

UQAR

Université du Québec
à Rimouski

MOTIVATION À RÉUSSIR À L'ÉCOLE : ÉVALUATION DES BUTS D'ACCOMPLISSEMENT ET DES BUTS SOCIAUX POURSUIVIS PAR DES ÉLÈVES DE 6^E ANNÉE DU PRIMAIRE ET ÉTUDE DE LA RELATION ENTRE CES BUTS ET LE RENDEMENT SCOLAIRE

Mémoire présenté

dans le cadre du programme de maîtrise en éducation

en vue de l'obtention du grade de *maître ès arts*

PAR

© Lucia Savard

Décembre 2014

Composition du jury :

Natalie Lavoie, présidente du jury, Université du Québec à Rimouski

Joane Deneault, directrice de recherche, Université du Québec à Rimouski

Anne Lessard, examinatrice externe, Université de Sherbrooke

Dépôt initial le 19 décembre 2014

Dépôt final le 30 avril 2015

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

À mes trois petits loups, Émile,
Maïté et Alizée, j'espère vous
enseigner la recherche de sens et le
goût de la découverte. Je vous souhaite
d'aller au bout ce que vous
entreprendez.

REMERCIEMENTS

Mes premiers remerciements vont sans contredit à ma directrice de maîtrise, Joane Deneault. Joane, tes commentaires avisés et judicieux ont grandement contribué à approfondir le contenu de ce mémoire, merci. Tu as fait preuve d'une grande disponibilité, je n'aurais pu espérer mieux comme accompagnement. Et que dire de ta rigueur exceptionnelle, qui m'aura permis de développer le sens du travail acharné et consciencieux. Et pour nos discussions passionnées sur l'éducation, merci mille fois !

Aux membres de ma famille, les enfants, mon conjoint et maman, merci pour vos encouragements et votre soutien, tant moral qu'effectif (merci maman !). Se sentir épaulée dans ce que l'on entreprend constitue la meilleure des motivations. Léonard, je te dois beaucoup pour ce projet, je ne t'en remercierai jamais assez ! À Mélissa, tu as été la première à m'inciter à me lancer dans cette aventure, merci.

Je remercie également les membres du comité d'évaluation, madame Natalie Lavoie, professeure au Département des sciences de l'éducation de l'UQAR et madame Anne Lessard, professeure à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Merci aux enseignantes qui m'ont reçue dans leur classe et aux élèves, qui ont accepté de participer à ce projet de recherche.

Enfin, je désire exprimer toute ma gratitude au Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) et au Fonds de recherche du Québec Société et Culture (FRQSC) pour leur appui financier pendant une bonne partie de la réalisation de ce mémoire. Avoir la possibilité de s'investir pleinement dans un projet de recherche sans se soucier de l'aspect financier contribue grandement à la réussite d'une telle entreprise.

RÉSUMÉ

L'étude vise à examiner l'importance des buts d'accomplissement et des buts sociaux poursuivis par les élèves de 6^e année du primaire (N = 88), à investiguer les relations entre ces buts ainsi que les liens qu'ils entretiennent avec le rendement scolaire. Les données auto-révélees par les élèves ont été obtenues à l'aide du *Goal Orientation and Learning Strategies Survey* (GOALS-S), qui évalue à la fois les buts d'accomplissement (buts d'apprentissage, buts de performance et buts d'évitement du travail) et les buts sociaux (buts d'affiliation sociale, buts d'approbation sociale, buts d'entraide, buts de responsabilité et buts de statut social). L'indice de rendement scolaire retenu, soit la moyenne de la note finale en français et en mathématiques, a été recueilli auprès des enseignants. Les résultats ont montré que les élèves accordent une plus grande importance aux buts de statut social, suivi des buts d'apprentissage, des buts de responsabilité et des buts d'approbation sociale. Les analyses corrélationnelles ont permis d'établir plusieurs relations entre les buts, permettant de mieux comprendre ce qui pousse l'élève à s'engager dans les tâches scolaires. Ces analyses ont également montré que la plupart des buts que les élèves rapportent poursuivre, n'entretiennent pas ou peu de liens avec leur rendement : seuls les deux formes de buts d'évitement, les buts d'approbation sociale et les buts de responsabilité sont liés négativement au rendement. La discussion porte sur les trois orientations qui ont pu être dégagées en ce qui a trait aux perceptions qu'ont les élèves de leur engagement dans les tâches scolaires.

Mots clés : motivation, buts d'accomplissement, buts sociaux, rendement scolaire, sixième année du primaire

ABSTRACT

This study aims to examine the importance of achievement goals and social goals pursued by students in Grade 6 ($N = 88$), the relationships between these goals and their links with academic performance. Students' self-reported data were obtained using the *Goal Orientation and Learning Strategies Survey* (GOALS-S), which assesses both achievement goals (mastery goals, performance goals and work avoidance goals) and social goals (social affiliation goals, social approval goals, social concern goals, social responsibility goals and social status goals). The average of the students' final grades in French and Mathematics, collected from the teachers, was used as the index of academic performance. Results showed that the students attached greater importance to social status goals, followed by mastery goals, social responsibility goals and social approval goals. Correlational analyses brought out several relationships between the goals, providing a better understanding of what motivates students to engage in academic tasks. These analyses also revealed that there were few or no links between most of the goals the students reported pursuing and their academic performance: only the two forms of work avoidance goals, social approval goals and social responsibility goals were negatively associated with academic performance. The discussion focuses on three orientations that emerged regarding the students' perceptions of their engagement in academic tasks.

Keywords: motivation, achievement goals, social goals, academic performance, Grade 6

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ix
RÉSUMÉ	xi
ABSTRACT.....	xiii
TABLE DES MATIÈRES	xv
LISTE DES TABLEAUX	xix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	2
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	5
1.1 LA RÉUSSITE SCOLAIRE POUR TOUS.....	5
1.2 LA MOTIVATION SCOLAIRE.....	6
1.3 LES BUTS D'ACCOMPLISSEMENT	9
1.4 LES BUTS D'ACCOMPLISSEMENT ET LA RÉUSSITE SCOLAIRE.....	10
1.5 D'AUTRES RAISONS POUR EXPLIQUER CE QUI POUSSE L'ÉLÈVE À S'ENGAGER DANS LES TRAVAUX SCOLAIRES : LES BUTS SOCIAUX	12
1.6 L'ÉVALUATION DES BUTS SOCIAUX.....	14
1.7 L'OBJECTIF DE L'ÉTUDE ET LES QUESTIONS DE RECHERCHE.....	17
CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE	18
2.1 CONCEPT DE LA MOTIVATION SCOLAIRE	18
2.2 LA MOTIVATION À RÉUSSIR.....	19
2.3 LA THÉORIE DES BUTS D'ACCOMPLISSEMENT.....	21
2.4 LES RELATIONS ENTRE LES BUTS D'ACCOMPLISSEMENT ET LE RENDEMENT SCOLAIRE	24

2.5	LES BUTS SOCIAUX	28
2.6	LES OBJECTIFS DE RECHERCHE ET LES HYPOTHÈSES	35
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE		39
3.1	PARTICIPANTS	39
3.2	INSTRUMENTS DE MESURE	41
3.2.1	Mesure des buts d'accomplissement et des buts sociaux	42
3.2.2	Mesure du rendement scolaire	48
3.3	PROCÉDURE	49
3.4	PLAN D'ANALYSE DES DONNÉES	50
3.5	DONNÉES MANQUANTES	51
CHAPITRE 4 RÉSULTATS		52
4.1	ANALYSES PRÉLIMINAIRES	52
4.1.1	Validité de l'instrument de mesure	53
4.1.2	Effet du genre sur les buts d'accomplissement, les buts sociaux et la réussite scolaire	55
4.2	ANALYSES PRINCIPALES	57
4.2.1	Analyses descriptives	57
4.2.2	Analyses corrélationnelles entre les buts	59
4.2.3	Analyses corrélationnelles entre les buts et le rendement scolaire	63
CHAPITRE 5 DISCUSSION		65
5.1	RELATIONS ENTRE LES BUTS ET LE RENDEMENT SCOLAIRE	66
5.2	LES TYPES DE BUTS POURSUIVIS PAR LES ÉLÈVES DE 6 ^E ANNÉE	74
CONCLUSION GÉNÉRALE		87
ANNEXE I CERTIFICAT D'ÉTHIQUE		94
ANNEXE II FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DE PARENT		95
ANNEXE III PROTOCOLE D'EXPÉRIMENTATION		99

ANNEXE IV GOALS-S - QUESTIONNAIRE À L'ÉLÈVE.....	102
ANNEXE V ÉNONCÉS RETENUS SELON LA CATÉGORIE DE BUTS	112
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	116

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Indices de cohérence interne et valeur de α en cas de suppression d'un énoncé en fonction du type de but	54
Tableau 2 : Comparaison des moyennes obtenues par les filles ($n = 55$) et les garçons ($n = 33$) pour chaque type de buts et pour le rendement scolaire	56
Tableau 3 : Scores moyens (M) et écarts types (ÉT) obtenus aux différents types de buts et rendement scolaire moyen	58
Tableau 4 : Corrélations entre les types de buts et le rendement.....	60
Tableau 5 : Ordre des buts d'accomplissement et des buts sociaux selon le score moyen obtenu et la comparaison par paires.....	75

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AGQ	Achievement Goals Questionnaire
ANOVA	Analysis of Variance
CRSH	Conseil de recherches en sciences humaines du Canada
EOM	Échelle d'orientations motivationnelles
FCSQ	Fédération des commissions scolaires du Québec
FRQSC	Fonds de recherche du Québec Société et Culture
IMSE	Indice de milieu socio-économique
ISM	Inventory of School Motivation
GOALS-S	Goal Orientation and Learning Strategies Survey
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec (avant 2005)
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (après 2005)
PALS	Patterns of Adaptive Learning Survey
QBCS	Questionnaire des buts en contexte scolaire
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
UQAR	Université du Québec à Rimouski

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'influence majeure de la motivation sur l'apprentissage et la réussite des élèves constitue un fait bien établi dans la littérature concernant l'éducation et la psychologie appliquée à l'éducation (Pintrich, 2003; Wigfield et Cambria, 2010). Si le champ d'étude intéresse tant les chercheurs et les intervenants en milieu scolaire, c'est sans doute en raison des conséquences importantes de la motivation sur les apprentissages et l'engagement des élèves. Chercher à mieux comprendre la motivation demeure une priorité pour mieux interpréter les cas où l'on observe un déficit de la motivation envers les tâches scolaires, déficit qui n'est pas sans lien avec une adaptation difficile à l'école et un plus grand risque de décrochage scolaire.

Les facteurs qui influencent la motivation des élèves sont multiples et peuvent prendre différentes formes selon le contexte dans lequel l'élève évolue ou selon ses conceptions et ses perceptions. Ainsi, les actions pédagogiques, le milieu socio-économique, les relations maître/élève ou encore les pratiques parentales peuvent expliquer certaines variations dans la motivation de l'élève (Maehr et Zusho, 2009). D'autres facteurs, davantage individuels, peuvent aussi influencer la motivation comme l'intérêt à l'égard de la tâche ou encore la perception de compétence. Dans le cadre de cette recherche, la motivation sera abordée sous l'angle des raisons qui poussent les élèves à s'engager dans les tâches scolaires. C'est ce que propose la théorie des buts d'accomplissement, une théorie centrale dans la compréhension de la motivation à réussir (Elliot, 2007), qui soutient que l'élève, au moment de s'engager dans les tâches scolaires, poursuit différents buts, qui peuvent orienter ses comportements envers la tâche (Cosnefroy, 2009 ; Dweck, 1986 ; Dweck et Leggett, 1988 ; Elliot, 2007). Si l'étude des

but comme moyen de mieux comprendre ce qui pousse les élèves à s'engager dans les tâches fait consensus dans la littérature, il en est tout autrement pour les relations entre ces buts et le rendement scolaire qui sont souvent difficiles à établir. Ainsi, il faut poursuivre les travaux de recherche afin de mieux cerner comment les différents buts d'accomplissement influencent l'engagement dans les tâches et la réussite des élèves.

Certains chercheurs soutiennent que les buts d'accomplissement seuls ne décriraient pas l'ensemble des raisons qui poussent les élèves à s'engager dans les tâches scolaires (Covington, 2000 ; Dowson et McInerney, 2001, 2003 ; Urdan et Maher, 1995). La théorie des buts d'accomplissement ne prendrait pas en considération un aspect plus social de l'engagement dans les tâches. Or, certaines études ont montré que de telles composantes à caractère social, influenceraient également la motivation et que les buts sociaux de l'élève pourraient contribuer à mieux décrire son engagement dans les travaux scolaires (Dowson et McInerney, 2001, 2003, 2004; Horst, Finney et Barron, 2007; King et McInerney, 2012; King et Watkins, 2011a, 2011b). Selon ces travaux, des buts sociaux tels que les buts d'approbation sociale, décrivant un élève qui cherche à réussir pour faire plaisir à son enseignant ou à ses parents, ou encore les buts d'entraide, décrivant un élève qui cherche à améliorer ses compétences pour être en mesure par la suite d'aider les autres dans leurs apprentissages, pourraient représenter d'autres raisons de vouloir s'engager dans les tâches et mèneraient à des comportements favorisant la réussite scolaire (Covington, 2000 ; Dowson et McInerney, 2001, 2003 ; King et Watkins, 2011a).

La double considération des buts sociaux et des buts d'accomplissement pourrait contribuer à mieux définir les raisons qu'invoquent les élèves pour s'engager dans les tâches scolaires. À notre connaissance, peu d'études ont cherché à identifier conjointement les buts sociaux et les buts d'accomplissement poursuivis par les élèves. Par ailleurs, les buts sociaux ont fait l'objet de recherches montrant des liens avec des comportements

favorables à l'apprentissage comme l'effort et la persistance, mais aucune n'a cherché à préciser la relation entre les buts sociaux et le rendement scolaire, comme le font certains chercheurs évaluant les buts d'accomplissement. La présente recherche revêt donc un enjeu nomothétique, en ce sens où elle propose un raffinement des connaissances théoriques (Van der Maren, 2003), qui pourrait contribuer à une meilleure compréhension de la motivation telle que conçue selon la théorie des buts. Une démarche empiriste, selon une perspective hypothético-déductive, permettra d'évaluer les buts d'accomplissement et les buts sociaux chez des élèves québécois de 6^e année du primaire, d'en estimer l'importance et d'établir les relations qu'entretiennent les différents buts entre eux et avec le rendement scolaire.

Le mémoire se divise en cinq chapitres, dont le premier aborde la problématique de l'étude. L'état de la situation quant au décrochage scolaire au Québec ainsi qu'un exposé sur les facteurs influençant la motivation est d'abord présenté. Par la suite, les buts d'accomplissement et leur contribution pour mieux comprendre la motivation de l'élève et leur influence sur la réussite scolaire seront exposés. L'apport des buts sociaux dans l'engagement envers les tâches sera également abordé ainsi que les objectifs de l'étude.

Le deuxième chapitre se consacre aux définitions conceptuelles de la motivation scolaire, de la motivation à réussir, de la théorie des buts d'accomplissement et des buts sociaux. Il présente les recherches récentes concernant les relations entre les buts poursuivis par les élèves et le rendement scolaire de ces derniers. Les objectifs et les hypothèses de recherche concluent ce chapitre.

Le troisième chapitre traite des aspects méthodologiques de l'étude. L'échantillon à l'étude, la présentation des instruments de mesure utilisés par les chercheurs s'intéressant aux buts d'accomplissement et aux buts sociaux, le choix du questionnaire retenu et la

procédure y sont décrits. Le plan d'analyse des données ainsi que le traitement des données manquantes sont également abordés dans ce chapitre.

Les résultats de recherche feront l'objet du quatrième chapitre. Aux analyses préliminaires concernant la validité de l'instrument de mesure et l'effet du genre sur les variables, suivront les analyses descriptives montrant l'importance accordée par l'élève pour chaque type de buts, ainsi que les analyses corrélationnelles visant à vérifier les liens entre les différents types de buts et entre ces buts et le rendement scolaire.

Enfin, le cinquième chapitre, consacré à la discussion et à l'interprétation des résultats, propose une comparaison entre les résultats obtenus et ceux des recherches récentes portant sur les buts d'accomplissement et les buts sociaux. Les différents buts poursuivis par les élèves sont présentés et l'analyse de similitudes conceptuelles entre ces buts permettra de dégager le sens de certaines relations identifiées dans le chapitre précédent. La discussion abordera également les relations entre les buts et le rendement.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Le premier chapitre présente la problématique entourant la motivation des élèves du primaire et comment la théorie des buts d'accomplissement et les buts sociaux pourraient contribuer à mieux décrire les perceptions qu'ont les élèves de leur engagement dans les tâches scolaires. L'objectif de l'étude complète ce chapitre.

1.1 LA RÉUSSITE SCOLAIRE POUR TOUS

En 2001, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) lançait un nouveau programme dont un des objectifs visait la réussite pour tous (MEQ, 2001). Afin de concrétiser cette vision de la réussite du plus grand nombre et diminuer par le fait même un taux préoccupant de décrochage scolaire de 22,2 % en 2002-2003 (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport - MELS, 2013a), le MELS a consacré depuis plusieurs années des ressources importantes à la persévérance scolaire. Il a mis sur pied la *Stratégie d'action jeunesse 2009-2014*, dont un des objectifs est de favoriser la réussite et de combattre le décrochage scolaire (Secrétariat à la jeunesse Québec, 2013). Le Ministère a aussi permis la tenue, en 2008, des *Assises régionales sur la persévérance scolaire* (Fédération des commissions scolaires du Québec - FCSQ, 2009), il a cautionné le *Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec* (2009), une initiative citoyenne pour contrer le décrochage scolaire, et il a publié une stratégie d'actions visant la persévérance et la réussite scolaire intitulée *L'école, j'y tiens* (MELS, 2009). Une première

politique nationale visant à lutter contre le décrochage scolaire est actuellement en élaboration au ministère de l'Éducation (MELS, 2014).

Malgré tous les moyens mis en place et la concertation des milieux éducatifs, le taux de décrochage scolaire reste sensiblement le même. Les statistiques montrent aujourd'hui un taux de diplomation de 74,3 % (MELS, 2013a). D'ici 2020, le Québec souhaite augmenter ce taux à 80 % pour les jeunes âgés de moins de 20 ans. Cependant, les récentes restrictions budgétaires en éducation au Québec (Gaudreau, 2014), qui ont des conséquences directes sur les services à l'élève (Dion-Viens, 2014; Handfield, 2014), comme le montrent les coupures dans les services de techniciennes et techniciens en éducation spécialisée dans la région de Rimouski par exemple (Michaud, 2014), laissent présager un revirement de situation et une augmentation déplorable du décrochage scolaire. Par conséquent, garder les jeunes sur les bancs d'école dans un premier temps et viser à ce qu'ils soient motivés et engagés dans leurs études dans un deuxième temps, demeure une priorité et un enjeu social fondamental.

1.2 LA MOTIVATION SCOLAIRE

Le passage du primaire au secondaire représente une étape difficile et un défi de taille quant à la constance motivationnelle de certains élèves (Anderman, Eccles, Yoon, Roeser, Wigfield, Blumenfeld, 2001; Chouinard, Bowen, Cartier, Desbiens, Laurier et Plante, 2005; Denoncourt, Bouffard, Dubois et McIntyre, 2004; Gottfried, Fleming et Gottfried, 2001). Le taux de diplomation, au secondaire, constitue l'indicateur principal du décrochage scolaire et ce taux s'accompagne d'une motivation scolaire à la baisse chez les élèves, qui prend racine dès les premières années du primaire (Janosz, Pascal, Belleau, Archambault, Parent et Pagani, 2013). Déjà, à l'école primaire, on observe une baisse de la motivation intrinsèque chez les élèves, c'est-à-dire une baisse de la motivation liée au plaisir de réaliser

les tâches scolaires en elles-mêmes, entre la 1^{re} et la 3^e année (Bouffard, Marcoux, Vezeau et Bordeleau, 2003) et même entre la première et la deuxième année (Guay et Talbot, 2010). Le déclin de la motivation tout au long du primaire est un phénomène largement observé (Gottfried *et al.*, 2001; Spinath et Spinath, 2005; Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser et Davis-Kean, 2006) et plusieurs facteurs contribuent à en expliquer l'existence. Au début de leur scolarisation, les élèves ont en général un sentiment de compétence très élevé et non représentatif de leurs capacités réelles (Eccles, Wigfield, Harold et Blumenfeld, 1993; Wigfield, Eccles, Yoon, Harold, Arbreton, Freedman-Doan, et Blumenfeld, 1997). En effet, les enfants d'âge préscolaire n'ont pas encore fait l'expérience du système scolaire et des situations de succès ou d'échec qui pourraient leur renvoyer une image leur permettant de s'auto-évaluer. Même s'ils ont une bonne connaissance de leur intérêt envers la tâche dès la première année (Eccles *et al.*, 1993, Wigfield *et al.*, 1997), les enfants ne sont pas aptes à mesurer le degré d'habileté qu'ils ont pour l'effectuer, ni s'ils sont en mesure de la réussir (Eccles *et al.*, 1993). Quand l'élève vieillit, il devient plus habile à porter un jugement sur ses compétences parce qu'il est davantage capable d'interpréter et d'intégrer l'évaluation que fait l'enseignant de son travail scolaire et de se comparer d'une manière plus juste à autrui (Stipek et MacIver, 1989). Cette maturité cognitive, qui n'apparaît que vers l'âge de 10 ans (*Ibid*), et l'expérience d'être évalué de manière formelle au primaire, expliqueraient, en partie, la diminution de la motivation.

