A., Horberg, E. J. et Plante, I. (2017). The multifaceted role of interest in motivation and engagement. Dans P. A. O'Keefe et J. M. Harackiewicz (dir.), *The science of interest* (p. 49–67). New York, NY : Springer.
- Paulick, I., Watermann, R. et Nückles, M. (2013). Achievement goals and school achievement: The transition to different school tracks in secondary school. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 75–86. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.10.003>
- Pelletier, L. G. et Vallerand, R. J. (1993). Une perspective humaniste de la motivation : les théories de la compétence et de l'autodétermination. Dans R. J. Vallerand et E. E. Thill (dir.), *Introduction à la psychologie de la motivation* (p. 233–280). Laval, QC : Études Vivantes.
- Plante, I., O'Keefe, P., Aronson, J., Fréchette-Simard, C. et Goulet, M. (2019). The interest gap: How gender stereotype endorsement about abilities predicts differences in academic interests. *Social Psychology of Education*. 22(1), 227–245. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9472-8>
- Plante, I., O'Keefe, P. A. et Théorêt, M. (2013). The relation between achievement goal and expectancy-value theories in predicting achievement-related outcomes: A Test of four theoretical conceptions. *Motivation & Emotion*, 37(1), 65–78. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9282-9>
- Renninger, K. A. et Hidi, S. (2015). *The power of interest for motivation and engagement*. Londres, Royaume-Uni : Routledge.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY : Guilford.
- Schunk, D. H., Meece, J. L. et Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Upper Saddle River, NJ : Pearson Merrill Prentice Hall.
- Schiefele, U. (2009). Situational and individual interest. Dans Wentzel, K. R. et Wigfield, A. (dir.), *Handbook of Motivation at School* (p. 197–222). New York, NY : Routledge.

- Sideridis, G. D. (2008). The regulation of affect, anxiety, and stressful arousal from adopting mastery-avoidance goal orientations. *Stress and Health*, 24, 55–69. <https://doi.org/10.1002/smi.1160>
- Sommet, N. et Elliot, A. J. (2017). Achievement goals, reasons for goal pursuit, and achievement goal complexes as predictors of beneficial outcomes: Is the influence of goals reducible to reasons? *Journal of Educational Psychology*, 109(8), 1141–1162. <https://doi.org/10.1037/edu0000199>
- Steinmayr, R. et Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 80–90. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.05.004>
- Thill, E. E. (1993). Les théories de l'expectation et de la valeur. Dans R. J. Vallerand et E. E. Thill (dir.), *Introduction à la psychologie de la motivation* (p.361–399). Laval, QC : Études Vivantes.
- Vallerand, R. J. (2000). Deci and Ryan's self-determination theory: A view from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychological Inquiry* 11(4), 312–318. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-9-24>
- Vallerand, R. J. (2012). From Motivation to passion: In search of the motivational processes involved in a meaningful life. *Canadian Psychology*, 53(1), 42–52. <https://doi.org/10.1037/a0026377>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., et Koestner, R. (2008). Reflections on self-determination theory. *Canadian Psychology*, 49, 257–262. <https://doi.org/10.1037/a0012804>
- Vallerand, R. J. et Thill, E. E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval, QC : Études Vivantes.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent, QC : ERPI.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12(1), 1–14. <https://doi.org/10.1023/A:1009017532121>
- Weiner, B. (2005). Motivation from an attribution perspective and the social psychology of perceived competence. Dans A. J. Elliot et C. S. Dweck (dir.), *Handbook of competence and motivation* (p. 73–84). New York, NY : Guilford.
- Wigfield, A., Cambria, J. et Eccles, J. S. (2012). Motivation in education. Dans R. M. Ryan (dir.), *The Oxford handbook of human motivation* (p. 463–478). Oxford, Royaume-Uni : Oxford University Press.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U. et Roeser, R. (2008). Development of achievement motivation. Dans W. Damon et R. M. Lerner (dir.), *Child and adolescent development: An advanced course* (p. 406–434). New York, NY : Wiley.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236–250. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.236>