Les théories socio-cognitives ont contribué à mieux décrire les déterminants de la motivation chez les élèves ainsi que les comportements soutenus par cette motivation et associés aux apprentissages. Ainsi, d'autres facteurs liés aux conceptions de l'apprenant peuvent influencer sa motivation. Pensons ici au sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 2007), à la valeur accordée à la tâche et aux attentes (*expectancy value*) d'Eccles et ses collègues, (1983, 2011), au concept de soi scolaire (Vasta, Miller, et Ellis, 2004), à la théorie implicite de l'intelligence (Dweck, 1986), à la perception de compétence (Harter, 1982) ou encore aux buts d'accomplissement (Ames, 1992; Dweck et Leggett, 1988;

Nicholls, 1984). Ces concepts motivationnels s'intéressent notamment à l'état émotif dans lequel se trouve l'élève au moment de s'engager dans les tâches (anxiété, fierté, peur, insécurité, confiance). Les théories socio-cognitives admettent l'influence de facteurs contextuels pour expliquer la motivation de l'élève comme le milieu socio-économique, les pratiques parentales, les actions pédagogiques de l'enseignant, les relations que l'élève entretient avec celui-ci, ainsi que les réalités de la classe (Ames et Archer, 1988; Maehr et Zusho, 2009) et de l'école, des facteurs dont l'influence se vérifie dans la recherche empirique (Janosz *et al.*, 2013).

Plusieurs auteurs (Elliot, 2007; Urda et Maehr, 1995) soutiennent qu'une de ces théories, la théorie des buts d'accomplissement, serait plus orientée vers les perceptions de l'élève quant aux raisons qu'il donne à son engagement dans les tâches scolaires, contrairement à d'autres théories, qui mettraient plus l'accent sur les facteurs contextuels. À cet égard, une étude récente a cherché à évaluer l'effet de facteurs contextuels, tels que la classe et l'école, sur la motivation d'élèves du secondaire (Vezeau, Chouinard, Bouffard, Janosz, Bergeron et Bouthillier, 2010). Les résultats ont montré peu de différences entre les classes et les écoles en ce qui concerne le degré de motivation des élèves, ce qui laisse croire que ce seraient les composantes individuelles de l'élève qui expliqueraient le mieux les variations dans la motivation. De plus, il ne faut pas négliger le fait que les différents facteurs contextuels qui pourraient influencer la motivation sont, en fin de compte, filtrés par les perceptions de l'élève, qui peuvent prendre, par conséquent, une importance totalement différente d'un élève à l'autre (Urda, 2004). Par exemple, l'expérience que constitue un échec lors d'une évaluation n'est pas interprétée de la même façon selon la conception qu'a l'élève de ce qu'est l'intelligence. Si ce dernier croit que l'intelligence est une caractéristique fixe, il pourrait conclure que ses échecs sont le signe d'un degré d'intelligence insuffisant pour assumer les tâches scolaires. Les échecs scolaires lui paraîtront alors inévitables. Si, au contraire, l'élève croit que l'intelligence est une caractéristique variable, il pensera qu'il peut améliorer ses habiletés en fournissant plus

d'efforts (Da Fonseca, Cury, Badly et Rufo, 2004; Dweck et Legget, 1988). Bref, cela suggère que c'est en étudiant l'élève et la perception qu'il a de son environnement, de ses capacités et des raisons qu'il donne à son engagement, qu'il serait possible de mieux comprendre la dynamique motivationnelle de chaque élève. Les chercheurs ont suggéré que ces caractéristiques motivationnelles seraient reliées aux buts que les élèves poursuivent au moment de s'engager dans les tâches scolaires (Dweck et Legget, 1988).

1.3 LES BUTS D'ACCOMPLISSEMENT

Il est souvent question de « démotivation » pour qualifier les élèves qui ne veulent pas s'engager à l'école ou qui le font de manière superficielle. Est-ce possible d'être « démotivé »? Selon Nutin (1980, dans Famose, Sarrazin et Cury, 1995), la motivation n'est pas un acte aléatoire mais plutôt un « processus dynamique et continu » (p. 99). Parler de « démotivation » pour expliquer le désengagement de l'élève à l'école, c'est négliger tout un pan du comportement humain qui pourrait aider à comprendre les raisons qui poussent les élèves à adopter une attitude favorable ou non à l'apprentissage. L'élève dit amotivé, est au contraire bien motivé à produire un comportement qui nuit à son apprentissage (Famose *et al.*, 1995). Si la motivation consiste en un élan continu qui déclenche l'action, et que l'individu est toujours motivé par rapport la tâche, c'est-à-dire qu'il peut être motivé à s'y engager ou à l'éviter, il faut alors se demander ce qui pousse l'élève à agir ainsi, identifier les attitudes qu'il adopte envers la tâche, les buts qu'il poursuit par rapport à cette tâche.

La théorie des buts d'accomplissement (*Achievement Goal Theory*) s'intéresse aux perceptions et aux conceptions de l'élève en ce qui concerne sa compétence à l'école. Cette théorie propose un modèle qui permet de mieux comprendre la motivation puisqu'elle fait référence aux raisons pour lesquelles l'élève s'engage dans une tâche (Ames, 1992; Dweck

et Leggett, 1988). Différents buts peuvent être poursuivis par les élèves. Par exemple, ils peuvent poursuivre des buts d'apprentissage, qui caractérisent les élèves dont le but est de s'engager dans les tâches proposées dans l'objectif d'améliorer leurs compétences scolaires. Ils peuvent aussi poursuivre des buts de performance, faisant alors référence au désir de montrer aux autres la valeur de leur compétence. Enfin, les élèves qui évitent de s'engager dans les tâches scolaires de peur d'être jugés négativement par les pairs ou l'enseignant, essaient de cacher leur incompétence et adopteraient des buts d'évitement. L'analyse des buts d'accomplissement poursuivis par l'élève, contribue à mieux comprendre les processus motivationnels qui mènent à l'engagement à l'école. L'identification des buts permettrait également de relier les différentes conduites favorables à l'apprentissage qui découlent de la poursuite de ces buts avec la réussite scolaire.

1.4 LES BUTS D'ACCOMPLISSEMENT ET LA RÉUSSITE SCOLAIRE

Les chercheurs se sont effectivement intéressés à la relation entre les buts d'accomplissement de l'élève et la réussite à l'école. Un moyen privilégié pour évaluer la réussite consiste à recueillir des données concernant le rendement scolaire, telles que les notes obtenues à la fin d'une étape ou d'une année scolaire. Les buts d'accomplissement sont reconnus pour entretenir des liens avec le rendement scolaire (Hidi et Harackiewicz, 2000; pour une revue Elliot, 2007). Généralement, les buts d'apprentissage sont liés positivement au rendement scolaire de l'élève et à des comportements favorisant l'apprentissage (pour une revue voir Cosnefroy, 2009 et Elliot, 2007). Les buts de performance entretiennent des relations variées avec le rendement scolaire, montrant parfois des liens positifs, des liens négatifs ou l'absence de liens (Bong, 2009; pour une revue Elliot, 2007). Les buts d'évitement sont reconnus pour être néfastes à l'apprentissage et sont corrélés négativement au rendement scolaire (Bong, 2009; Mägi, Lerkkanen, Poikkeus, Rasku-Puttonen et Kikas, 2010; Middleton et Midgley, 1997; Meece, Blumenfeld et Hoyle, 1988). Malgré plus d'une cinquantaine d'années de recherche, les

résultats issus des analyses corrélationnelles portant sur le lien entre les buts d'accomplissement et le rendement restent plutôt faibles ou mitigés. Par exemple, dans une méta-analyse visant, entre autres, à vérifier les relations entre les buts d'accomplissement et le rendement, Hulleman, Schrager, Bodmann et Harackiewicz (2010) ont révélé des corrélations assez faibles pour les buts d'apprentissage ($r = 0,11$) et pour les buts de performance ($r = 0,06$). La recherche a montré que même les résultats concernant les buts d'apprentissage, dont les comportements seraient favorables au développement des compétences scolaires, ne sont pas constants, puisque toutes les études ne montrent pas des relations positives avec le rendement et que certaines ont observé des relations négatives (Bong, 2009, pour les élèves de la 1^{re} à la 4^e année; Bouffard et Couture, 2003; Mägi *et al.*, 2010).

Ces résultats de recherche divergents, en ce qui concerne les relations entre les buts d'accomplissement et le rendement scolaire au primaire, pourraient s'expliquer par le type d'environnement scolaire dans lequel ces études sont menées. Certaines études (Bong, 2009; Mägi *et al.*, 2010; Schwinger et Wild, 2012) ont été réalisées dans des milieux qui mettent l'accent sur l'évaluation et favorisent un climat compétitif¹, notamment en Corée, en Estonie et en Allemagne. Par exemple, en Allemagne, les élèves vivent déjà en 4^e année la transition vers le secondaire. Ce système n'effectue aucune évaluation avant la 4^e année du primaire, mais en 3^e année, les élèves sont conscients que l'évaluation de la 4^e année déterminera leur niveau d'enseignement pour la suite de leur cheminement scolaire, puisqu'ils seront classés par ordre d'enseignement (enseignement universitaire, formation technique ou formation professionnelle) (Schwinger et Wild, 2012). Cette façon de classer les élèves selon leurs habiletés durant les premières années du primaire, les place dans un climat d'insécurité et de performance. La situation pourrait être tout autre dans une étude menée auprès d'élèves québécois, puisque le système d'éducation n'est pas reconnu comme

¹ Éléments précisés par les auteurs.

favorisant la compétition à ce point. Le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) est basé sur le développement de compétences et favorise la progression des apprentissages sur une longue période. En accordant une place importante à la différenciation pédagogique, le programme vise une certaine individualisation de l'enseignement, dans le respect des caractéristiques individuelles de chaque apprenant (MEQ, 2001). Par des formules pédagogiques variées, inspirées de grands courants psychologiques en éducation comme le béhaviorisme et le socioconstructivisme, l'élève est amené à vivre ses apprentissages dans un climat qui reconnaît les particularités de chacun et qui ne met pas l'accent exclusivement sur le rendement, mais bien sur la réussite pour tous (MEQ, 2001). L'étude des buts d'accomplissement chez des élèves québécois permettrait d'évaluer la relation entre les buts et la réussite dans un contexte moins compétitif et plus axé sur la compétence de l'élève.

1.5 D'AUTRES RAISONS POUR EXPLIQUER CE QUI POUSSE L'ÉLÈVE À S'ENGAGER DANS LES TRAVAUX SCOLAIRES : LES BUTS SOCIAUX

Sans remettre en doute l'importance exprimée dans la littérature des relations entre les buts d'accomplissement et la réussite scolaire, les résultats de recherche suggèrent que d'autres raisons pourraient être envisagées afin d'expliquer l'engagement dans les tâches scolaires et contribuer à mieux décrire la motivation scolaire de l'élève. Ainsi, les chercheurs admettent qu'une dimension sociale pourrait influencer considérablement la motivation des élèves et les comportements favorables à la réussite (Blumenfeld, 1992; Covington, 2000; Dowson et McInerney, 2001, 2003, 2004; Horst *et al.*, 2007; King et McInerney, 2012; King et Watkins, 2011a, 2011b; Patrick, Anderman et Ryan, 2002; Urdan et Maehr, 1995; Watkins et Hattie, 2012; Wigfield *et al.*, 2006). Ces recherches rendent compte du fait que l'élève accorde une grande importance aux relations interpersonnelles et que celles-ci constituent des déterminants importants de la motivation scolaire (Dowson et McInerney, 2001, 2003, 2004; Covington, 2000; King et McInerney, 2012; King, McInerney et Watkins, 2010; King et Watkins, 2011b; Urdan et Maehr, 1995).

Selon Dowson et McInerney (2004), il existerait une panoplie de buts qui ne sont pas habituellement mesurés avec les questionnaires conventionnels évaluant les buts d'accomplissement et qui peuvent affecter l'engagement et la réussite à l'école : les buts sociaux.

Les buts sociaux font référence aux raisons d'ordre social qui motivent les élèves à s'engager dans les tâches scolaires (Dowson et McInerney, 2001, 2003, 2004 ; Urdan et Maehr, 1995). Par exemple, selon Dowson et McInerney (2001, 2003, 2004), l'élève qui poursuit un *but d'approbation sociale* pourrait s'engager dans les tâches dans le but de faire plaisir à son enseignant ou à ses parents. Cet élève aurait conscience des comportements valorisés par l'enseignant, comme effectuer le travail demandé ou s'appliquer dans les travaux, et cela lui procurerait l'énergie nécessaire pour s'engager dans les travaux scolaires et bien réussir. La poursuite des différents buts sociaux générerait des comportements distincts quant à l'engagement dans les travaux scolaires, comportements qui aurait une influence sur l'engagement et la réussite à l'école.

Afin de comprendre comment la poursuite de buts sociaux pourrait contribuer à la réussite de l'élève, des chercheurs ont mesuré les relations entre les buts sociaux et des comportements favorisant l'apprentissage. Ces recherches, conduites pour la plupart avec des élèves du secondaire, montrent des relations positives entre les buts sociaux et une bonne adaptation à l'école (King, *et al.*, 2010; King et Watkins, 2011a). Une étude récente a examiné le lien entre les buts sociaux, les buts d'accomplissement et certains comportements reliés à l'affect et l'engagement à l'école chez des élèves du secondaire dont l'âge moyen correspondait à 14,2 ans (King et Watkins, 2011a). Les résultats ont montré des corrélations significatives et positives entre plusieurs buts sociaux (approbation sociale, entraide, responsabilité sociale, statut social) et les comportements d'engagement envers les travaux scolaires comme l'implication dans les situations d'apprentissage, l'apprentissage en profondeur, l'effort et la persistance. Une partie de la variance de ces comportements est expliquée par certains buts sociaux, et ce, au-delà de la variance

expliquée par les buts d'apprentissage et les buts de performance (*Ibid*). D'autres études ont montré que les buts sociaux seraient corrélés positivement aux buts d'apprentissage (Schwinger et Wild, 2012; Wentzel, 1989, 1993). Selon Covington (2000), l'étude conjointe des buts sociaux et des buts d'accomplissement permettraient de mieux tenir compte des raisons qui sous-tendent l'attitude des élèves vis-à-vis des tâches scolaires et de mieux comprendre sa motivation.

1.6 L'ÉVALUATION DES BUTS SOCIAUX

Malgré que l'on reconnaisse l'importance des buts sociaux pour expliquer la motivation à l'école et leur effet bénéfique sur l'engagement et la réussite scolaire, les buts sociaux ne sont pas systématiquement évalués par les chercheurs qui étudient la motivation selon les buts que poursuivent les élèves. Certains chercheurs ont par le passé intégré des éléments concernant les buts sociaux à leur questionnaire sur les buts d'accomplissement, mais les résultats ne permettent pas de rendre compte de l'influence propre aux buts sociaux puisque ces derniers ne sont pas évalués séparément. Par exemple, Nicholls, Patashnick et Nolen (1985) ont inclus dans leur échelle évaluant les buts de performance chez des élèves de la 9^e à la 12^e année, des énoncés concernant l'approbation sociale (*I feel most successful if the teacher likes my work*) et des éléments faisant référence à des buts d'affiliation (*I feel most successful if I work with friends*). Ces énoncés ont été cumulés dans une même mesure et il n'est pas possible de savoir quel est l'apport de chacun. Meece *et al.* (1988) ont également ajouté des éléments faisant référence aux buts sociaux (faire plaisir à l'enseignant) pour évaluer l'engagement à l'école chez des élèves de 5^e et de 6^e année du primaire, mais le score attribué à ces éléments a été cumulé avec celui des buts de performance.

Aux États-Unis, d'autres recherches ont été conduites sur les buts sociaux, mais elles concernent davantage le développement des compétences sociales et leur lien avec l'adaptation au groupe de pairs, comme les comportements prosociaux et la qualité des relations amicales, que leur relation avec l'accomplissement scolaire (Horst *et al.*, 2007; Kiefer, Matthews, Montesino, Arango et Preece, 2013; Ryan et Shim, 2008; Wentzel, 1993, 2003). Par exemple, ces études évaluent le désir de rechercher de meilleurs moyens pour bien s'entendre avec les pairs ou vouloir être l'ami de l'élève populaire (ex. : *I like it when I learn better ways to get along with friends; It is important to me that other kids think I am popular*, Ryan et Shim, 2008). La conception qui sera retenue pour la présente étude est inspirée de celle des chercheurs de Hong Kong et d'Australie, notamment de Dowson et McInerney (2001, 2003, 2004), et elle fait plutôt référence aux buts sociaux perçus comme raisons pour s'engager dans les travaux scolaires (ex. : *I try to do well at school to please my teachers; I do good schoolwork so that I can help other students do well at school*).

Des questionnaires mesurant conjointement et distinctement les buts d'accomplissement et les buts sociaux sont apparus depuis une dizaine d'années. Des chercheurs des universités de Hong Kong et d'Australie ont tenté de mieux décrire la motivation d'accomplissement en s'appuyant sur le fait que la culture peut influencer le type de but poursuivi par les élèves et que les buts d'apprentissage et de performance, tels qu'ils sont étudiés dans les recherches occidentales, ne prennent pas en considération toutes les particularités des élèves, du moins en ce qui concerne les élèves de culture orientale (King et McInerney, 2012; King *et al.*, 2010; King et Watkins, 2011a, 2011b, 2012). Ces chercheurs ont intégré les buts sociaux aux buts d'accomplissement dans un même instrument de mesure (Dowson et McInerney, 2004; King et McInerney, 2012; King *et al.*, 2011; King et Watkins, 2011a, 2011b, 2012). Pour l'instant, les buts sociaux pour expliquer l'engagement à l'école et la réussite scolaire ne semblent être évalués qu'en Asie et en Australie ou dans des populations minoritaires et isolées comme les Aborigènes d'Australie

et les Montagnais de Betsiamite au Québec (McInerney, Roche, McInerney et Marsh, 1997).

En somme, les buts sociaux au service de l'accomplissement scolaire sont peu étudiés et ne semblent pas faire partie de l'évaluation des buts poursuivis à l'école de manière générale, puisque la plupart des études sur les buts évaluent seulement les buts d'accomplissement. Par ailleurs, si plusieurs études ont mesuré les buts d'accomplissement chez des élèves du primaire (Boileau, Bouffard et Vezeau, 2000; Bong, 2009; Kinlaw et Kurtz-Costes, 2007; Mägi *et al.*, 2010; Meece et Miller, 2001; Pajares et Cheong, 2003; Schwinger et Wild, 2012), très peu ont évalué la présence des buts sociaux sous l'angle des raisons pour l'engagement scolaire à ce niveau d'enseignement (Dowson et McInerney, 2001, 2003). À notre connaissance, ces buts sociaux n'ont pas été évalués chez les élèves du Québec et leur étude pourrait apporter un nouvel éclairage aux connaissances sur la motivation. En effet, au Québec, la réforme scolaire de 2001, inspirée par le renouveau pédagogique, donne priorité au développement des compétences sociales et en a même fait une des trois missions de l'école : socialiser (MEQ, 2001). De plus, on demande aux enseignants de diversifier leurs méthodes d'enseignement en employant des moyens pédagogiques et des stratégies d'enseignement variés dont plusieurs font référence à l'aspect social dans l'apprentissage (ex. : apprentissage coopératif, enseignement par les pairs, pédagogie par projet). Les recherches ont d'ailleurs démontré depuis longtemps l'importance des relations sociales dans l'adaptation à l'école, l'engagement et la réussite scolaire (Deci, Vallerand, Pelletier et Ryan, 1991; Urdan et Maehr, 1995; Wentzel et Wigfield, 2007; voir également Patrick *et al.*, 2002 pour une revue). Par exemple, les élèves qui expérimentent des relations sociales positives sont moins gênés par la pression de performer ou de prouver leur compétence (Patrick *et al.*, 2002). Ces élèves auraient peu de comportements anxieux et seraient moins sujets à développer des stratégies d'évitement, comportements qui pourraient affecter sérieusement leur goût d'apprendre. Dans le système d'éducation québécois, qui reconnaît l'importance de l'aspect social pour la réussite

scolaire, il semble particulièrement pertinent d'étudier les diverses raisons sociales qui poussent l'élève à s'investir dans les tâches scolaires et d'en dresser le portrait. Comme les buts sociaux et les buts d'accomplissement seraient complémentaires pour rendre compte de la motivation et de l'engagement à l'école (Covington, 2000; Urdan et Maehr, 1995), s'intéresser à ces deux types de buts dès le primaire pourrait contribuer à mieux comprendre la motivation avant l'entrée au secondaire et éventuellement aider à prévenir la baisse de la motivation.

1.7 L'OBJECTIF DE L'ÉTUDE ET LES QUESTIONS DE RECHERCHE

L'objectif général de l'étude consiste à vérifier l'importance accordée par un échantillon d'élèves québécois francophones de 6^e année du primaire, aux divers buts d'accomplissement et buts sociaux lorsqu'il est question d'expliquer leur engagement dans les tâches scolaires. L'étude tentera de répondre aux questions de recherche suivantes : Quelles sont les raisons perçues par l'élève comme le motivant à s'engager dans les tâches scolaires ? Est-ce que certains buts sont significativement plus importants que d'autres ? Est-ce que la poursuite de ces buts est liée au rendement scolaire ?

Les résultats de l'étude pourront contribuer à l'avancement des connaissances, en permettant une meilleure identification des buts poursuivis par les élèves, notamment en identifiant l'importance relative des différents buts d'accomplissement et buts sociaux chez des élèves québécois de 6^e année. Il sera également possible de mieux comprendre les relations entre ces buts et le rendement scolaire et d'apporter une contribution aux connaissances scientifiques actuelles concernant précisément ces relations.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Le deuxième chapitre aborde les concepts de motivation scolaire et de motivation à réussir. Par la suite, la théorie des buts d'accomplissement est présentée ainsi que les diverses relations qu'entretient chaque type de but avec le rendement scolaire de l'élève dans la documentation empirique. Suivra un exposé concernant les buts sociaux ainsi que l'analyse des relations entre ces buts et le rendement scolaire. Enfin, le chapitre se termine par la présentation des objectifs et des hypothèses de recherche.

2.1 CONCEPT DE LA MOTIVATION SCOLAIRE

La motivation, de façon générale, fait référence à un « ensemble de forces qui poussent l'individu à agir » (Legendre, 2005, p.9). Raynal et Rieunier (2005) écrivent « être motivé, c'est avoir envie de » (p. 237). D'un point de vue étymologique, la motivation évoque ce qui met en mouvement : du latin *motivus*, mobile. La motivation consiste donc en un élan, un déclenchement, qui pousse l'individu à se mettre en action.

La plupart des recherches qui s'intéressent à la motivation en contexte scolaire ont recours aux concepts d'engagement et de persévérance pour définir la motivation scolaire. Viau (2009) en propose la définition suivante : « [...] un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre » (p. 12).

Comme on peut le constater dans la définition que donne Viau de la motivation scolaire, les travaux récents adoptent pour la plupart une approche sociocognitive de la motivation scolaire (Gurtner, Gulfi, Monnard et Schumacher, 2006). Cette approche permet de comprendre la motivation d'un point de vue pluridimensionnel en s'intéressant à l'interaction des composantes cognitives, affectives et comportementales de l'individu (Dweck et Legget, 1988; voir aussi les travaux de Bandura, 2007). Elle met également l'accent sur les perceptions que celui-ci a de ses habiletés et du contexte dans lequel il évolue (Urduan et Maehr, 1995 ; Viau, 2009), contrairement à d'autres approches, humanistes ou béhavioristes par exemple, qui s'intéressent entre autres aux rôles des relations interpersonnelles et aux facteurs extérieurs au sujet pour expliquer la motivation (Vianin, 2007). La perspective sociocognitive de la motivation sera privilégiée dans la présente recherche.

2.2 LA MOTIVATION À RÉUSSIR

Il existe un type de motivation particulier qui se manifeste à l'école : la motivation d'accomplissement (*achievement motivation*). Cette motivation se base sur un besoin fondamental, le besoin de s'accomplir (Urduan et Maehr, 1995; Raynal et Rieunier, 2005; voir également Cosnefroy, 2009 pour une revue). Cette idée de besoin est centrale à une théorie de la motivation adoptée par plusieurs chercheurs, la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2008), selon laquelle le développement du plein potentiel de l'être humain passerait par la satisfaction de trois besoins psychologiques : le besoin de compétence, le besoin d'affiliation et le besoin d'autonomie (Deci, 2011). Le concept de motivation d'accomplissement se réfère à la nécessité pour l'individu de se prouver à lui-même qu'il est compétent ou de montrer aux autres sa valeur, son degré de compétence (Raynal et Rieunier, 2005). Comme l'expression « *achievement motivation* » se traduit difficilement en français par « motivation d'accomplissement », Raynal et Rieunier (2005) ont proposé l'expression « motivation pour la réussite » pour en rendre compte. Dans la présente étude,

les termes « motivation à réussir » seront plutôt privilégiés. Le besoin d'accomplissement est également défini par Nicholls (1984) qui décrit la motivation d'accomplissement comme une intention « [...] dirigée à développer ou démontrer un haut niveau d'habileté » (p. 328). Il explique que l'habileté peut être jugée de deux manières différentes. Elle peut être évaluée en référence à soi ou en référence aux autres. L'individu peut juger sa compétence par rapport à lui-même, en se référant à ses performances antérieures ou aux efforts consentis à la réussite, mais il peut également considérer sa compétence en se comparant à autrui. Par ailleurs, il existerait deux types de motivation, présents chez l'individu qui entreraient en conflit : une motivation qui incite la personne à rechercher le succès pour les sentiments de joie et de fierté que la réussite lui procure et une motivation qui la pousserait à éviter de s'engager par crainte de subir un échec et d'être confrontée aux jugements négatifs des autres (Atkinson, 1957, dans Cosnefroy, 2009). Cette situation entraînerait deux conduites bien différentes vis-à-vis de la tâche à accomplir : l'approche ou l'évitement de la tâche.

Selon plusieurs chercheurs (Dweck et Leggett, 1988; Elliot, 2007; Elliott et Dweck, 1988; Nicholls, 1984), ces différentes conceptions ou attitudes vis-à-vis des situations d'accomplissement, que ce soit l'approche ou l'évitement de la tâche, ou encore faire référence à soi ou aux autres pour évaluer ses compétences, se manifesteraient sous forme de buts individuels. Ces buts poursuivis par les élèves expliqueraient et orienteraient les comportements qu'ils adoptent en situation d'accomplissement, c'est-à-dire lorsqu'ils doivent réaliser une tâche qui sollicite leur compétence, comme c'est souvent le cas en contexte scolaire.

2.3 LA THÉORIE DES BUTS D'ACCOMPLISSEMENT

La théorie des buts d'accomplissement (*Achievement Goal Theory*) s'intéresse aux différentes manifestations des comportements d'accomplissement (Ames, 1992). Elle permet de comprendre les processus motivationnels qui mènent à l'action (Famose *et al.*, 1995). Selon Dweck et Leggett (1988), les conceptions de l'individu influencent les buts de ce dernier qui eux, définissent le modèle de réponse (adapté ou inadapté) qu'il adoptera en situation d'accomplissement. Ces modèles de réponses ont été introduits par Carol Dweck, une pionnière de la théorie des buts d'accomplissement, qui s'est questionnée sur le fait que des élèves, à capacités égales, ne réagissaient pas de la même manière devant une situation d'échec. Elle a remarqué que certains élèves adoptaient plus facilement des comportements d'autorégulation, utilisant l'information issue de leur faible performance pour s'améliorer, tandis que d'autres avaient tendance à attribuer leurs mauvais résultats à un manque d'habileté et croyaient qu'il était impossible de s'améliorer. Le premier de ces deux modes de réaction serait plus positif pour l'apprentissage (schème de réponse maîtrisé, conduite adaptée) que l'autre, qui lui, serait néfaste (schème de réponse impuissant, conduite inadaptée). Ainsi, ce seraient les buts poursuivis par l'individu qui créeraient un cadre de référence différent, cadre selon lequel l'élève interprète et réagit aux événements (Dweck et Leggett, 1988). Les buts d'accomplissement constituent donc un modèle intériorisé de croyances sur soi, comme l'est la perception de compétence (Harter, 1982) et l'attribution de la réussite ou de l'échec (Weiner, 1985) qui affectent les processus cognitifs, affectifs et comportementaux (Ames, 1992; Dweck et Leggett, 1988). Les buts que l'individu se fixe rendent ainsi compte de son mode de réaction et ils déterminent ses comportements (Dweck et Leggett, 1988; Elliott et Dweck, 1988; voir aussi Nicholls, 1984). En résumé, les buts d'accomplissement représentent les raisons qui poussent l'élève à s'engager dans les activités d'apprentissage pouvant lui permettre de s'accomplir (Ames, 1992; Dweck et Leggett, 1988) et qui sous-tendent ses comportements lors de la réalisation de tâches.

Les premiers chercheurs à l'origine de la théorie des buts d'accomplissement ont établi deux grandes catégories de buts. La première catégorie de buts, les buts d'apprentissage ou de maîtrise (*learning goals*, Dweck, 1986; Dweck et Leggett, 1988; Elliott et Dweck, 1988; *task goals*, Nicholls, 1984; *mastery goals*, Ames et Archer, 1988), englobe les conduites adaptées par rapport à l'apprentissage. La deuxième catégorie, les buts de performance (*performance goals*, Ames et Archer, 1988; Dweck, 1986; Dweck et Leggett, 1988; Elliott et Dweck, 1988; *ego-involvement goals*, Nicholls, 1984), faisait alors référence aux conduites inadaptées. Ainsi, lorsque les élèves s'engagent dans les travaux demandés principalement dans le but d'apprendre et d'améliorer leurs compétences, ils poursuivent des buts d'apprentissage. D'autres s'engagent dans le but de performer afin de montrer leurs compétences aux autres ou éviteront de s'investir dans la tâche pour ne pas montrer leur incompetence; ils adoptent alors des buts de performance.

Certains chercheurs (Elliot et Harackiewicz, 1996) ont commencé à questionner ce modèle qui opposait les buts d'apprentissage aux buts de performance parce que les buts de performance, tels qu'ils étaient décrits, traduisaient en fait deux conduites complètement différentes. Ainsi, la recherche du succès, visant à obtenir de bonnes notes et à montrer aux autres sa compétence, n'engagerait pas les mêmes comportements que l'évitement d'un jugement négatif des autres sur sa compétence. Il est alors apparu fondamental de mieux distinguer les deux orientations qui peuvent être adoptées par l'élève qui se préoccupe d'avantage de sa performance : l'approche ou l'évitement de la tâche. Un premier modèle est proposé par Elliot et Harackiewicz (1996) et il comprend trois types de buts d'accomplissement : les buts d'apprentissage, les buts de performance (approche seulement) et les buts d'évitement.

L'analyse des buts d'accomplissement poursuivis par l'élève permet de mieux comprendre ses comportements quand il s'engage dans les tâches. Ainsi, l'élève qui

poursuit des **buts d'apprentissage** se caractérise par une volonté d'apprendre, de relever de nouveaux défis et de se dépasser (Ames, 1992). Il se voit comme étant en constante évolution dans ses apprentissages et il utilise ses échecs pour améliorer ses stratégies (*Ibid*). C'est un élève qui ressent un certain contrôle sur ses apprentissages et qui prend les moyens nécessaires pour réussir et répondre à ses objectifs. Il fait preuve d'une bonne persévérance (Elliott et Dweck, 1988), utilise des stratégies d'apprentissage complexes et fait preuve de fortes capacités d'autorégulation (Dweck et Leggett, 1988). L'élève qui poursuit des **butts de performance** veut avant tout montrer qu'il est le meilleur et faire valoir sa compétence aux autres (Dweck, 1986; Dweck et Leggett, 1986). Il aura tendance à s'engager dans des tâches qu'il est certain de réussir (Ames, 1992). Il est également reconnu comme étant un élève qui démontre peu de persistance après avoir vécu un échec (Elliott et Dweck, 1988). De plus, c'est un élève qui peut réagir assez négativement aux échecs (Ames, 1992; Dweck et Leggett, 1988) qu'il aura tendance à attribuer à des causes externes et hors de son contrôle comme le degré de difficulté de la tâche par exemple (Elliott et Dweck, 1988). Comme c'est un élève qui juge son degré d'habileté en se comparant à autrui, il sera très sensible aux problèmes qu'engendre la comparaison sociale (Kaplan, Middleton, Urdan et Midgley, 2002). L'élève qui poursuit un **but d'évitement**, cherche à éviter de s'engager dans la tâche en raison de la faible estime qu'il a de ses compétences et par crainte de s'exposer aux jugements négatifs des autres (Dweck, 1986). Dweck explique également qu'un élève ayant un comportement d'évitement par rapport à la tâche peut réagir assez négativement à l'échec en invoquant des causes internes et incontrôlables comme son faible niveau intellectuel.

Afin de rendre compte des buts d'accomplissement poursuivis par les élèves, d'autres chercheurs ont introduit dans leur questionnaire les buts d'évitement du travail (*work avoidance*) pour remplacer les buts d'évitement décrits ci-haut (Bouffard et Couture, 2003; Dowson et McInerney, 2004; Galand et Philippot, 2002; King et Watkins, 2011a ; Meece *et al.*, 1988; Meece et Miller, 2001). Les buts d'évitement du travail font référence à la

tendance de l'élève à vouloir réussir en fournissant le moins d'efforts possible (Galand et Philippot, 2002; Meece *et al.*, 1988; Nicholls *et al.*, 1985). Les deux types de buts d'évitement sont distincts conceptuellement et traduisent des comportements différents. Alors que pour la première catégorie, les buts d'évitement, l'élève cherche à ne pas s'engager dans les travaux pour éviter de montrer aux autres son incompetence, l'élève qui poursuit un but d'évitement du travail cherche à réussir, mais avec un minimum d'effort. Ainsi, l'élève qui poursuit un **but d'évitement du travail** montre peu de persistance (Dowson et McInerney, 2001; Galand et Philippot, 2002), un faible degré d'engagement cognitif (Meece *et al.*, 1988) et il emploie plusieurs stratégies visant à limiter ses efforts comme feindre l'incompétence ou demander sans cesse l'assistance de l'enseignant quand la tâche devient plus difficile (Dowson et McInerney, 2001). C'est un élève qui entretient des émotions négatives envers les travaux scolaires et qui fait peu d'efforts pour accomplir les tâches (Dowson et McInerney, 2001). En conformité avec le questionnaire retenu, qui évalue les buts d'évitement du travail, et la théorie des buts d'accomplissement, qui propose originalement d'évaluer les buts d'évitement, ces deux types de buts d'évitement seront évalués tour à tour dans la présente recherche. Par conséquent, les quatre buts d'accomplissement suivants seront à l'étude : 1) les buts d'apprentissage, 2) les buts de performance, 3) les buts d'évitement et 4) les buts d'évitement du travail.

2.4 LES RELATIONS ENTRE LES BUTS D'ACCOMPLISSEMENT ET LE RENDEMENT SCOLAIRE

La théorie des buts d'accomplissement demeure une approche prédominante dans le domaine de la motivation et de l'accomplissement scolaire (Elliot, 2007; Urdan 2010) et plusieurs la définissent comme une théorie majeure de la motivation (Carré et Fenouillet, 2009). Certains chercheurs ont alors voulu vérifier les liens entre les buts d'accomplissement et le rendement scolaire.

Malgré les comportements adaptatifs généralement associés aux **but**s **d'apprentissage** de l'élève, quelques recherches, réalisées au moyen de questionnaires à l'élève, n'ont montré aucune relation significative entre ces buts et le rendement à l'école. C'est le cas de Mägi *et al.* (2010) qui n'ont identifié aucune relation entre les buts d'apprentissage et le rendement en mathématiques dans une étude longitudinale chez des élèves de la 2^e à la 4^e année du primaire. De même, Bong (2009) n'a trouvé aucun lien entre les buts d'apprentissage et le rendement en mathématiques chez les élèves de la 1^{re} à la 4^e année. Enfin, dans certaines études, des relations négatives entre les buts d'apprentissage et le rendement scolaire en français chez des élèves de secondaire I et II ont été observées (Bouffard et Couture, 2003) ainsi qu'entre les buts d'apprentissage et le rendement en mathématiques chez des élèves de 6^e année (Méthot, 2010).

La majorité des résultats de recherche montrent cependant qu'en général, les buts d'apprentissage sont associés positivement au rendement et à certains comportements adaptés à l'apprentissage (Lau et Nie, 2008; pour une revue voir Cosnefroy, 2009; Elliot, 2007; Hulleman *et al.*, 2010; Meece et Miller, 2001; Pintrich, 2000; Urdan, 2010; Wigfield et Cambria, 2010). Une revue de la littérature concernant les élèves se rapprochant du niveau d'âge retenu, confirme l'association positive entre les buts d'apprentissage et la réussite scolaire. Par exemple, Bong (2009) a observé des relations significatives et positives entre les buts d'apprentissage et le rendement chez des élèves de la 5^e à la 9^e année. Des résultats similaires auprès d'élèves de la 5^e année et de la 6^e année, ont montré des corrélations positives entre les buts d'apprentissage et les résultats en mathématiques (Lau et Nie, 2008; Linnenbrink, 2005). De plus, il existerait une corrélation positive entre la poursuite de buts d'apprentissage chez des élèves de la 3^e à la 5^e année et l'utilisation de stratégies d'apprentissage efficaces (Meece et Miller, 2001). Schwinger et Wild (2012) ont montré quant à eux que le groupe d'élèves affichant un profil « buts d'apprentissage majoritaires », obtenait les meilleures notes en 3^e et en 7^e année par rapport au groupe d'élèves adoptant un profil « buts multiples élevés », où tous les types de buts sont

poursuivis plus ou moins également. Enfin, au Québec, Poulin, Duchesne et Ratelle (2010) ont observé des relations positives entre les buts d'apprentissage et la note en mathématiques chez des élèves de 1^{re} et 2^e secondaire, mais aucune relation entre ces buts et la note en français.

Pour ce qui est de la relation entre les **buts de performance** et le rendement scolaire, les résultats issus de la recherche empirique montrent dans certains cas des relations positives, et dans d'autres, des relations négatives ou non significatives (pour une revue voir Elliot, 2007). Plusieurs chercheurs ont souligné que l'inclusion des orientations *approche* et *évitement* dans une même mesure expliquerait ces résultats de recherche contradictoires (Boileau *et al.*, 2000; Cosnefroy, 2009; Elliot et Harackiewicz, 1996; Wigfield et Cambria, 2010). Cependant, les études récentes qui ont considéré les deux orientations séparément ont montré que les buts de performance (performance-approche) entretiennent toujours des relations variées avec le rendement. Ainsi, certaines études ont montré des relations positives entre les buts de performance et le rendement chez des élèves de la 7^e à la 9^e année (Bong, 2009). Ces corrélations sont toutefois assez modérées. Bouffard et Couture (2003) ont obtenu des relations positives entre les buts de performance et la note en mathématiques et en français d'élèves de secondaire I et II. D'autres études ont plutôt révélé des relations négatives entre les buts de performance et le rendement. En effet, Meece et Miller (2001) ont noté que plus l'élève obtient un score élevé aux buts de performance, plus il affiche un score faible au test standardisé évaluant les habiletés en langue de la 3^e à la 5^e année. D'autres recherches ont révélé des corrélations négatives entre les buts de performance et la note en mathématiques chez des élèves de 5^e et 6^e année (Linnenbrink, 2005; Middleton et Midgley, 1997). Enfin, les résultats de Mägi *et al.* (2010), issus des données récoltées auprès d'élèves de la 2^e à la 4^e année, n'ont pas permis de confirmer l'hypothèse voulant que les buts de performance soient corrélés négativement au rendement en mathématiques, suggérant plutôt une absence de relation entre ces deux variables, ce qui a aussi été observé chez des élèves de la 3^e à la 6^e année (Bong, 2009) et

chez des élèves de secondaire I et II (Poulin *et al.*, 2010). Lau et Nie (2008) ainsi que Méthot (2010) n'ont également trouvé aucune relation entre les buts de performance et le rendement en mathématiques pour des élèves de 5^e et 6^e année. En somme, les récents résultats concernant les buts de performance poursuivis par les élèves du primaire indiquent trois orientations : des corrélations positives, des corrélations négatives ou l'absence de corrélation.

La situation est beaucoup plus claire pour les **buts d'évitement**, la plupart des résultats de recherche montrant des corrélations négatives avec le rendement (Bong, 2009; Lau et Nie, 2008; Mägi *et al.*, 2010; Middleton et Midgley, 1997). D'autres ont observé l'absence de relation avec le rendement (Méthot, 2010; Poulin *et al.*, 2010). De plus, les élèves ayant un profil « buts multiples élevés », c'est-à-dire poursuivant les trois types de buts dont les buts de performance et d'évitement de manière plus importante, obtiennent les notes les plus basses en 6^e et 7^e année (Schwinger et Wild, 2012).