CATHERINE FRÉCHETTE-SIMARD est candidate au doctorat en éducation à l'Université du Québec à Montréal. Ses recherches portent sur les comportements intériorisés et l'anxiété de performance chez les élèves de niveau primaire et secondaire, de même que l'influence de ces problématiques sur la motivation et la réussite scolaire de l'élève. Elle est également coordonnatrice de la Chaire de recherche sur l'égalité des genres à l'école et s'intéresse aux différences de genre des élèves vivant de l'anxiété de performance. frechette-simard.catherine@courrier.uqam.ca

ISABELLE PLANTE est professeure au département de didactique de l'Université du Québec à Montréal et chercheuse régulière au Centre d'études sur l'apprentissage et la performance (CEAP). Titulaire de la chaire de recherche sur l'égalité des sexes à l'école (CRÉGÉ), ses travaux examinent les facteurs qui caractérisent les parcours scolaires différenciés des garçons et des filles à l'école primaire et secondaire, en particulier le rôle des stéréotypes sociaux de genre dans la motivation, la réussite et les aspirations professionnelles des garçons et des filles. Ses recherches portent également sur des problèmes propres à un genre en particulier, tels que l'anxiété de performance chez les filles et les problèmes de comportements extériorisés chez les garçons. plante.isabelle@uqam.ca

ANNIE DUBEAU est professeure au département d'éducation et formation spécialisées de l'Université du Québec à Montréal. Elle a développé une expertise sur les processus favorisant la motivation, la persévérance et la réussite des élèves en formation professionnelle. Elle est l'auteure de publications scientifiques dans ce domaine. Compte tenu de son importante expérience professionnelle, elle collabore avec les acteurs terrain dans le cadre de ses recherches, et pour des projets de développement de programmes et de dispositifs de formation. dubeau.annie@uqam.ca

STÉPHANE DUCHESNE est professeur en psychopédagogie à l'Université Laval. Ses principaux domaines de recherche et d'enseignement couvrent les problèmes émotionnels des enfants et des adolescents, les relations parents-enfants, les transitions scolaires et la motivation. Il dirige ou codirige des études prospectives et longitudinales sur le rôle des facteurs individuels et sociaux impliqués dans la motivation, la persévérance et l'adaptation scolaires. stephane.duchesne@fse.ulaval.ca

CATHERINE FRÉCHETTE-SIMARD is a doctoral candidate in education at Université du Québec à Montréal. Her research focuses on internalized behaviors and test anxiety in elementary and secondary students, as well as the influence of these issues on the students' motivation and academic success. She is also the coordinator of the Research Chair on Gender Equality in Schools and is interested in the gender differences of students experiencing test anxiety. frechette-simard.catherine@courrier.uqam.ca

ISABELLE PLANTE is an associate professor in the didactics' department of Université du Québec à Montréal and a regular researcher at the Center for Studies on Learning and Performance (CEAP). Chairholder of the Research Chair on Gender Equality in Schools (CRÉGÉ), her work focuses on understanding the factors that characterise the differentiated educational paths of boys and girls in primary and secondary schools, in particular the role of social gender stereotypes in the motivation, success and professional aspirations of boys and girls. Her research also addresses issues typically experienced by one gender in school, such as performance anxiety in girls and externalised behavioral problems in boys. plante.isabelle@uqam.ca

ANNIE DUBEAU is a professor in the Department of Special Education and Training at Université du Québec à Montréal. She has developed an expertise in the processes that encourage the motivation, persistence, and achievement of students in vocational training. She is the author of scientific publications in this field. Given her significant professional experience, she collaborates with actors in the field as part of her research and on projects to develop training programmes and procedures. dubeau.annie@uqam.ca

STÉPHANE DUCHESNE is a professor in educational psychology at Université Laval. His main fields of research and teaching are child and adolescent emotional problems, parent-child relationships, school transitions, and motivation. He is a co-principal investigator in prospective and longitudinal studies on the role of individual and social factors involved in school motivation, and academic persistence and adjustment. stephane.duchesne@fse.ulaval.ca