Enfin, peu d'études ont investigué le lien entre les **buts d'évitement du travail** et le rendement scolaire. La seule étude québécoise qui avait cet objectif n'a trouvé aucune relation chez des élèves de secondaire I et II (Bouffard et Couture, 2003). Toutefois, Meece et Miller (2001) ont observé que plus les élèves de la 3^e à la 5^e année obtiennent un score élevé aux buts d'évitement du travail, moins ils affichent un bon rendement. De tels liens négatifs ont également été notés entre les buts d'évitement du travail et la persévérance chez des élèves de 12 à 17 ans (Galand et Philippot, 2002) et l'engagement d'élèves de la 1^{re} à la 4^e année du secondaire (King et Watkins, 2011a). Un faible degré d'engagement cognitif a aussi été relevé par Meece *et al.* (1988) chez des élèves de la 5^e et de la 6^e année poursuivant des buts d'évitement du travail. Ce type de but entretient donc des liens négatifs avec le rendement scolaire.

En somme, plusieurs études montrent qu'il existe bel et bien une relation entre les buts d'accomplissement et le rendement scolaire. Ces relations prennent différentes formes et laissent croire que les buts d'apprentissage seraient corrélés positivement au rendement scolaire, tandis qu'il est difficile d'observer une constante dans les liens entre les buts de performance et le rendement. Les deux types de buts d'évitement semblent, pour leur part, corrélés négativement au rendement et aux comportements favorisant l'apprentissage. La présence et la nature des relations restent donc à préciser pour une meilleure compréhension du lien entre les buts d'accomplissement de l'élève et sa réussite scolaire. Il importe alors de poursuivre les recherches afin d'établir un portrait des buts d'accomplissement qui serait le plus juste possible (Schwinger et Wild, 2012; Wigfield et Cambria, 2010). Certains chercheurs affirment que d'autres types de buts sont présents chez l'élève et qu'ils pourraient contribuer à mieux comprendre la motivation scolaire. C'est le cas notamment des buts sociaux qui font l'objet de la section suivante.

2.5 LES BUTS SOCIAUX

Les études portant sur les buts poursuivis par les élèves en contexte d'engagement scolaire ont longtemps été consacrées aux buts liés à la compétence, comme celui d'apprendre ou de performer, et elles ont mené à la théorie des buts d'accomplissement abordée précédemment. Cependant, pour les élèves, il existe d'autres raisons ou sources de motivation à l'école, qui présentent davantage un caractère social et qui peuvent s'incarner dans les buts sociaux (Dowson et McInerney, 2001, 2003, 2004). Ces buts renvoient aux différentes raisons, d'ordre social, qui poussent l'élève à vouloir réussir à l'école (Idem). Les comportements liés à l'adoption de buts sociaux auraient des conséquences sur l'apprentissage et la réussite scolaire (Filisetti, Wentzel et Dépret, 2006; Urdan et Maehr, 1995; Wentzel, 2000). Par exemple, un élève qui poursuit un but social comme rechercher l'approbation de l'enseignant, adoptera des comportements scolaires valorisés par ce

dernier. Il voudra finir les travaux à temps comme le demande l'enseignant, il privilégiera des comportements acceptables et il sera plus attentif en classe (Wentzel, 2000).

Une revue de la littérature sur les buts sociaux a permis de constater qu'il existe plusieurs catégories de buts sociaux. Dans son ouvrage sur la motivation humaine, Ford (1992) a retenu huit composantes pour la catégorie des buts sociaux : les buts d'individualité, d'appartenance, d'autodétermination, de responsabilité sociale, de supériorité, d'équité, de valorisation et les buts de valorisation des autres. Les buts de Ford (1992) décrivent les buts sociaux pouvant être poursuivis par l'individu en général et ils ne correspondent pas nécessairement aux buts spécifiques que les élèves du primaire poursuivent en situation d'accomplissement scolaire au moment de s'engager dans les tâches. Par exemple, on retrouve dans les buts d'individualité l'expression *I want to be my own person*, qui exprime le besoin de l'individu d'exprimer son identité. Un autre exemple concerne des buts d'autodétermination (*Dont tell me what to do*) qui expriment le besoin d'indépendance de l'individu. Ces besoins sont présents chez les élèves, mais ils ne constituent pas des buts qui caractérisent l'école et les travaux scolaires, bien que les méthodes pédagogiques contemporaines en tiennent compte en donnant certains choix à l'élève par exemple.

Certains chercheurs (Urdan et Maehr, 1995) se sont intéressés aux buts sociaux en contexte scolaire et ont postulé qu'ils permettraient de mieux comprendre l'engagement et la réussite à l'école. Urdan et Maehr (1995) ont proposé trois catégories différentes de buts sociaux : 1) les buts d'intégration professionnelle, où l'élève cherche à réussir à l'école pour devenir un membre productif de la société, 2) les buts de solidarité sociale, qui font référence au désir de réussir à l'école pour l'honneur de la famille et 3) les buts d'approbation sociale, qui supposent qu'un élève vise la réussite à l'école pour obtenir l'approbation de l'enseignant, de ses parents ou des pairs. Malgré l'intérêt que comportent

ces catégorisations des buts sociaux, ces derniers n'ont pas été mis à l'épreuve empiriquement à notre connaissance.

Wentzel (1993) a étudié de façon empirique la motivation à l'école sous l'angle des buts sociaux et des buts d'accomplissement. La taxonomie des buts sociaux présentée par Wentzel englobe deux grandes catégories : les buts de responsabilité sociale, qui se traduisent en classe par le respect des règles, de sa parole ou de son engagement et les buts prosociaux, qui sous-tendent les gestes d'entraide, de coopération ou encore de partage. Dans ses travaux, Wentzel a montré que les buts sociaux entretenaient des relations avec le rendement scolaire (Filisetti *et al.*, 2006) : plus l'élève obtenait un score élevé aux buts sociaux (buts prosociaux et buts de responsabilité sociale cumulés dans un même indice), plus il affichait un rendement scolaire élevé (Wentzel, 2003). Dans une autre étude, Wentzel (1993) a étudié l'effet de la poursuite des buts d'accomplissement et des buts sociaux sur le rendement d'élèves de 6^e et de 7^e année. Les résultats obtenus montrent un lien significatif entre tous les types de buts sociaux et d'accomplissement et le rendement scolaire. Dans le cas des buts d'accomplissement, les élèves rapportant poursuivre fortement ou moyennement des buts d'apprentissage, obtenaient une moyenne de points plus élevée que ceux rapportant poursuivre faiblement ces buts. Les élèves qui rapportaient poursuivre fréquemment des buts sociaux et des buts de performance, obtenaient des notes plus élevées que ceux qui rapportent poursuivre faiblement ces mêmes buts. Ils obtenaient également de meilleurs résultats scolaires que ceux qui rapportaient poursuivre fréquemment seulement l'un ou l'autre de ces buts. Enfin, les élèves rapportant poursuivre fortement des buts sociaux et faiblement des buts d'accomplissement obtenaient une moyenne de points significativement plus élevée que les élèves rapportant poursuivre faiblement ces deux types de buts. Par contre, le groupe poursuivant fortement des buts d'accomplissement et faiblement des buts sociaux ne se distingue pas du groupe poursuivant faiblement les deux types de buts. Ces derniers résultats suggèrent que la poursuite conjointe de buts sociaux et de buts d'accomplissement est associée à un

rendement scolaire plus élevé et que cette relation serait davantage due à la poursuite de buts sociaux qu'à la poursuite de buts d'accomplissement.

Les études de Wentzel montrent l'importance de considérer les buts sociaux dans l'adaptation à l'école. Cependant, elles ne permettent pas d'identifier précisément quels buts parmi les buts sociaux étudiés sont liés au rendement scolaire, puisque les buts de responsabilité sociale et les buts prosociaux sont cumulés en un même indice. Par ailleurs, les différents buts retenus par Wentzel ne sont pas liés à la motivation à s'accomplir. La conceptualisation des buts sociaux de Wentzel (1989, 1991, 1993, 2000, 2003) se rapporte davantage aux comportements sociaux dans le contexte général de la classe. Par exemple, un but prosocial comme se montrer gentil (*How often do you try to be nice to kids when something bad has happened to them ?*) ou un but de responsabilité sociale faisant référence à la capacité de respecter ses promesses (*How often do you try to keep promises that you've made to other kids ?*) ne correspondent pas aux buts poursuivis au moment de s'engager dans les tâches comme le proposent d'autres chercheurs (Dowson et McInerney, 2001, 2003, 2004) qui ont étudié les buts sociaux au service de l'accomplissement scolaire (ex. : *I want to do well at school so that I can help other students with their work*). Ces derniers buts, tirés du questionnaire de Dowson et McInerney (2004), font explicitement référence à « l'accomplissement scolaire » et au désir de l'élève de vouloir réussir. Urdan et Maehr (1995) proposaient d'ailleurs d'étudier les buts sociaux sous l'angle des raisons sociales « pour réussir à l'école », et ainsi se rapprocher de la théorie des buts d'accomplissement pour mieux comprendre les diverses représentations cognitives des élèves au moment de l'engagement dans les tâches (voir aussi Covington, 2000; Dowson et McInerney, 2001, 2003, 2004; King et McInerney, 2012; King *et al.*, 2010; King et Watkins, 2011b). Les buts sociaux que peuvent poursuivre les élèves à l'école pourraient ainsi être regroupés selon deux principales conceptualisations : 1) les buts sociaux expliquant les conduites sociales en contexte scolaire (voir les travaux de Wentzel) et 2) les buts sociaux favorisant l'accomplissement scolaire, c'est-à-dire que les buts sociaux soutiendraient le

développement des compétences scolaires et la réussite (Dowson et McInerney, 2001, 2003, 2004; King et McInerney, 2012; King et Watkins, 2011a, 2011b; Urdan et Maehr, 1995).

Des recherches, menées principalement en Australie et en Asie, ont introduit des buts sociaux pour expliquer l'engagement dans les tâches selon une conceptualisation de la motivation à réussir. Dans une étude qualitative conduite auprès d'élèves de la 6^e à la 9^e année, Dowson et McInerney (2001, 2003), ont employé une démarche inductive visant à établir le portrait des buts sociaux poursuivis par les élèves. Les résultats ont permis de regrouper les différents buts en cinq catégories de buts sociaux (les buts d'affiliation sociale, les buts de responsabilité, les buts d'entraide, les buts d'approbation sociale et les buts de statut social) ainsi que trois catégories de buts d'accomplissement (buts d'apprentissage, buts de performance et buts d'évitement du travail). Par la suite, Dowson et McInerney (2004) ont validé un questionnaire afin de mesurer la motivation selon l'orientation des buts chez les élèves de la 6^e année à la 8^e année. Ils ont ainsi élaboré le GOAL-S (*Goal Orientation and Learning Strategies Survey*) à partir des buts qui, selon les auteurs, seraient plus représentatifs des élèves de 12 à 15 ans, puisque ces buts ont été identifiés selon une démarche inductive. Le modèle de Dowson et McInerney (2004) a été retenu pour la présente étude. Le questionnaire choisi, le GOALS-S, d'après les travaux de Dowson et McInerney (2001, 2003, 2004), est particulièrement intéressant puisqu'il a été réalisé avec des élèves se rapprochant de l'âge cible de la présente étude.

Les différents buts sociaux identifiés par Dowson et McInerney (2001, 2003) sont associés à des comportements distincts par rapport à l'apprentissage et à l'engagement dans les tâches. Ainsi, l'analyse du discours des élèves dans les études de Dowson et McInerney (2001, 2003) a permis d'identifier que ceux qui poursuivent des **buts d'affiliation sociale** désirent réussir pour maintenir le sentiment d'appartenance à un groupe ou maintenir leurs relations sociales et ressentent une grande motivation à travailler avec les pairs (Dowson et

McInerney, 2001). Ils s'investissent davantage dans la planification des étapes d'une situation d'apprentissage, ils éprouvent un sentiment de compétence plus fort au sein d'un groupe et ils utilisent des stratégies de régulation interactive avec les pairs pour vérifier leur compréhension. Les élèves qui poursuivent des **but de responsabilité** sont soucieux du respect des règles sociales et morales et finissent les travaux à temps selon les exigences de l'enseignant. Ils désirent réussir pour maintenir leurs engagements personnels. Les résultats montrent que ce type d'élève fournit beaucoup plus d'efforts cognitifs quand il se trouve dans une situation où il est nommé responsable (par exemple s'impliquer dans un parlement étudiant). Il ressent également beaucoup de satisfaction quand il répond aux exigences. Cet élève se distingue par son engagement dans diverses activités scolaires et extra scolaires (*Ibid*). L'élève qui poursuit des **but d'entraide**, veut réussir parce qu'il ressent de la satisfaction à aider les autres dans les tâches scolaires. Il fait beaucoup d'efforts pour bien comprendre les notions enseignées dans le but de pouvoir aider ses pairs (*Ibid*). En se représentant comment il peut transmettre ses connaissances aux autres par le modelage, cet élève utiliserait des opérations mentales complexes qui contribueraient à approfondir encore plus ses apprentissages. L'élève qui poursuit des **but d'approbation sociale**, veut réussir dans le but d'obtenir l'approbation des pairs, de l'enseignant ou des parents. Il recherche les compliments de l'enseignant ou des parents et il augmente ses efforts pour répondre aux attentes de personnes significatives pour lui (Dowson et McInerney, 2003).

Enfin, un élève soucieux de réussir pour atteindre une position importante à l'école ou dans la vie future poursuivrait des **but de statut social**. La recherche a montré que les élèves qui poursuivent ce type de but peuvent déployer beaucoup d'énergie dans une matière s'ils ressentent que cette matière bénéficie d'un statut élevé sur le plan de la valorisation à l'école ou dans l'opinion de ses parents (les sciences, par exemple). De plus, ils sont motivés à bien réussir pour atteindre une position importante dans le futur sur le plan professionnel (Dowson et McInerney, 2003).

Les chercheurs ont tenté d'établir des liens entre la poursuite de ces buts sociaux et les comportements favorables à l'apprentissage (Dowson et McInerney, 2001, 2003; King *et al.*, 2011; King et Watkins, 2011a; Watkins, McInerney et Lee, 2002). Ils ont observé des corrélations significatives et positives entre les buts sociaux faisant référence à l'approbation sociale, l'entraide, les responsabilités sociales et le statut social, et des comportements d'engagement envers les travaux scolaires comme l'implication dans les situations d'apprentissage, l'effort et la persistance chez des élèves philippins de la 1^{re} à la 4^e secondaire (King et Watkins, 2011a). Les résultats ont également montré des relations significatives et positives entre les buts sociaux et des affects positifs en regard de l'engagement émotionnel envers les pairs, l'enseignant et les travaux scolaires. Ces mêmes observations ont été rapportées au sujet des buts d'apprentissage et des buts de performance. Dans l'étude de King *et al.* (2011) les buts d'entraide et les buts de statut social prédisent une plus grande utilisation de stratégies d'apprentissage en profondeur et d'autorégulation. Les buts d'affiliation sociale, les buts d'entraide et les buts d'approbation sociale seraient également corrélés positivement avec des stratégies d'apprentissage en profondeur (Watkins *et al.*, 2002). Ainsi, la plupart des études ayant ajouté les buts sociaux aux buts d'accomplissement ont révélé des liens positifs entre les buts sociaux et certains comportements favorables à l'apprentissage.

En somme, les études actuelles reconnaissent le caractère adaptatif des buts sociaux sur l'apprentissage et l'engagement scolaire (Covington, 2000; Dowson et McInerney, 2001, 2003, 2004; Urdan et Maher, 1995; Watkins et Hattie, 2012). Elles montrent dans un premier temps l'importance d'évaluer les buts sociaux pour la compréhension de l'engagement dans les activités scolaires, mais aussi de considérer chaque type de but de façon isolée pour mieux identifier ceux qui auraient une incidence positive sur la réussite scolaire. Alors que les études récentes ont cherché à établir le portrait des buts sociaux ou leur pertinence pour expliquer la motivation et l'adaptation à l'école (Dowson et McInerney, 2001, 2003, 2004; King et Watkins, 2011a; Ryan et Shim, 2008; Urdan et Maehr, 1995;

Watkins et Hattie, 2012), aucune, à ce jour, n'a cherché à établir les relations que pourraient entretenir ces buts sociaux avec le rendement scolaire. Ce sera un des objectifs de la présente étude.

2.6 LES OBJECTIFS DE RECHERCHE ET LES HYPOTHÈSES

L'objectif général de recherche consiste à évaluer la perception qu'ont les élèves de 6^e année du primaire des buts d'accomplissement et des buts sociaux qu'ils poursuivent ainsi que la nature des relations entre les buts eux-mêmes, puis entre ces buts et le rendement scolaire des élèves. Les objectifs et hypothèses de recherche sont émis au regard de la littérature récente relative aux buts d'accomplissement et aux buts sociaux.

L'étude vise à évaluer l'importance des buts d'accomplissement et des buts sociaux poursuivis par les élèves et à vérifier si les scores obtenus à certains de ces buts sont significativement plus élevés que d'autres. La formulation d'hypothèses concernant l'importance accordée aux buts d'accomplissement et aux buts sociaux évalués dans un même outil, semble difficile puisqu'à notre connaissance, peu d'études en ont analysé la prévalence chez des élèves de 6^e année selon la conceptualisation des buts retenus. L'importance relative des buts d'accomplissement et des buts sociaux sera par conséquent examinée par des objectifs.

À propos de la relation qu'entretiennent les buts avec le rendement scolaire, des hypothèses s'appuyant sur les résultats de la documentation consultée précisent le sens de la relation attendue pour chaque type de but d'accomplissement. Pour ce qui est des buts sociaux, la nature des relations qu'ils entretiennent avec le rendement scolaire n'a pas été étudiée, ce qui ne permet pas d'énoncer des hypothèses précises. Les études récentes ont

plutôt cherché à valider les outils de collecte de données et à établir le portrait de ces buts chez des élèves de 6^e année et du secondaire (Dowson et McInerney, 2004; King et Watkins, 2011a; King et Watkins, 2012). Ce segment de l'étude est donc exploratoire, mais une hypothèse intégrative voulant que tous les buts sociaux soient liés au rendement sera tout de même proposée. Cette hypothèse s'appuie sur plusieurs résultats de recherche qui ont montré des relations positives entre différents buts sociaux et des comportements favorables à la réussite, comme un bon degré d'engagement, l'effort, l'utilisation de stratégies d'apprentissage en profondeur ou encore de bonnes capacités d'autorégulation (King et Watkins, 2011a; King *et al.*, 2011).

La présente étude vise les objectifs spécifiques suivants :

1. Évaluer les types de buts d'accomplissement et de buts sociaux poursuivis par les élèves de 6^e année au moyen d'un score faisant état de l'importance accordée à chacun de ces buts par les élèves.
2. Analyser les différences entre les scores moyens afin de vérifier si certains buts sont significativement plus importants que d'autres pour l'élève.
3. Mesurer les relations entre les différents types de but au moyen d'analyses corrélationnelles.

4. Mesurer les relations entre les buts d'accomplissement et le rendement scolaire. Les hypothèses suivantes sont émises :
 - H1. Plus le score est élevé aux buts d'apprentissage, plus le résultat scolaire sera élevé.
 - H2. Le score aux buts de performance ne sera pas lié au résultat scolaire.²
 - H3. Plus le score est élevé aux buts d'évitement du travail, plus le résultat scolaire sera faible.
 - H4. Plus le score est élevé aux buts d'évitement, plus le résultat scolaire sera faible.

5. Mesurer les relations entre les buts sociaux et le rendement scolaire. Une hypothèse intégrative est proposée pour l'ensemble des buts sociaux :
 - H5. Plus le score est élevé aux différents buts sociaux, plus le résultat scolaire sera élevé.

² Les résultats contradictoires présentés dans la littérature ne permettent pas d'orienter positivement ou négativement l'hypothèse concernant les buts de performance, ce qui a mené à la formulation d'une hypothèse nulle.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Le chapitre suivant aborde les différentes étapes inhérentes à la collecte de données et aux choix méthodologiques retenus pour atteindre les objectifs de l'étude. Les participants, l'instrument de mesure utilisé et la procédure seront tour à tour décrits afin de rendre compte des moyens utilisés pour effectuer cette recherche et de justifier les choix méthodologiques. Le plan d'analyse des données et les stratégies de traitement des données manquantes seront enfin présentés.

3.1 PARTICIPANTS

L'échantillon a été constitué selon la technique d'échantillonnage non probabiliste par choix raisonné, qui consiste à sélectionner les participants selon leurs caractéristiques par rapport aux objectifs de la recherche (Beaud, 2009). Le but de l'étude étant d'étudier les buts d'accomplissement et les buts sociaux chez des élèves de 6^e année du primaire, l'échantillon a été formé à partir de groupes naturels correspondant à ce niveau d'enseignement et fréquentant des écoles de la région de Rimouski. L'échantillon a également été constitué selon la technique d'échantillonnage de volontaires, puisque les écoles sollicitées avaient le choix de participer ou non à l'étude, ainsi que les parents, qui étaient libres d'autoriser ou non la participation de leur enfant, en signant un formulaire de consentement. Enfin, l'enfant lui-même pouvait se retirer du projet de recherche à tout moment. Sur les huit écoles sollicitées, cinq ont accepté de participer à l'étude. Il s'agit des écoles l'Aquarelle, Mont-Saint-Louis, Saint-Rosaire, des Alizés et des Sources, toutes des écoles de la Commission scolaire des Phares de Rimouski.

Le choix de ces milieux s'est effectué selon l'indice de milieu socio-économique (IMSE)³. Pour les écoles de la Commission scolaire des Phares, l'indice de défavorisation affichait pour l'année 2012-2013 une moyenne de 4.8 points sur 10 (1 représente le degré le plus faible de défavorisation et 10, le degré le plus élevé) (MELS, 2013b). Les écoles sélectionnées pour l'étude correspondent au degré de défavorisation moyen, soit entre 4 et 6 points. Seulement une école affichait un indice de défavorisation ne respectant pas ce critère (école des Sources, IMSE = 3).

Afin d'évaluer la motivation au primaire, l'âge des participants a été choisi en fonction de la maturité cognitive et de l'outil retenu pour la collecte de données. Au primaire, le développement des habiletés métacognitives, c'est-à-dire la capacité à réfléchir sur ses propres procédés d'apprentissage, ou encore son engagement et sa motivation, évolue considérablement. Les plus jeunes élèves ont des conceptions très différentes de celles des élèves plus âgés de 6^e année. Par exemple, en 1^{re} année, les élèves ne font pas de distinction entre le fait de s'engager dans une tâche pour l'intérêt qu'elle suscite en elle-même et le fait de s'y engager parce que c'est ce qui est attendu (Guay, Chanal, Ratelle, Marsh, Larose et Boivin, 2010). Ces élèves auraient plus de difficultés à réfléchir au sens de l'engagement dans les travaux scolaires. De plus, des résultats de Bong (2009) ont montré une très forte corrélation entre chacun des buts d'accomplissement chez les plus jeunes élèves de 1^{re} et 2^e année, supposant que les élèves de cet âge n'auraient pas la capacité de bien distinguer les différents buts. Un autre aspect pris en considération afin de déterminer l'âge des participants concerne le questionnaire retenu pour cette recherche, le GOALS-S, qui a été élaboré pour des élèves dont l'âge moyen correspond à 14,4 ans. Les élèves de sixième année (11-12 ans), ont alors été sélectionnés en raison de leur maturité

³ L'IMSE est constitué de la proportion des familles avec enfants dont la mère n'a pas de diplôme, certificat ou grade (ce qui représente les deux tiers du poids de l'indice) et la proportion de ménages dont les parents n'étaient pas à l'emploi durant la semaine de référence du recensement canadien (ce qui représente le tiers du poids de l'indice) (MELS, 2013a).

cognitive et de leurs expériences scolaires mieux définies, pouvant aider à mieux comprendre le sens des énoncés présents dans le questionnaire.

L'échantillon de 88 élèves est composé de 55 filles et de 33 garçons. Seulement un élève a été retiré de la recherche en raison de son faible degré de compréhension de la langue française. Entre octobre et décembre 2013, au moment de la collecte de données, les élèves étaient âgés de 11 à 12,9 ans (âge moyen = 11,7 ans, écart-type = 0,4 an).

Le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Rimouski a préalablement donné l'autorisation de procéder à la recherche. Le consentement des parents ainsi que le droit d'accéder aux résultats scolaires des élèves ont été recueillis avant la collecte de données. Le certificat d'éthique et les formulaires de consentement de parents sont présentés aux annexes I et II respectivement.

3.2 INSTRUMENTS DE MESURE

La plupart des chercheurs ont recours à un questionnaire destiné à l'élève pour évaluer la poursuite de buts d'accomplissement et de buts sociaux. Dans le cadre de cette étude, un tel questionnaire servant à mesurer l'importance accordée par l'élève pour chaque type de but a été utilisé. Afin de mesurer la relation entre les buts et le rendement scolaire, les résultats en français et en mathématiques de la fin de l'année précédente ont été recueillis comme mesure du rendement scolaire.

3.2.1 Mesure des buts d'accomplissement et des buts sociaux

Un relevé de la documentation relative aux questionnaires utilisés pour évaluer la motivation par le biais des buts de l'élève, a permis de retenir le questionnaire de Dowson et McInerney (2004), *Goal Orientation and Learning Strategies Survey* (GOALS-S), mesurant à la fois les buts d'accomplissement et les buts sociaux. Ce questionnaire, destiné aux élèves de secondaire 1 à 5 (âge moyen = 14,4 ans), permet de mesurer trois types de buts d'accomplissement, soient les buts d'apprentissage (*learning* ou *mastery goals*), les buts de performance (*performance*) et les buts d'évitement du travail (*work avoidance*). Il permet également de mesurer cinq types de buts sociaux : les buts d'affiliation sociale (*social affiliation*), les buts d'approbation sociale (*social approval*), les buts d'entraide (*social concern*), les buts de responsabilité sociale (*social responsibility*) et les buts liés au statut social (*social status*). Le questionnaire présente aussi des énoncés permettant d'évaluer des stratégies cognitives et des stratégies métacognitives. Cependant, ils n'ont pas été retenus.

À notre connaissance, le GOALS-S est le seul questionnaire validé pour mesurer les buts d'accomplissement et les buts sociaux dans un même instrument et selon la conception des buts sociaux retenue pour la présente étude, c'est-à-dire où les buts sociaux sont conçus comme des raisons de vouloir réussir. D'autres questionnaires ont été élaborés afin de mesurer les buts d'accomplissement et les buts sociaux (Wentzel, 1989, 1991; 1993, 2000), mais ils font référence aux buts sociaux en termes de conduites sociales et pas aux raisons d'ordre social qui font que les élèves veulent s'engager dans les tâches ou réussir à l'école. De plus, dans ces questionnaires, on demande à l'élève d'indiquer la fréquence avec laquelle il poursuit chaque type de but. Par exemple, on demande à l'élève combien de fois il essaie de partager ce qu'il a appris avec les pairs, sur une échelle allant de « rarement » à « presque toujours ». Ce type de question cherche plutôt à mesurer la fréquence d'un comportement plutôt qu'à identifier les raisons qui poussent à l'engagement dans les tâches scolaires.

comportement plutôt qu'à identifier les raisons qui poussent à l'engagement dans les tâches scolaires.

Deux autres questionnaires ont été recensés pour évaluer les buts d'accomplissement et les buts sociaux. L'*Inventory of School Motivation (ISM)* de McInerney *et al.*, (2001), évalue les buts d'apprentissage, les buts de performance et les buts sociaux (*affiliation* et *social concern*). Les énoncés prennent la forme suivante : *I try to work with friends as much as possible at school; It is very important for students to help each other at school.* Dans une étude de Roussel, Elliot et Feltman (2011), les buts d'accomplissement et les buts sociaux ont été évalués auprès d'élèves de la 12^e année. Une lecture attentive de l'étude a permis de constater que le questionnaire comporte des énoncés faisant référence à l'amitié (*I will be trying to deepen my relationships with my friends this term*) en plus d'énoncés se référant à l'accomplissement scolaire. Les buts sociaux contenus dans ces deux questionnaires ne correspondent pas à la conceptualisation des buts retenus pour la présente étude, puisque la conceptualisation de ces buts ne fait pas explicitement référence au fait de s'engager pour réussir.

D'autres questionnaires évaluent seulement les buts sociaux. Par exemple, le *Social Achievement Goals* (Ryan et Shim, 2008), évalue le désir de vouloir être socialement compétent (*social development goal*), le désir d'obtenir un jugement positif des autres (*social demonstration-approach*) et le désir d'éviter un jugement négatif des autres (*social demonstration-avoid*), chez des élèves de 6^e année (ex. : *I like it when I learn better ways to get along with friends*). Ce questionnaire n'évalue pas les buts d'accomplissement, quoi que certains énoncés se rapprochent conceptuellement des buts d'évitement, et encore là, les buts sociaux ne sont pas décrits en référence à l'engagement dans les travaux scolaires.

Il existe également plusieurs questionnaires validés qui mesurent seulement les buts d'accomplissement, principalement pour les élèves du secondaire et de niveau universitaire. Par exemple, le *Questionnaire des buts en contexte scolaire* (QBSC) de Bouffard, Vezeau, Romano, Chouinard, Bordeleau et Fillion (1998) a été validé avec des populations francophones du secondaire et du collégial, et il a déjà été utilisé avec des élèves de 6^e année du primaire (Boileau *et al.*, 2000). Un autre questionnaire francophone, l'*Échelle d'orientations motivationnelles* (EOM), de Ntamakiliro, Monnard et Gurtner (2000), a été utilisé auprès d'élèves du secondaire. D'autres questionnaires ont été élaborés et validés auprès de populations anglophones. Le *Achievement Goals Questionnaire* (AGQ) de Elliot et McGregor's (2001), révisé en 2008 par Elliot et Murayama, a été employé pour mesurer les buts d'accomplissement d'élèves universitaires et du secondaire. Une version francophone a été élaborée lors de l'étude de Cury *et al.*, (2006). Cette échelle a également été adaptée et validée en français par Darnon et Butera (2005). Il existe aussi un questionnaire fréquemment utilisé par les chercheurs dans le domaine des buts d'accomplissement, le *Patterns of Adaptive Learning Scales* (PALS) de Midgley, Maehr, Hruda, Anderman, Anderman, Freeman *et al.* (2000). Il permet d'évaluer la présence de trois types de buts d'accomplissement (buts d'apprentissage, buts de performance et buts d'évitement). Ce questionnaire a été validé principalement auprès d'élèves anglophones du secondaire et du primaire. Quelques traductions francophones validées ou libres sont disponibles dans la littérature (Poulin *et al.*, 2010; Méthot, 2010).

En somme, parmi tous les questionnaires répertoriés, un seul évalue les buts d'accomplissement et les buts sociaux en se référant aux raisons qui poussent l'élève à s'engager dans les tâches scolaires. Le GOALS-S, retenu pour la présente étude, fait référence explicitement aux buts sociaux et aux buts d'accomplissement liés à la réussite scolaire.

Le GOALS-S a été traduit de l'anglais au français de façon libre. Le sens des énoncés a été préservé le plus possible. Deux énoncés ont fait l'objet d'une modification dans la catégorie des buts d'apprentissage (numéro 1 et 12, dans le questionnaire, voir Annexe V). Ces deux énoncés comprenaient le terme « *to show* », suggérant que l'élève désirait s'engager pour montrer son degré d'habileté (ex. : *I want to do well at school to show that I can learn difficult schoolwork*). Selon la littérature consultée sur les buts d'accomplissement, les élèves poursuivant des buts d'apprentissage ne se préoccuperaient pas de la perception qu'ont les autres de leur compétence. Cette préoccupation des autres caractériserait plutôt les élèves poursuivant des buts de performance ou d'évitement (Nicholls, 1984). La décision d'enlever ce terme pour les deux énoncés a donc été prise.

Une autre échelle a fait l'objet d'un questionnement lors de la traduction des énoncés du GOALS-S. Le nom de la catégorie « buts de statut social » aurait pu être modifié par « buts de statut social pour le futur », compte tenu de la nature des énoncés qui font référence au statut social à l'âge adulte (ex. : *I want to do well at school so that I can have lots of money later on; I do good schoolwork so that I can have a good future*) et non au statut de l'élève dans la classe comme le laissaient entendre les auteurs dans leur texte (Dowson et McInerney, 2004). Ces précisions faites, les énoncés de cette catégorie ont été conservés tels quels, ainsi que le titre de la catégorie, dans le but de respecter la terminologie originale.

Sur une échelle de type Likert en 5 points où 1 = pas du tout vrai, 3 = moyennement vrai et 5 = tout à fait vrai, l'élève devait évaluer le degré d'importance de chaque énoncé. Les expressions retenues pour caractériser les niveaux de l'échelle diffèrent de celles du GOALS-S, qui sont décrites comme suit : 1 = fortement en désaccord, 3 = pas certain et 5 = fortement d'accord. Cette formulation, employant les termes « d'accord et désaccord », est également employée par Da Fonseca *et al.* (2004), Elliot et Murayama (2008) ainsi que

Roussel *et al.*, (2011). D'autres questionnaires ont employé le terme « vrai » signifiant que l'élève endosse ce but (*not at all true, somewhat true, very true*) (Midgley *et al.*, 2000). Ce que ces questionnaires ont en commun, c'est qu'ils s'adressent tous à des élèves du secondaire et de l'université. Une revue des questionnaires évaluant différents construits chez les jeunes du primaire de la 1^{re} à la 6^e année (n'évaluant pas seulement les buts) a permis de constater qu'il existe plusieurs façon de caractériser les valeurs nominales associées à chaque niveau dans différentes échelles Likert. Plusieurs ont employé des expressions comprenant le terme « vrai » telles que « très vrai, un peu vrai, pas vrai, pas vrai du tout pour moi, très vrai pour moi » (Gottfried, 1990; Meece et Miller, 2001; Pintrich et Groot, 1990; Skinner, Zimmer-Gembeck et Connel, 1998) et d'autres, des termes comme « toujours non, quelque fois non, je ne sais pas, des fois oui et toujours oui » ou « tout à fait d'accord et tout à fait en désaccord » pour évaluer la motivation intrinsèque par exemple (Guay *et al.*, 2010) ou les buts d'accomplissement (Boileau *et al.*, 2000). En somme, les termes « d'accord/désaccord » et « vrai/faux » semblent les plus souvent utilisés. Pour la présente étude, les termes de l'échelle originale ont été adaptés de façon à ce que les valeurs nominales soient appropriées pour des élèves du primaire. Les expressions allant de « pas du tout vrai » à « tout à fait vrai » ont été retenues en raison du sens qui semble plus facile à interpréter pour des élèves de 6^e année francophones. De plus, un repère visuel comprenant des visages dont les sourires changent selon les niveaux de l'échelle a également été ajouté en en-tête de chaque page du questionnaire, afin d'aider les élèves à mieux se représenter l'échelle employée (voir Annexe IV).

L'ensemble du questionnaire comprend huit sous-échelles permettant d'évaluer l'importance accordée par l'élève à trois buts d'accomplissement et cinq buts sociaux. Chaque sous-échelle comprend six énoncés dont quatre ont été conservés dans le but de réduire le temps de passation du questionnaire. Ils ont été sélectionnés en éliminant les énoncés répétitifs. Ainsi, trois sous-échelles comprenant chacune quatre énoncés évaluent les buts d'accomplissement (voir Annexe IV).

La plupart des questionnaires sur les buts d'accomplissement évaluent les buts d'évitement (*performance-avoidance goal*), au lieu du but d'évitement du travail (ex. : AGQ de Elliot et McGregor's, 2001, Elliot et Murayama, 2008; PALS de Midgley *et al.*, 2000). Une sous-échelle comprenant des énoncés concernant les buts d'évitement a été ajoutée au questionnaire de Dowson et McInerney (2004), afin de proposer une meilleure représentation des buts d'accomplissement que peuvent poursuivre les élèves de 6^e année. Les énoncés évaluant les buts d'évitement ont été tirés du PALS (2000). La sous-échelle des buts d'évitement tirée du PALS (2000) et intégrée à l'adaptation francophone du GOALS-S comprend également quatre énoncés (ex. : Je ne participe pas en classe pour éviter d'avoir l'air stupide; *One reason I would not participate in class is to avoid looking stupid*) évaluant le désir de l'élève de ne pas montrer aux autres son incompetence.

Les sous-échelles concernant les buts sociaux sont toutes issues du GOALS-S (Dowson et McInerney, 2004). Outre la réduction du nombre d'énoncés de six à quatre, aucune autre modification n'a été apportée aux cinq sous-échelles du questionnaire. Le questionnaire comprend en tout trente-six énoncés et il est présenté à l'annexe IV, sous la forme exposée à l'élève et à l'annexe V, sous une forme regroupant les énoncés selon les types de but.

Avant la collecte de données principale, une séance de travail avec des élèves (N=5) de 9,5 ans à 12,3 ans (âge moyen = 11,08) a été conduite dans le but de mettre à l'épreuve les énoncés et de mieux cerner les questionnements *a priori* qu'auraient pu avoir les élèves au cours de la passation du questionnaire. Les modifications suivantes ont été apportées à la suite de la pré-expérimentation :

- Énoncé numéro 7, but d'évitement, *C'est important pour moi que mon enseignant(e) ne pense pas que je connais moins de choses que les autres.*
Formulation négative, changée pour une formulation positive : *Je veux bien réussir*

pour éviter que mon enseignant(e) pense que je connais moins de choses que les autres.

- Lors de la pré-expérimentation, les élèves ont demandé à plusieurs reprises des précisions concernant certains énoncés. Une décomposition des énoncés a permis aux élèves de mieux se les représenter sur l'échelle de réponses. Tous ces éléments sont précisés dans le protocole destiné à l'expérimentateur à l'annexe III.

3.2.2 Mesure du rendement scolaire

La mesure du rendement scolaire est déterminée par la moyenne des résultats finaux obtenus en français et en mathématiques, l'année précédant la collecte de donnée, lorsque les élèves étaient en 5^e année. La note moyenne de l'année précédente semble un bon moyen de rendre compte du rendement de l'élève pour la mesure du lien entre les buts et le rendement (Middleton et Midgley, 1997; Schwinger et Wild, 2012), puisque plusieurs auteurs ont identifié que les résultats scolaires pourraient influencer le type de but poursuivi par les élèves (Bong, 2001; Mägi *et al.*, 2010). Les études qui ont mesuré le lien entre les buts d'accomplissement ou les buts sociaux et le rendement, en faisant référence à la motivation générale de l'élève (comme c'est le cas dans la présente étude) et non à la motivation liée à un domaine d'apprentissage spécifique, ont recueilli soit la note moyenne générale pour toutes les matières (Meece *et al.*, 1988, test sur les habiletés en général; Wentzel, 1989, 1991, 1993), soit la moyenne de la note en français et en mathématiques séparément (Bouffard et Couture, 2003; Poulin *et al.*, 2010; Vezeau *et al.*, 2010). En conformité avec le questionnaire sur les buts retenus, dont les énoncés ne portent pas sur une matière spécifique, mais sur l'engagement à l'école en général, il nous a semblé plus pertinent d'utiliser une mesure de rendement scolaire général correspondant à la moyenne des résultats finaux en français et en mathématiques. Par ailleurs, le choix de recueillir les résultats finaux en français et en mathématiques pour en calculer la moyenne s'impose puisque ces deux matières représentent à elles seules 48 % du temps d'enseignement en 6^e

année (Gouvernement du Québec, 2013a). Les résultats obtenus dans ces deux domaines d'apprentissage peuvent donc représenter une grande partie de l'expérience scolaire de l'élève.

3.3 PROCÉDURE

Le questionnaire a été administré pendant les heures normales de classe. Seuls les élèves ayant reçu le consentement des parents ont répondu au questionnaire. Les autres demeuraient dans la classe et pouvaient effectuer du travail personnel. Les questions ont été lues à voix haute par l'expérimentatrice (auteure) et les participants répondaient immédiatement après chaque énoncé en encerclant leur choix de réponse dans le questionnaire de façon individuelle. Environ 40 minutes ont été nécessaires pour l'expérimentation dans chaque classe, incluant les consignes et la passation du questionnaire. Les élèves devaient encercler, sur une échelle de 1 à 5 (1 = pas du tout vrai, 5 = tout à fait vrai) la réponse correspondant le mieux aux raisons qui sont les leurs pour vouloir réussir à l'école.

Avant la passation du questionnaire, une description sommaire de l'étude a été présentée aux élèves afin de leur spécifier le sujet de la recherche. Des renseignements relatifs à la confidentialité ont également été exposés (« les réponses données sont confidentielles, il ne sera pas possible de savoir quel élève a écrit telle ou telle réponse et l'enseignant n'aura pas accès à tes réponses »). Des précisions ont été apportées aux participants stipulant que le questionnaire n'est pas un test et qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Dans le but de réduire l'effet de la désirabilité sociale (l'enfant répond ce qui est acceptable socialement), une consigne supplémentaire a été donnée pour expliquer que l'élève doit répondre selon son vécu scolaire et non en fonction de ce que ses parents ou son enseignant attendent de lui (« même si tu sais ce qu'on attend de toi, tu dois

répondre ce que tu ressens pour vrai »). Un protocole d'expérimentation, présenté à l'annexe III, rapporte tout ce qui a été dit à l'élève avant l'expérimentation.

L'enseignante était présente dans la classe au moment de la passation. Toutefois, elle a été avisée qu'elle devait rester en retrait afin d'assurer à l'élève qu'il réponde en toute confidentialité. De plus, il lui a été demandé de ne pas répondre aux questions des élèves, l'expérimentatrice étant la seule à pouvoir le faire et à avoir accès aux réponses des élèves.

3.4 PLAN D'ANALYSE DES DONNÉES

Les données ont été traitées selon une approche quantitative, corrélationnelle prédictive⁴, à l'aide du logiciel SPSS. Dans un premier temps, des analyses descriptives ont été conduites dans le but de mesurer le score moyen accordé à chaque type de buts par les élèves de 6^e année. Des analyses de variances ont aussi été réalisées sur ces scores afin de comparer l'importance relative que les élèves accordent à chaque type de buts. Par la suite, des analyses inférentielles de type corrélationnel ont été menées dans l'objectif d'examiner les liens et la force de ces liens entre tous les types de buts et d'identifier quels sont les buts liés positivement ou négativement au rendement scolaire.

⁴ Devis de recherche explicatif qui consiste à vérifier des relations d'association entre les variables (Fortin, 2010).

3.5 DONNÉES MANQUANTES

Certaines données concernant les buts sociaux étaient manquantes. Au total, cinq questions provenant de quatre participants sont demeurées sans réponse, ce qui représente une proportion de 0,1 % de l'ensemble des données qu'il était possible de recueillir. Il est suggéré dans la littérature de traiter les données manquantes afin d'être en mesure de considérer tous les sujets de l'échantillon dans les analyses (Sinharay, Stern et Russell, 2001). En effet, plusieurs logiciels d'analyses statistiques ne prennent pas en compte les sujets comportant des données manquantes. La méthode d'imputation par remplacement par la moyenne du sujet a été retenue afin de traiter ces données (Rousseau, 2006). Cette méthode consiste à calculer la moyenne des autres scores obtenus par le sujet aux autres énoncés de la même échelle et à lui attribuer cette moyenne en remplacement du score manquant. Par exemple, pour un élève présentant une donnée manquante aux buts d'affiliation sociale, la moyenne des valeurs obtenues par cet élève aux autres questions portant sur les buts d'affiliation sociale a été calculée et imputée à la valeur manquante. Le cas d'un autre sujet, qui avait encerclé deux réponses à la fois pour évaluer un même énoncé, a bénéficié du même traitement.

Une donnée manquante concernant la note finale en français a également été traitée. Dans le système d'éducation québécois, les résultats disciplinaires sont recueillis en trois étapes pendant l'année scolaire, pour former un résultat final selon chaque discipline à la fin de la troisième étape. Ces résultats sont cumulés selon la pondération suivante : 20 % pour la première étape à l'automne, 20 % pour la deuxième étape en hiver et de 60 % pour la troisième étape au printemps (Gouvernement du Québec, 2013b). Dans le cas qui nous préoccupe, la note cumulée pour la première étape en français était manquante. La note finale de cet élève a donc été calculée sur 80 points et ramenée sur 100.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Le présent chapitre expose les résultats de recherche selon les objectifs fixés, soit d'évaluer l'importance des buts d'accomplissement et des buts sociaux pour des élèves de 6^e année du primaire, d'analyser les corrélations entre les différents buts et de mesurer la relation qu'entretient le rendement scolaire avec chacun des buts. Dans un premier temps, des analyses préliminaires concernant la validité de l'instrument de mesure et l'effet du genre sur les variables seront exposées. Ces analyses seront suivies d'analyses descriptives visant à identifier les types de buts poursuivis par les élèves de 6^e année et à comparer les scores attribués par les élèves à chacun de ces buts. Par la suite, des analyses corrélationnelles visant à vérifier les relations entre les différents buts seront présentées. Enfin, la dernière section abordera les résultats des analyses corrélationnelles concernant les différentes relations entre chaque type de but et le rendement.

4.1 ANALYSES PRÉLIMINAIRES

Les paragraphes suivants sont consacrés aux analyses visant à vérifier la validité interne de l'outil de mesure et à estimer l'effet de la variable *genre* sur l'ensemble des variables.

4.1.1 Validité de l'instrument de mesure

Afin de mesurer la cohérence interne du questionnaire (GOALS-S) évaluant les buts d'accomplissement et les buts sociaux, une analyse visant à vérifier l'indice alpha de Cronbach α a été conduite pour chaque type de but. Le questionnaire retenu est un outil qui a été validé auprès de populations anglophones australiennes. Aux fins de la présente étude, le questionnaire a toutefois été traduit en français. Cette vérification s'avère nécessaire afin de s'assurer que les différents énoncés associés à un même type de but évaluent un même concept. Le Tableau 1 montre les indices de cohérence interne ainsi que la valeur de α en cas de suppression d'un énoncé. La plupart des indices calculés pour la présente étude sont caractérisés de bons à satisfaisants (0,62 à 0,90). Dowson et McInerney (2004) avait obtenu des indices variant de 0,72 à 0,87 dans la version originale du GOALS-S pour lesquels chaque catégorie de but comprenait six énoncés. Par conséquent, la valeur des indices obtenus pour la présente étude confirme une bonne homogénéité des énoncés (Dancey et Reidy, 2007).

Le seul indice qui pourrait être caractérisé de moins satisfaisant concerne le but d'évitement ($\alpha = 0,51$), dont les énoncés ont été tirés du PALS (2000). Ces énoncés ont été traduits en français et harmonisés pour se rapprocher de la formulation des énoncés du GOALS-S. Il est possible de remarquer au Tableau 1 que la suppression d'un énoncé de cette échelle ne permettrait pas d'augmenter l'indice alpha pour les buts d'évitement. L'ensemble des énoncés a donc été conservé tel quel.

Tableau 1 : Indices de cohérence interne et valeur de α en cas de suppression d'un énoncé en fonction du type de but

Types de but	Questions	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'énoncé
Buts d'apprentissage $\alpha = 0,72$	Q 1	0,61
	Q 2	0,71
	Q 3	0,75
	Q 4	0,54
Buts de performance $\alpha = 0,74$	Q 1	0,60
	Q 2	0,81
	Q 3	0,60
	Q 4	0,62
Buts d'évitement du travail $\alpha = 0,63$	Q 1	0,53
	Q 2	0,57
	Q 3	0,63
	Q 4	0,52
Buts d'évitement $\alpha = 0,51$	Q 1	0,43
	Q 2	0,48
	Q 3	0,33
	Q 4	0,50
Buts d'affiliation sociale $\alpha = 0,71$	Q 1	0,62
	Q 2	0,61
	Q 3	0,65
	Q 4	0,72
Buts d'approbation sociale $\alpha = 0,72$	Q 1	0,71
	Q 2	0,67
	Q 3	0,64
	Q 4	0,57
Buts d'entraide $\alpha = 0,87$	Q 1	0,78
	Q 2	0,80
	Q 3	0,80
	Q 4	0,93
Buts de responsabilité $\alpha = 0,62$	Q 1	0,54
	Q 2	0,67
	Q 3	0,40
	Q 4	0,50
Buts de statut social $\alpha = 0,90$	Q 1	0,88
	Q 2	0,86
	Q 3	0,90
	Q 4	0,86

4.1.2 Effet du genre sur les buts d'accomplissement, les buts sociaux et la réussite scolaire

Des tests de comparaison de la moyenne (test t) ont été conduits dans le but de vérifier l'effet de la variable *genre* sur l'ensemble des variables à l'étude. Les comportements de motivation peuvent s'exprimer différemment chez les garçons et chez les filles (Boileau *et al.*, 2000; Meece et Miller 2001). Par exemple, les garçons peuvent poursuivre plus fortement des buts d'évitement du travail que les filles (Boileau *et al.*, 2000; Meece et Miller 2001) ainsi que plus fortement des buts de performance (Boileau *et al.*, 2000). Par conséquent, les dix analyses effectuées avaient pour but de s'assurer qu'il était approprié de considérer l'échantillon dans son ensemble pour les analyses subséquentes. Comme il est possible de le constater au Tableau 2, ces analyses n'indiquent aucune différence significative entre les filles et les garçons, sauf pour la variable « but d'évitement » ($t(86) = 2,41; p = 0,018$). Ces résultats montrent que les filles obtiennent un score significativement plus élevé que les garçons aux buts d'évitement, avec un écart moyen de 0,3 point. Comme la grande majorité des variables ne présentent aucune différence entre les filles et les garçons, les analyses ultérieures ne prendront pas en considération l'effet du genre.

Tableau 2 : Comparaison des moyennes obtenues par les filles ($n = 55$) et les garçons ($n = 33$) pour chaque type de buts et pour le rendement scolaire

	<i>t</i>	<i>dl</i>	<i>p</i>
Buts d'apprentissage	-1,28	86	0,21
Buts de performance	-1,70	86	0,09
Buts d'évitement du travail	-0,36	86	0,72
Buts d'évitement	2,41	86	0,02*
Buts d'affiliation sociale	1,40	86	0,17
Buts d'approbation sociale	0,40	86	0,69
Buts d'entraide	0,67	86	0,51
Buts de responsabilité	-0,91	86	0,37
Buts de statut social	-1,11	86	0,27
Rendement scolaire moyen	-0,03	86	0,98

* $p < 0,05$

4.2 ANALYSES PRINCIPALES

Les résultats correspondant aux objectifs et aux hypothèses de recherche sont présentés dans la section qui suit. Aux analyses descriptives visant à identifier les types de buts poursuivis par les élèves, suivront la comparaison des scores moyens obtenus à chacun des buts afin d'évaluer la prévalence de ceux-ci, puis l'examen des différentes relations entre les buts et entre les buts et le rendement scolaire, à partir d'analyses corrélationnelles.

4.2.1 Analyses descriptives

Le Tableau 3 présente les scores moyens et les écarts types obtenus par les élèves de 6^e année aux différents buts ainsi que la moyenne de l'indice de rendement scolaire (moyenne de la note en mathématiques et en français sur 100 obtenue l'année précédant l'expérimentation). L'examen visuel des moyennes indique que les buts de statut social ($M = 4,12$) sont endossés les plus fortement par les élèves, suivis des buts d'apprentissage ($M = 3,54$), des buts de responsabilité ($M = 3,08$) et d'approbation sociale ($M = 3,01$). Viennent ensuite les buts de performance au 5^e rang, suivis des buts d'entraide et des buts d'affiliation sociale aux 6^e et 7^e rangs. Les deux formes de buts d'évitement ont obtenu les scores les plus faibles. D'autres analyses permettront de vérifier si ces résultats sont significativement différents les uns des autres. Quant à la mesure du rendement scolaire, une moyenne de 79,44 points sur 100 pour l'ensemble de l'échantillon est observée avec un écart type de 9,21 points.

Tableau 3 : Scores moyens (M) et écarts types (ÉT) obtenus aux différents types de buts et rendement scolaire moyen

	M	ÉT
<i>Buts d'accomplissement</i>		
1. Buts d'apprentissage	3,54 ¹	0,79
2. Buts de performance	2,63	0,77
3. Buts d'évitement du travail	1,71	0,71
4. Buts d'évitement	2,08	0,67
<i>Buts sociaux</i>		
5. Buts d'affiliation sociale	2,12	0,82
6. Buts d'approbation sociale	3,01	0,81
7. Buts d'entraide	2,56	0,93
8. Buts de responsabilité	3,08	0,82
9. Buts de statut social	4,12	0,99
10. Rendement scolaire moyen	79,44 ²	9,21

Résumé des comparaisons par paires

Statut social > apprentissage > responsabilité = approbation sociale > performance = entraide > affiliation = évitement > évitement du travail

¹Les scores aux buts d'accomplissement et aux buts sociaux sont exprimés sur une échelle de type Likert en 5 points où 1 = pas du tout vrai et 5 = tout à fait vrai.

²Le rendement scolaire moyen est exprimé par une note sur 100 (moyenne des notes finales obtenues l'année précédente en français et en mathématiques).

Afin de vérifier si certains buts sont plus importants que d'autres pour les élèves, une ANOVA pour plan à mesures répétées a été conduite, permettant de vérifier la présence de différences significatives entre les scores moyens obtenus pour chacun des types de buts. Les résultats montrent une différence significative entre les types de buts ($F(6;485) = 94,19; p = 0,001$). Les comparaisons par paire *a posteriori* (procédure de Bonferroni) permettent de distinguer précisément où se situent les différences parmi les moyennes (Dancey et Reidy, 2007). Par exemple, le score aux buts de statut social ($M = 4,12$) est significativement supérieur aux scores obtenus à tous les autres types de buts⁵. Il est possible d'apprécier le résumé des comparaisons par paires au bas du Tableau 3. Le score moyen aux buts d'apprentissage ($M = 3,54$) est significativement plus élevé que celui aux buts de responsabilité ($M = 3,08$), qui n'a montré aucune différence significative avec les buts d'approbation sociale ($M = 3,01$). Aucune différence significative n'a été observée entre les buts de performance ($M = 2,63$) et les buts d'entraide ($M = 2,56$). Le score moyen aux buts d'entraide est significativement plus élevé que celui aux buts d'affiliation sociale ($M = 2,12$), qui n'entretient aucune différence significative avec les buts d'évitement ($M = 2,08$). Enfin, le score aux buts d'évitement du travail ($M = 1,71$) est significativement plus faible que ceux obtenus pour tous les autres types de buts. Ces analyses permettent d'affirmer que la plupart des buts se distinguent entre eux et que les élèves poursuivent ces buts à des degrés différents. D'autres analyses permettront de déterminer si les buts identifiés comme les plus importants par les élèves, comme les buts de statut social ou encore les buts d'apprentissage, sont en lien avec le rendement scolaire.

4.2.2 Analyses corrélationnelles entre les buts

Dans le but de mieux comprendre les buts poursuivis par les élèves, les différentes corrélations entre tous les types de buts ont été analysées. Le Tableau 4 permet d'apprécier

⁵ Toutes ces différences sont significatives au seuil de $p < 0,01$.

ces relations. Les analyses montrent qu'il est possible d'établir plusieurs liens entre les différents buts. D'abord, toutes les relations entre les types de buts d'accomplissement sont significatives, sauf celles entre les buts de performance et les buts d'évitement du travail. De plus, tous les buts sociaux sont corrélés significativement ensemble sauf pour les buts de statut social, qui ne sont corrélés à aucun autre.

Tableau 4 : Corrélations entre les types de buts et le rendement

	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Buts d'accomplissement									
1. Buts d'apprentissage	0,25**	-0,39**	-0,25*	0,09	0,06	0,38**	0,12	0,19*	0,04
2. Buts de performance		0,13	0,21*	0,38**	0,35**	0,36**	0,32**	-0,09	0,04
3. Buts d'évitement du travail			0,51**	0,16	0,22*	-0,07	0,28**	-0,17	-0,29**
4. Buts d'évitement				0,48**	0,39**	0,04	0,35**	-0,14	-0,18*
Buts sociaux									
5. Buts d'affiliation sociale					0,36**	0,43**	0,45**	-0,08	-0,11
6. Buts d'approbation sociale						0,32**	0,62**	-0,002	-0,26**
7. Buts d'entraide							0,29**	0,09	-0,05
8. Buts de responsabilité								0,14	-0,32**
9. Buts de statut social									0,02
10. Rendement									

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Par exemple, les buts d'apprentissage ont montré des liens significativement positifs avec les buts de performance ($r = 0,25$), les buts d'entraide ($r = 0,38$) et les buts de statut social ($r = 0,19$). Ces liens positifs indiquent que plus le score aux buts d'apprentissage augmente, plus les scores aux buts de performance, aux buts d'entraide et aux buts de statut social augmentent. Deux autres corrélations ont montré des liens significativement négatifs avec les buts d'apprentissage : les buts d'évitement du travail ($r = -0,39$) et les buts d'évitement ($r = -0,25$), indiquant que plus le score aux buts d'apprentissage augmente, plus celui aux deux types de buts d'évitement diminue. Les buts de performance sont corrélés positivement, et de façon significative, avec tous les types de buts, sauf les buts d'évitement du travail et les buts de statut social. Ainsi, plus le score augmente aux buts de performance, plus le score augmente aux buts d'apprentissage ($r = 0,25$), aux buts d'évitement ($r = 0,21$), aux buts d'affiliation sociale ($r = 0,38$), aux buts d'approbation sociale ($r = 0,35$), aux buts d'entraide ($r = 0,36$), et aux buts de responsabilité ($r = 0,32$).

Les buts d'évitement du travail ont montré des corrélations significatives avec les buts d'apprentissage ($r = -0,39$), les buts d'évitement ($r = 0,51$), les buts d'approbation sociale ($r = 0,22$) et les buts de responsabilité ($r = 0,28$). Le sens des corrélations indique que plus le score augmente aux buts d'évitement du travail, plus celui des buts d'évitement, des buts d'approbation sociale et des buts de responsabilité augmente. À l'inverse, plus le score aux buts d'évitement du travail augmente, plus celui des buts d'apprentissage diminue. Les corrélations impliquant le but d'évitement expriment des liens statistiquement significatifs avec tous les types de buts sauf pour les buts d'entraide et les buts de statut social. Ces liens sont négatifs entre les buts d'évitement et les buts d'apprentissage ($r = -0,25$), mais positifs entre les buts d'évitement et les buts de performance ($r = 0,21$), les buts d'évitement du travail ($r = 0,51$), les buts d'affiliation sociale ($r = 0,48$), les buts d'approbation sociale ($r = 0,39$) et les buts de responsabilité ($r = 0,35$). Ces relations positives signifient que lorsque le score aux buts d'évitement augmente, le score de ces types de but augmente également. Enfin, d'autres résultats attirent l'attention. Les buts de

statut social n'entretiennent aucune relation significative avec tous les autres types de buts à l'exception des buts d'apprentissage. Il sera intéressant d'approfondir ces liens, notamment ceux entre les buts d'évitement et les buts sociaux, afin d'identifier quelles sont les conduites ou les caractéristiques scolaires et émotives associées aux buts sociaux qui seraient semblables à celles des buts d'évitement et de voir également comment les différents types de buts pourraient se rapprocher conceptuellement. L'interprétation des résultats réalisée dans le prochain chapitre permettra de procéder à l'établissement de tels liens.

Outre le seuil de signification, il est possible d'apprécier la relation entre les différents types de buts en examinant la force d'association qui les caractérise, mesurée par le coefficient de corrélation linéaire. En analysant les forces d'association, il est possible de cibler quelles sont les corrélations les plus importantes. Selon la convention de Cohen (1988, dans Green et Salkind, 2008), les forces d'association obtenues entre les types de buts, dont le seuil de signification est atteint, varient pour la plupart de moyennes à fortes, la plus forte étant celle entre les buts d'approbation sociale et de responsabilité ($r = 0,62$) et la plus faible, entre les buts d'apprentissage et de statut social ($r = 0,19$). En examinant de plus près les corrélations plus importantes, il est possible de constater que les buts d'apprentissage montrent une corrélation de force moyenne avec les buts d'entraide ($r = 0,38$). Une forte association a été observée entre les buts d'approbation sociale et les buts de responsabilité ($r = 0,62$). Les corrélations entre les buts sociaux (sauf pour les buts de statut social) montrent une force d'association assez importante, dont les conduites seront intéressantes à interpréter plus en profondeur. Les buts de performance montrent également des corrélations importantes avec les buts sociaux (sauf les buts de statut social), tout comme les buts d'évitement, dont la force d'association avec les buts d'affiliation sociale ($r = 0,48$), les buts d'approbation sociale ($r = 0,39$) et les buts de responsabilité ($r = 0,35$) se distinguent. Sans grande surprise, les buts d'évitement du travail et les buts d'évitement ont montré une forte association entre eux ($r = 0,51$). La force des relations entre certains types

de buts, et l'interprétation de ces relations, fera l'objet du prochain chapitre et permettra de dégager les conduites similaires qui pourraient expliquer leur association.

4.2.3 Analyses corrélationnelles entre les buts et le rendement scolaire

Des analyses corrélationnelles bivariées (coefficient de Pearson) ont été réalisées dans le but de vérifier les hypothèses de recherche concernant la relation entre le rendement scolaire et chacun des neuf buts. Le Tableau 4 présente les résultats de ces analyses. En ce qui concerne les buts d'accomplissement, le rendement scolaire n'est pas corrélé aux buts d'apprentissage, ni aux buts de performance. Ces résultats permettent de confirmer l'hypothèse nulle H2 stipulant que le score aux buts de performance ne serait pas lié au rendement ($r = 0,04$, $p = 0,36$). Par contre, il n'est pas possible de confirmer l'hypothèse H1 voulant que les buts d'apprentissage seraient liés positivement au rendement ($r = 0,04$, $p = 0,35$) puisqu'aucune relation n'a été observée entre les buts d'apprentissage et le rendement. Les résultats ont montré des relations significativement négatives entre les buts d'évitement du travail et le rendement ($r = -0,29$, $p = 0,003$) (H3) et entre les buts d'évitement et le rendement ($r = -0,18$, $p = 0,04$) (H4). La nature négative de ces relations était présumée au moment de formuler les hypothèses. Ainsi, comme il était attendu, plus l'élève obtient un score élevé aux deux types de buts d'évitement, plus le rendement scolaire est faible. Les coefficients de détermination R^2 montrent que les buts d'évitement du travail ($R^2 = 0,08$) et les buts d'évitement ($R^2 = 0,03$) expliquent respectivement 8 % et 3 % de la variation du rendement scolaire, une variation assez négligeable.

En ce qui concerne les analyses corrélationnelles vérifiant l'hypothèse H5, stipulant que l'ensemble des buts sociaux seraient corrélés positivement avec le rendement, seuls les buts d'approbation sociale ($r = -0,26$, $p = 0,008$) et les buts de responsabilité ($r = -0,32$, $p = 0,001$) ont montré des relations significatives avec le rendement. Selon les hypothèses,

des relations positives étaient plutôt envisagées. Toutefois, des relations négatives ont été observées, montrant que plus l'élève obtient un score élevé pour ces deux types de buts sociaux, plus le score au rendement scolaire diminue. Les coefficients de détermination R^2 montrent que les buts d'approbation sociale ($R^2 = 0,07$) et les buts de responsabilité ($R^2 = 0,1$) n'expliquent qu'une faible part de la variation au rendement scolaire soit 7 % et 10 % respectivement. Par ailleurs, les buts d'affiliation sociale ($r = -0,11$, $p = 0,16$) et les buts d'entraide ($r = -0,05$, $p = 0,33$) n'entretiennent aucune relation significative avec le rendement scolaire. Enfin, bien que les buts de statut social aient été choisis comme les plus importants par les élèves et qu'ils obtiennent le plus haut score moyen, les analyses corrélationnelles n'ont montré aucune relation significative entre ces buts et le rendement scolaire ($r = 0,02$, $p = 0,41$).

CHAPITRE 5

DISCUSSION

L'objectif principal de l'étude consistait à évaluer l'importance accordée par les élèves québécois francophones de 6^e année du primaire, aux divers buts d'accomplissement et buts sociaux lorsqu'il est question d'expliquer leur engagement dans les tâches scolaires et à mesurer les relations qu'entretiennent les buts d'accomplissement et les buts sociaux avec le rendement scolaire.

Le présent chapitre propose de mettre en perspective les divers résultats obtenus en les comparant aux connaissances scientifiques récentes relatives aux buts d'accomplissement et aux buts sociaux adoptés par les élèves du primaire (ou par des élèves se rapprochant de l'âge retenu pour la présente étude). Dans un premier temps, les relations entre ces buts et le rendement scolaire seront commentées. Viendront par la suite les résultats faisant état des différents types de buts poursuivis par les élèves. Une analyse des similitudes entre certains énoncés permettra de procéder à l'interprétation et à la mise en évidence de certaines relations entre les buts. Cet ordre inversé de présentation, où la section discutant du lien entre le rendement et les buts précède celle relative à l'importance accordée par l'élève aux différents types de but, est suggéré par les résultats obtenus qui révèlent peu de relations entre les buts et le rendement. Il permettra de mieux dégager ce que la présente recherche ajoute à la compréhension de la motivation et d'en identifier les limites.

5.1 RELATIONS ENTRE LES BUTS ET LE RENDEMENT SCOLAIRE

Un des objectifs de cette recherche était de mesurer les liens qu'entretiennent les buts d'accomplissement et les buts sociaux avec le rendement scolaire. Les études relatives aux buts d'accomplissement et aux buts sociaux indiquaient que la poursuite de certains buts peut être bénéfique à l'adaptation à l'école en générant des comportements favorables à l'apprentissage. C'est le cas notamment des élèves qui poursuivent des buts d'apprentissage, qui s'engagent dans les tâches dans le but premier d'apprendre et d'approfondir leurs connaissances (Dweck, 1986). Les comportements associés aux buts sociaux permettaient également de penser que l'élève adopterait des attitudes favorables à l'apprentissage. Par exemple, un élève qui poursuit un but d'entraide, faisant référence au désir de réussir pour aider les autres, cherche à bien comprendre les notions d'apprentissage afin de pouvoir les enseigner par la suite. Wentzel (1993) avait d'ailleurs fait la démonstration que les buts sociaux pouvaient expliquer une part de variance supplémentaire du rendement scolaire, que ce qui est expliqué par les buts d'accomplissement, et que les buts sociaux pouvaient représenter de puissants prédicteurs de la réussite scolaire. D'autres études ont cependant dénoncé les relations imprécises entre les buts et le rendement, notamment en ce qui concerne les buts d'accomplissement (voir Elliot, 2006 et Urdan, 2010 pour une revue).

Les résultats obtenus dans la présente étude ne permettent pas de soutenir l'idée générale que les buts d'accomplissement et les buts sociaux seraient liés au rendement scolaire. Des neuf buts étudiés, seulement quatre ont montré des relations significatives avec le rendement et ces relations sont toutes négatives. Les résultats obtenus permettent de confirmer les hypothèses concernant les buts d'évitement du travail et les buts d'évitement, pour lesquelles des relations négatives étaient prévues, ainsi que l'hypothèse nulle émise pour les buts de performance (pour un résumé des hypothèses, voir chapitre 2, p. 37). Cependant, les hypothèses relatives aux buts d'apprentissage ainsi que l'hypothèse

intégrative concernant les buts sociaux, pour lesquels des relations significatives et positives étaient présumées, sont infirmées par les résultats.

Ainsi, les résultats indiquent que plus les scores aux buts d'évitement du travail et aux buts d'évitement sont élevés, plus le rendement scolaire est faible. Bien que certains auteurs n'aient rapporté aucune relation (Bouffard et Couture, 2003; Méthot, 2010), la majorité des écrits scientifiques montrent aussi des résultats significativement négatifs avec le rendement (Bong, 2009; Lau et Nie, 2008; Mägi *et al.*, 2010; Meece et Miller, 2001; Middleton et Midgley, 1997; Schwinger et Wild, 2012). La poursuite d'un but d'évitement, impliquant des comportements tels éviter de s'engager dans les travaux scolaires dans le but de cacher son incompetence et fuir les jugements négatifs des pairs, présenterait des conséquences néfastes sur le rendement scolaire, tel que mesuré par la note. De même, un élève qui poursuit des buts d'évitement du travail et qui désire effectuer les travaux en fournissant le moins d'effort possible, n'adopte pas un comportement favorable à l'apprentissage et à la réussite. Bouffard et Couture (2003) avaient observé que les élèves en difficultés d'apprentissage endossaient plus fortement ce but, adoptant une attitude passive devant les difficultés et une faible utilisation de stratégies métacognitives. Par conséquent, les résultats de la présente étude appuient ceux de la littérature qui a montré que les buts d'évitement et les buts d'évitement du travail revêtent un caractère néfaste à la réussite scolaire.

Les résultats concernant l'hypothèse H2, stipulant qu'il n'y aurait pas de relation entre les buts de performance et le rendement scolaire, ont été confirmés. Ce résultat est comparable à ceux d'autres études qui n'ont trouvé aucune relation significative entre le but de performance et le rendement pour les élèves du primaire (Bong, 2009, Mägi *et al.*, 2010; Méthot, 2010) et pour les élèves du début du secondaire (Poulin *et al.*, 2010). La littérature montrait à cet effet que le lien entre les buts de performance et le rendement n'est pas

évident à établir en raison des résultats souvent contradictoires. Certaines recherches ont présenté des relations significativement positives avec le rendement (Bong, 2009, pour les élèves de 1^{re} et 2^e année du primaire et du secondaire; Bouffard et Couture, 2003), d'autres des relations négatives (Linnenbrink, 2005; Meece et Miller, 2001; Middleton et Midgley, 1997) et d'autres ont conclu à l'absence de lien (Bong, 2009 pour les élèves de la 3^e à la 6^e année; Lau et Nie, 2008; Mägi *et al.*, 2010; Méthot, 2010; Poulin *et al.*, 2010). Ainsi, certains affirment que les buts de performance seraient nuisibles et conduiraient à l'adoption de buts d'évitement (Midgley, Kaplan et Middleton, 2001; Schwinger et Wild, 2012), alors que d'autres admettent que leur poursuite, combinée aux buts d'apprentissage, serait favorable à l'engagement à l'école (Urdan, 2010). Schwinger et Wild (2012) ont souligné l'effet de « cercle vicieux » pouvant se dégager à long terme et qu'une relation positive entre les buts de performance et les buts d'évitement pouvait émerger. En effet, si l'élève expérimente des réussites, les buts de performance peuvent être bénéfiques. Cependant, s'il connaît l'expérience de l'échec répété, il aura tendance à modifier ses buts de performance pour des buts d'évitement. Midgley *et al.*, (2001) avaient déjà émis des réserves quant à la relation positive entre des buts de performance et le rendement dans une revue de la littérature faisant ressortir les études qui démontrent que la poursuite de buts de performance est reliée négativement au rendement et positivement à des comportements d'évitement. Enfin, certains chercheurs ont observé que les buts de performance pourraient être favorables à l'engagement quand ils sont poursuivis en concomitance avec d'autres buts (Dowson et McInerney, 2003). Par exemple, un élève rapportant vouloir réussir tout en ayant du plaisir à apprendre de nouvelles choses avec ses amis, poursuit à la fois des buts de performance, des buts d'apprentissage et des buts d'affiliation sociale, qui agissent de façon convergente en produisant des effets positifs sur la réussite (Dowson et McInerney, 2003).

Les hypothèses concernant les buts d'apprentissage (H1) ainsi que l'hypothèse intégrative relative aux buts sociaux (H5), pour lesquelles des relations positives avec le

rendement étaient prévues, n'ont pas été confirmées. Plusieurs conduites de l'élève poursuivant des buts d'apprentissage tels que le désir d'apprendre pour améliorer ses compétences et l'utilisation de stratégies d'apprentissage variées et complexes, permettaient de croire au caractère adaptatif de ces buts sur l'apprentissage et d'envisager des relations significativement positives avec le rendement. Certaines études avaient montré à cet effet des relations significatives et positives entre les buts d'apprentissage et le rendement pour des élèves de 6^e année et pour des élèves se rapprochant de cet âge (Bong, 2009; Lau et Nie, 2008; Linnenbrink, 2005; Poulin *et al.*, 2010; Schwinger et Wild, 2012). Cependant, les résultats de la présente étude indiquent plutôt que la poursuite de buts d'apprentissage ne serait pas reliée à la réussite scolaire, du moins quand la réussite est évaluée par une mesure du rendement telle que la note de fin d'année. Urdan (2010) remarquait à cet effet qu'en dépit des comportements favorables pour l'apprentissage que revêt la poursuite des buts d'apprentissage par l'élève, peu de résultats constants sont démontrés précisément au regard du rendement scolaire. Certains auteurs ont soulevé le fait que la façon dont l'élève est évalué pourrait expliquer l'absence de relation entre les buts d'apprentissage et le rendement ou le fait qu'ils soient liés négativement (Bouffard et Couture, 2003; Maehr et Zusho, 2009; Urdan et Maehr, 1995). Certaines pratiques évaluatives mettent beaucoup d'accent sur la mémorisation plutôt que sur la compréhension, ce qui désavantagerait les élèves qui poursuivent des buts d'apprentissage. En effet, ces élèves cherchent à approfondir leurs apprentissages et utilisent des stratégies d'apprentissage plus complexes, qui les mèneraient à vouloir comprendre la matière (Ames, 1992; Dweck et Leggett, 1988) et à diminuer leur recours aux stratégies d'apprentissage superficielles de mémorisation. Elliot (2007) avait d'ailleurs remarqué que les buts de performance étaient corrélés positivement au rendement sur une base plus fréquente que ne le sont les buts d'apprentissage. Le système d'évaluation à l'école primaire, tel que conçu dans le cadre de la dernière réforme de 2001 au Québec, n'est pas basé sur une philosophie normative, où les élèves seraient évalués en comparaison aux autres au moyen de rang centile. Les élèves y sont plutôt évalués en référence aux connaissances et aux compétences à atteindre, comme le propose l'interprétation critériée de l'évaluation privilégiée par le MELS (2003).

Cependant, la réintégration en 2007 (Gouvernement du Québec, 2014) d'une mesure telle que la moyenne obtenue par le groupe pour chaque discipline dans le bulletin par exemple, propose inévitablement un retour à une forme de comparaison aux autres, à une norme à respecter ou à dépasser. Ainsi, le type d'évaluation fait en classe actuellement pourrait expliquer l'absence de relation entre les buts d'apprentissage et le rendement. Maehr et Zusho (2009) soulèvent également le fait qu'obtenir une note élevée n'indique pas nécessairement un haut degré de compétence et qu'au final, l'élève qui poursuit un but d'apprentissage n'est pas nécessairement orienté vers la performance et l'obtention d'une bonne note.

Enfin, une hypothèse intégrative (H5) proposait que tous les buts sociaux seraient corrélés positivement au rendement scolaire. La découverte de l'absence de relation dans certains cas et l'obtention de relations significativement négatives dans d'autres cas ne s'est pas faite sans étonnement. Bien que les recherches récentes sur les buts sociaux (selon la conception retenue dans la présente étude) et celles qui étudient conjointement les buts d'accomplissement et les buts sociaux n'aient pas investigué le lien entre le rendement scolaire et les buts sociaux, des liens statistiquement significatifs et positifs avec le rendement scolaire étaient toutefois présumés. Sans revoir l'ensemble de la documentation du cadre conceptuel et empirique, Wentzel (1993) avait fait la démonstration que les élèves (6^e à 12^e année) qui poursuivaient un haut niveau de buts sociaux, dans un score cumulé s'apparentant aux buts d'entraide et aux buts de responsabilité sociale, obtiennent les notes les plus élevées. La revue de la littérature avait permis de considérer le caractère adaptatif des buts sociaux dans l'engagement à l'école, puisque l'adoption de ceux-ci a montré des corrélations avec des comportements favorables à l'apprentissage. Par exemple, Dowson et McInerney (2001) ont montré que les buts sociaux tels que les buts d'affiliation sociale, les buts de responsabilité et les buts d'entraide étaient associés à des composantes favorisant la réussite à l'école comme la persistance, l'effort, l'utilisation de stratégies d'apprentissage variées ou encore une bonne capacité de transfert des connaissances et l'engagement (King

et Watkins, 2011a). King et Watkins (2012) ont observé des relations positives et significatives entre l'engagement à l'école et tous les types de buts sociaux à l'exception des buts d'affiliation sociale, qui avaient pourtant montré des corrélations positives et significatives avec l'effort dans les travaux scolaires et l'engagement à l'école dans King *et al.* (2010). Les buts d'entraide étaient également corrélés positivement à l'apprentissage en profondeur, l'effort et l'engagement et ils pouvaient même prédire une part de variance additionnelle sur ces trois variables. Considérant ces liens entre les buts sociaux et plusieurs composantes favorables à l'apprentissage, il aurait donc été possible de s'attendre à ce que ces buts soient également corrélés au rendement scolaire. Les résultats ont plutôt montré que les buts d'approbation sociale et les buts de responsabilité sont liés négativement au rendement scolaire, tandis que les trois autres types de buts (les buts d'affiliation sociale, les buts d'entraide et les buts de statut social) n'entretiennent aucune relation significative avec le rendement. En somme, les résultats indiquent que des liens significatifs entre les buts sociaux et le rendement scolaire, évalués du moins par la mesure du rendement retenue, c'est-à-dire la note de fin d'année en français et en mathématiques, semblent difficile à établir.

En s'intéressant aux études qui ont observé des liens entre les buts poursuivis par les élèves, qu'il soit question de buts d'accomplissement ou de buts sociaux et le rendement scolaire, on constate que certaines différences méthodologiques pourraient expliquer l'absence de résultats de la présente étude. D'abord, le domaine d'apprentissage pour lequel les buts sont mesurés pourrait influencer les résultats. Plusieurs des études qui ont mené à des relations significatives ont évalué les buts en référence à des domaines d'apprentissage tels que les mathématiques, les sciences ou la langue (Bong, 2009; Mägi *et al.*, 2010; Middleton et Midgley, 1997; Schwinger et Wild, 2012), c'est-à-dire que les énoncés orientent l'élève à réfléchir au sens de son engagement en mathématiques seulement par exemple (*I feel most successful in math class if I have to think about a problem thoroughly*, dans Schwinger et Wild, 2012). Même si d'autres ont évalué les buts dans le contexte

scolaire général (comme c'est le cas de la présente étude) et ont observé des liens significatifs avec le rendement (Wentzel, 1989, 1993; Poulin *et al.*, 2010), l'évaluation des buts en ne faisant pas référence à un domaine d'apprentissage particulier demeure un questionnement pour les prochaines études. Il est possible que les élèves aient un rendement fort différent en mathématiques et en français et que les buts aient été corrélés plus fortement au rendement dans un ou l'autre des domaines d'apprentissage. Des chercheurs ont remarqué à cet effet qu'il existe une différence entre le sentiment de compétence des garçons et des filles en ce qui concerne les mathématiques, la lecture et l'écriture (Guay et Talbot, 2010; Lloyd, Walsh et Yailagh, 2005). Alors que les garçons montrent une motivation intrinsèque et un sentiment de compétence plus élevé que les filles en mathématiques, ces dernières obtiennent un score plus élevé pour la lecture et l'écriture (Guay et Talbot, 2010). Un même individu peut également poursuivre des buts différents selon les matières (Schwinger et Wild, 2012). D'autres chercheurs ont mis en évidence la difficulté de mesurer plusieurs des concepts de la motivation en raison de la différenciation de ces concepts en fonction du domaine d'apprentissage (Bong 2001 ; Ntamakiliro *et al.*, 2000). Dans le cadre de cette étude, des analyses subséquentes ont montré des corrélations moins nombreuses en examinant séparément la note en mathématiques et la note en français.

La taille de l'échantillon ($N = 88$) pourrait constituer un autre élément d'explication. Les études de Wentzel (1989,1993) et Bong (2009) ont observé des relations entre les buts d'accomplissement ou les buts sociaux et le rendement avec un plus grand nombre d'élèves (203, 423 et 1196 élèves). À l'avenir, une étude mesurant les liens qu'entretiennent les buts d'accomplissement et les buts sociaux avec le rendement scolaire à l'aide du GOALS-S aurait avantage à investiguer ce lien chez un plus grand nombre d'élèves. Enfin, comme souligné précédemment, le fait d'avoir choisi la note comme mesure de rendement pourrait être en cause. D'autres études ont plutôt établi des liens entre les buts et d'autres indicateurs de l'adaptation à l'école tels l'effort, la motivation et l'apprentissage en profondeur

(Dowson et McInerney, 2001, 2003; King *et al.*, 2010; Poulin *et al.*, 2010) ou encore avec d'autres indicateurs de rendement comme les tests standardisés (Schwinger et Wild, 2012). L'engagement à l'école mesuré par la perception de buts d'accomplissement et de buts sociaux pourrait par conséquent expliquer davantage certains déterminants de la réussite scolaire tels la persistance, le degré d'effort ou la perception de compétence scolaire, comme le montrent les résultats de Poulin *et al.* (2010), que le rendement proprement dit. À cet égard, Poulin *et al.* (2010) avaient mesuré les relations qu'entretiennent les buts avec le rendement en mathématiques et en français chez des élèves de secondaire I et II (N = 310), mais n'avaient obtenu des corrélations significatives qu'entre les buts d'apprentissage et la note en mathématiques.

Au regard de ces analyses, les résultats suggèrent que le rendement scolaire ne serait que peu relié aux raisons que l'élève donne afin d'expliquer son engagement dans les tâches scolaires, du moins tel qu'évalué à partir des buts d'accomplissement et des buts sociaux. Les résultats de la présente recherche ajoutent aux résultats contradictoires de la documentation en révélant l'absence de lien entre les buts d'apprentissage, les buts de performance et le rendement. Ils réaffirment les relations négatives entre les buts d'évitement du travail, les buts d'évitement et le rendement. Les relations entre les buts sociaux et le rendement n'ayant pas fait l'objet de plusieurs études corrélationnelles avec le rendement (aucune en utilisant le questionnaire retenu), les résultats de la présente recherche permettent de penser que ces relations seraient également difficiles à établir. Cependant, même si les résultats de la présente étude n'ont pas permis de démontrer le caractère favorable des buts sur la réussite scolaire, en établissant des corrélations entre les buts et le rendement, les résultats obtenus ne devraient pas conduire à l'abandon de la conception des buts d'accomplissement et des buts sociaux comme pouvant aider à mieux comprendre et décrire l'engagement à l'école. En effet, plusieurs comportements relevés dans la littérature, associés aux buts d'apprentissage et aux buts sociaux par exemple, favoriseraient une bonne adaptation à l'école. S'il est difficile d'établir des relations entre le

rendement scolaire et les buts, l'analyse de ces derniers a permis d'approfondir les connaissances sur la perception qu'ont les élèves de leur engagement scolaire et des raisons qui les poussent à vouloir s'investir dans les tâches. La prochaine section y est consacrée.

5.2 LES TYPES DE BUTS POURSUIVIS PAR LES ÉLÈVES DE 6^E ANNÉE

Un des objectifs de cette recherche étant de mieux comprendre la motivation de l'élève et les raisons qui le poussent à s'engager dans les tâches scolaires, l'importance accordée par l'élève à chaque type de but a été évaluée. Les résultats de la recherche indiquent que les élèves québécois de 6^e année⁶ rencontrés poursuivent à la fois des buts d'accomplissement et des buts sociaux et qu'ils adhèrent à ces buts à des degrés divers. Le tableau 5 montre l'ordonnement de chaque but selon la moyenne obtenue.

De façon surprenante, les buts de statut social, qui font référence au désir de l'élève d'obtenir un bon emploi ou un emploi payant dans le futur, comme motivation pour s'engager dans les tâches scolaires, ont affiché un score significativement plus élevé que les autres types de buts, avec lesquels ils entretiennent un écart assez important. Ces résultats indiquent que les élèves de 6^e année accordent beaucoup d'importance à la vie future et à leurs conditions de vie adulte. Ce résultat concorde avec ceux de King et Watkins (2011a, 2012), qui ont évalué au moyen d'un score la prévalence des mêmes buts sociaux que ceux retenus dans la présente étude, auprès d'élèves philippins (âge moyen 14,2 ans). Dans ces études, les buts de statut social étaient les plus endossés par les élèves, montrant aussi un écart relativement élevé avec les autres types de buts (il est à noter cependant qu'aucune analyse vérifiant les différences significatives entre les moyennes n'a été conduite dans ce

⁶ Tous les participants de l'étude résident dans le Bas-Saint-Laurent. N'ayant pas de raison de croire qu'ils sont différents des autres élèves québécois provenant d'un milieu homogène, il est possible que les résultats obtenus soient représentatifs des élèves de 6^e année provenant d'autres régions similaires du Québec.

cas). Ces études ayant pour but de valider la sous-échelle des buts sociaux, aucune interprétation des résultats n'est proposée. On peut penser que les élèves philippins, tout comme ceux d'Australie qui ont participé à la validation du questionnaire de Dowson et McInerney (2004), ressentent la pression de performer pour obtenir de bons résultats afin d'entrer à l'université ou pour obtenir de bons résultats dans les matières les plus prisées par la famille ou les amis, comme le rapportent les auteurs (Dowson et McInerney, 2004).

Tableau 5 : Ordre des buts d'accomplissement et des buts sociaux selon le score moyen obtenu et la comparaison par paires

	Buts sociaux	Buts d'accomplissement
1	Buts de statut social (4,12)	
2		Buts d'apprentissage (3,54)
3	Buts de responsabilité (3,08) ^a Buts d'approbation sociale (3,01)	
4	Buts d'entraide (2,56)	Buts de performance (2,63)
5	Buts d'affiliation sociale (2,12)	Buts d'évitement (2,08)
6		Buts d'évitement du travail (1,71)

^aLes buts placés sur une même ligne obtiennent des scores qui ne sont pas significativement différents et sont d'égale importance pour les élèves.

Que les buts de statut social obtiennent un score si élevé chez les élèves québécois de 6^e année semble étonnant à première vue. Depuis 2001, au Québec, le renouveau pédagogique encourage une pédagogie centrée sur l'apprentissage, le développement de la compréhension et des compétences, avec en trame de fond l'individualisation de l'enseignement et le soutien de la motivation intrinsèque de l'élève (MEQ, 2001). Ainsi,

plutôt que de miser sur la performance, la comparaison à autrui ou de faire appel à des déterminants extrinsèques de la motivation comme l'emploi que l'élève voudrait occuper dans le futur, on demande aux intervenants dans le milieu de l'éducation de promouvoir les expériences scolaires significatives pour l'élève, c'est-à-dire qui ont du sens pour lui au moment où il s'y engage. Le fait que les élèves accordent une telle importance au statut social futur quand ils pensent à leur engagement scolaire, indiquent que ceux-ci sont préoccupés par l'avenir et auraient intégré des valeurs propres au monde des adultes et de l'emploi, comme faire des efforts pour obtenir un travail payant plus tard. D'ailleurs, dans le milieu scolaire québécois, une attention particulière est portée à l'orientation et à l'entrepreneuriat et un des domaines généraux de formation de l'école québécoise y est dédié. Dès le primaire, les élèves sont ainsi appelés à expérimenter divers domaines professionnels et à développer une meilleure connaissance de soi, de façon à amorcer leur processus d'orientation. Les projets selon l'approche orientante implantée dans les écoles, qui mettent l'accent sur l'information et l'orientation scolaire et professionnelle (MEQ, 2002), ainsi que l'avènement de l'approche entrepreneuriale de plus en plus présente dans les écoles comme modèle soutenant la motivation et favorisant la connaissance de soi (Gouvernement du Québec, 2011), pourraient transparaître dans la perception qu'a l'élève de son engagement à l'école et expliquer en partie le score relativement élevé des buts de statut social.

Par ailleurs, les buts de statut social n'ont montré aucune relation avec les autres types de buts à l'étude sauf les buts d'apprentissage, avec lesquels un rapprochement conceptuel semble difficile à établir à première vue. Les buts d'apprentissage impliquent des comportements comme vouloir réussir dans le but d'améliorer ses compétences, une motivation intrinsèque à la tâche qui se vit au présent. À l'opposé, les buts de statut social font référence au désir de réussir dans le but d'obtenir un emploi payant plus tard, une motivation principalement extrinsèque, tournée vers le futur. D'autres recherches, employant des méthodes de collecte de données qualitatives comme l'entretien,

permettraient de questionner davantage les élèves pour mieux comprendre comment ils coordonnent les buts de statut social et les buts d'apprentissage. Il est possible par exemple, que les buts d'apprentissage soient considérés comme un moyen de se préparer à obtenir un bon emploi plus tard (Dowson et McInerney, 2003). L'utilisation du terme « compétence » pour rendre compte des apprentissages montre peut-être que ces derniers sont perçus comme devant être au service de l'apprentissage d'un métier. En effet, le terme « compétence » réfère à l'agir professionnel, à l'utilisation de ressources telles que les connaissances, habiletés et attitudes en contexte professionnel (MEQ, 2001). Quoi qu'il en soit, ces deux types de buts ont obtenu les scores les plus élevés, laissant croire que les élèves se sont bien appropriés les visées du ministère de l'Éducation telles que transmises dans le discours de l'école. En effet, l'élève accorde beaucoup d'importance à sa condition future et il est animé par le désir d'apprendre pour améliorer ses compétences, deux orientations qui font partie intégrante du programme de formation (MEQ, 2001). Par conséquent, les buts de statut social et les buts d'apprentissage pourraient agir ensemble pour mieux soutenir l'engagement à l'école comme le proposent Dowson et McInerney (2003). Il serait également possible que ces buts expliquent d'autres déterminants de l'adaptation à l'école que le rendement scolaire comme l'effort ou l'utilisation de stratégies d'apprentissages complexes.

Les buts d'apprentissage, qui caractérisent un élève dont l'intérêt premier est d'apprendre dans le but d'améliorer ses compétences, ont été identifiés comme les plus importants après les buts de statut social. Dans l'étude de King et Watkins (2011a), les buts d'apprentissage arrivent également second en importance après les buts de statut social. Les buts d'apprentissage sont reconnus comme étant poursuivis majoritairement par les élèves dans les études relatives aux buts d'accomplissement (voir Wigfield et Cambria, 2010 pour une revue), quoique d'autres études aient montré que les buts d'apprentissage ne seraient pas poursuivis en priorité par les élèves de la 3^e année au secondaire I (Schwinger et Wild, 2012) ou que ce sont plutôt les buts de performance qui sont poursuivis en priorité par les

élèves de 5^e et 6^e année (Bong, 2009). Il est à noter cependant que ces deux dernières études ont été réalisées dans un contexte scolaire très compétitif selon les auteurs (voir page 11 de ce mémoire pour un rappel).

En examinant les corrélations entre les buts d'apprentissage et les différents types de but, plusieurs liens significatifs sont observés notamment des relations positives avec les buts de performance et négatives avec les buts d'évitement du travail et les buts d'évitement. Dans la littérature, les buts d'apprentissage ont souvent entretenu des corrélations positives avec les buts de performance, ce qui a poussé quelques chercheurs à présumer du caractère adaptatif des buts de performance sur l'apprentissage (pour une revue voir Elliot, 2007). Plusieurs auteurs ont cependant mis en doute cette interprétation en faisant valoir que les buts de performance seraient néfastes à long terme, particulièrement quand l'élève vit des échecs (Midgley *et al.*, 2001; Schwinger et Wild, 2012). Les relations négatives entre les buts d'apprentissage et les deux formes de buts d'évitement ne sont pas étonnantes considérant leurs caractères opposés dans l'engagement à l'école. En ce qui concerne les buts sociaux, seul les buts de statut social et les buts d'entraide ont montré des corrélations significativement positives avec les buts d'apprentissage. L'interprétation des relations entre les buts d'apprentissage et les buts de statut social a déjà été présentée (voir page 76). Pour ce qui est de la relation entre les buts d'apprentissage et les buts d'entraide, il est possible de comprendre leur lien en considérant que ces deux types de buts exigent une forme de compétence. En effet, l'élève qui veut réussir dans le but d'aider les pairs doit d'abord maîtriser les notions d'apprentissage avant de les enseigner aux autres.

Ce sont ensuite les buts de responsabilité, qui font référence au désir de l'élève de réussir pour maintenir ses engagements ou pour suivre les règles sociales, ainsi que les buts d'approbation sociale, exprimant le désir de l'élève de vouloir réussir pour obtenir

l'approbation des pairs, de l'enseignant ou des parents, qui ont obtenu les scores les plus élevés. Ces deux buts n'ont montré aucune différence significative lors des analyses de comparaison par paires, mais une forte association entre eux (corrélations significatives et positives), supposant une similitude dont il est possible de comprendre le sens en examinant leur lien avec la désirabilité sociale, qui fait référence à ce qui est acceptable socialement. En effet, les élèves qui adoptent ces deux types de buts semblent préoccupés à satisfaire l'adulte : ils effectuent le travail demandé par l'enseignant pour éviter d'avoir des problèmes avec leurs parents ou simplement parce qu'ils désirent être un élève responsable (buts de responsabilité) ou encore, ils cherchent à bien faire leur travail pour faire plaisir à leur enseignant ou à leurs parents (buts d'approbation sociale). D'autres corrélations ont retenu l'attention entre les buts de responsabilité et tous les types de buts sauf les buts d'apprentissage et les buts de statut social. Ces corrélations sont toutes positives et pourraient indiquer que les élèves qui endossent des buts de responsabilité, et qui obtiennent un score élevé au regard de ces buts, ont le désir d'être responsables dans bon nombre de comportements liés au travail scolaire. Les buts d'approbation sociale ont montré exactement le même schéma de corrélation que les buts de responsabilité sociale. Conceptuellement, tous ces buts comportent une dimension commune qui accorde beaucoup d'importance aux autres, que ce soit dans la comparaison à autrui, comme dans les buts de performance ou d'évitement, ou dans l'obtention d'une forme d'approbation.

Les buts de performance, qui font référence au désir de l'élève de réussir pour montrer sa compétence aux autres, ainsi que les buts d'entraide, renvoyant au désir de l'élève de réussir pour pouvoir aider les autres, ont été identifiés comme moins importants que ceux observés précédemment. King et Watkins (2011a), qui ont étudié les mêmes buts que dans la présente étude chez des élèves dont l'âge moyen représente 14,2 ans, avaient observé un résultat similaire, c'est-à-dire qu'ils ont obtenu un score moins important pour les buts de performance que pour les buts de statut social, les buts d'apprentissage et les buts de responsabilité sociale. En ce qui concerne précisément la théorie des buts

d'accomplissement, une revue de la littérature avait permis de constater que les buts de performance ne sont pas généralement poursuivis en priorité par les élèves (voir Wigfield et Cambria, 2010 pour une revue), ils sont plutôt endossés au deuxième rang, entre les buts d'apprentissage et les buts d'évitement (ce qui est le cas dans la présente étude en tenant compte que des buts d'accomplissement). Certains auteurs ont observé le contraire pour les élèves de 5^e et à la 9^e année, qui poursuivaient les buts de performance en priorité (Bong, 2009). L'apparition, vers l'âge de 10 et 11 ans, de la comparaison sociale comme référence pour évaluer son degré de compétence ainsi que l'environnement scolaire, de plus en plus centré sur les habiletés à l'approche de la transition entre le primaire et le secondaire, pourraient expliquer l'adoption des buts de performance en priorité dans l'étude de Bong (2009). Dans la présente étude, les résultats indiquent que les élèves de 6^e année seraient davantage orientés vers des buts qui impliquent un degré moindre de comparaison sociale.

L'examen des relations concernant les buts de performance a montré des corrélations avec tous les types de buts à l'étude sauf les buts d'évitement du travail et les buts de statut social. Rappelons que les buts de performance et les buts d'apprentissage sont souvent corrélés positivement dans les études (voir p. 78) comme dans celle-ci. Les buts de performance sont également corrélés positivement avec les buts d'évitement supportant ainsi la thèse de certains auteurs affirmant que les élèves qui poursuivent des buts de performance pourraient basculer vers les buts d'évitement s'ils vivent des échecs à répétition (Midgley *et al.*, 2001; Schwinger et Wild, 2012). Enfin, il est intéressant de noter que tous les types de buts sociaux (sauf les buts de statut social) sont corrélés positivement, et de façon assez importante, avec les buts de performance. Par exemple, les buts de performance et les buts d'entraide, qui n'ont présenté aucune différence significative lors des analyses de comparaison par paires, ont montré des corrélations significatives et positives ainsi qu'une force d'association appréciable. L'interprétation des raisons qui permettent de relier ces deux types de but n'est pas aisée à établir, l'un faisant référence à la comparaison et l'autre au désir d'aider les pairs, mais il se pourrait que l'élève qui désire

réussir à l'école pour pouvoir aider les pairs dans les travaux scolaires, doivent d'abord montrer qu'il est compétent pour effectuer ce genre d'accompagnement. D'autres corrélations entre les buts de performance et les buts sociaux peuvent mieux s'expliquer. Par exemple, un élève qui accorde de l'importance à la comparaison entre les pairs (but de performance), pourrait être motivé par le travail en groupe que supposent les buts d'affiliation sociale, puisque le travail avec les pairs lui permettrait de mesurer ses compétences avec les autres à plusieurs occasions. Aussi, les corrélations entre les buts d'approbation sociale et les buts de performance pourraient s'expliquer par l'importance du regard des autres qu'impliquent ces deux types de buts.

Les buts d'affiliation sociale, qui font référence au désir de l'élève de réussir pour augmenter son sentiment d'appartenance au groupe, ont été identifiés tout juste avant-dernier, à égalité avec les buts d'évitement. Les élèves de 6^e année ne semblent donc pas accorder beaucoup d'importance aux buts d'affiliation sociale quand il est question des raisons qui les motivent à s'engager dans les tâches. Il est possible que les buts d'affiliation soient davantage retenus par les élèves au début du secondaire où ils doivent faire face à la transition entre le primaire et le secondaire. Kiefer *et al.*, (2013) a remarqué à cet effet une augmentation de la perception du soutien par les pairs entre la 6^e année et le secondaire I, au moment où les élèves vivent plus de stress dû aux changements scolaires qu'implique cette transition.

De tous les buts proposés aux élèves de 6^e année ayant participé à l'étude, ce sont les deux formes de buts d'évitement qui ont obtenu les scores les plus bas. Ces résultats concordent avec ceux exprimés dans la littérature. En ce qui concerne précisément la théorie des buts d'accomplissement, les buts d'évitement, faisant référence au désir d'éviter de s'engager dans les tâches par peur d'être jugés négativement, sont endossés de manière moins importante par les élèves (Bong, 2009; pour une revue Elliot, 2007 et Urdan, 2010).

Les études qui ont investigué les buts d'évitement du travail, décrivant un élève qui s'engage dans les travaux scolaires en fournissant le moins d'effort possible, arrivent aux mêmes conclusions que celles sur les buts d'évitement, en montrant des scores moins élevés que les autres types de buts (King et Watkins, 2011a; Meece et Miller, 2001). Si ces deux types de buts d'évitement ne sont pas retenus de manière importante par les élèves, ils entretiennent de nombreuses corrélations positives avec plusieurs types de buts, notamment avec les buts sociaux. Les buts d'évitement ont montré des corrélations importantes avec trois types de buts sociaux : les buts d'affiliation sociale, les buts d'approbation sociale et les buts de responsabilité. L'importance de l'opinion des autres représente assurément un début d'explication. En effet, afficher un but d'évitement révèle une grande préoccupation à l'égard de ce que les pairs ou l'enseignant pourraient porter comme jugement sur ses capacités, de la même manière que poursuivre un but de responsabilité ou un but d'approbation sociale, où le désir de réussir à l'école vise à satisfaire les demandes des adultes et à faire plaisir à ses parents ou à son enseignant. Ces types de buts s'appuient tous sur une posture qui accorde beaucoup d'importance au jugement des autres. Les buts d'évitement du travail ont, quant à eux, montré des relations positives avec les buts d'approbation sociale et les buts de responsabilité. On pourrait croire que les élèves qui poursuivent des buts d'évitement du travail se sentent donc tout de même concernés par les conventions de la classe. Même s'ils ont adopté un modèle de motivation néfaste à l'engagement à l'école, satisfaire l'adulte et respecter les normes de la classe demeure une préoccupation.

En somme, l'interprétation des relations entre les différents buts d'accomplissement et les buts sociaux permet une compréhension plus étendue des raisons qui poussent les élèves à s'investir dans les travaux scolaires et permet d'en établir le portrait. Trois tendances se dégagent de la poursuite des buts comme raison pour vouloir s'engager et réussir à l'école. D'abord, les jeunes de 6^e année aspirent à de bonnes conditions de vie future comme l'indique le score élevé des buts de statut social. Ils considèrent que les

efforts qu'ils déploient maintenant auront des répercussions dans le futur. Ensuite, les élèves accordent une grande importance aux apprentissages scolaires. Ils désirent développer leurs compétences ou encore approfondir leurs connaissances, et ce, sans ressentir la pression de performer. Ils disent avoir davantage recours à une motivation intrinsèque pour s'engager dans le travail scolaire. Enfin, les résultats indiquent que les élèves désirent s'intégrer à l'école de manière responsable en suivant les règles communes. La poursuite de buts de responsabilité ou encore de buts d'approbation sociale en 3^e place, illustre bien cette réalité. Les tendances observées indiquent donc que les élèves valorisent le sens de l'effort et consentent à travailler fort à l'école. Le fait qu'ils aient accordé moins d'importance aux buts d'évitement et aux buts d'évitement du travail renforce l'idée qu'ils valorisent le travail scolaire.

À première vue, les tendances observées quant aux raisons évoquées par les élèves indiquent que ceux-ci ont très bien intégré le discours de l'adulte à l'école, et plus globalement, les visées éducatives québécoises proposées par le ministère de l'Éducation, sur le développement des compétences, l'orientation et l'entrepreneuriat et le développement de valeurs propres au « vivre-ensemble » et à l'éducation à la citoyenneté (MEQ, 2001). En effet, si les conditions de la vie future, le développement des compétences et l'apprentissage sont très importants pour les élèves, une dimension de responsabilité revêt également un caractère essentiel pour eux. Les élèves sont d'ailleurs appelés dès le préscolaire à valoriser les règles de vie de la classe, de l'école et de la société et d'en reconnaître l'importance. On veut ainsi former des citoyens responsables. Ces valeurs et beaucoup d'autres se retrouvent dans le programme de formation de l'école québécoise sous un des domaines généraux de formation « Vivre ensemble et citoyenneté » ainsi que dans le domaine de l'univers social « Éducation à la citoyenneté ». Les résultats de la présente étude indiquent que des comportements comme vouloir être un élève responsable à l'école, adhérer aux règles établies et effectuer les travaux demandés sont

bien perçus par les élèves de 6^e année, ce qui montre, encore une fois, une transmission des intentions éducatives.

On pourrait conclure à partir de ces observations que les buts adoptés par les élèves seraient influencés par les perceptions qu'ils ont des attentes de l'école ou de l'enseignant et par les perceptions qu'ils ont des buts de la classe. En effet, certains buts seraient mis en évidence dans la classe et auraient des conséquences sur la perception que les élèves ont de la tâche à effectuer (Ames, 1992; Lau et Nie, 2008; Linnenbrink, 2005; Peklajk, Kalin, Pečjak, Zuljan et Levpušček, 2012; Schwinger et Stiensmeier-Pelster, 2011; Schwinger et Wild, 2012). Lau et Nie (2008) ont montré que les buts de la classes ont une influence sur le rendement en mathématiques, l'effort, l'évitement de la tâche ou encore l'engagement dans les travaux, chez des élèves de la 5^e année du primaire. Ainsi, un environnement éducatif favorisant les buts d'apprentissage prédissent positivement l'engagement, l'effort et la performance en mathématiques. D'autres études menées auprès d'élèves de la 10^e année et de la fin du secondaire ont montré que la perception qu'ont les élèves des buts de l'enseignant est reliée à l'adoption des buts correspondants, soient des buts d'apprentissage, des buts de performance ou des buts d'évitement (Peklajk *et al.*, 2012; Schwinger et Stiensmeier-Pelster, 2011). C'est pourquoi certains auteurs indiquent qu'il faudrait tenir compte des buts de la classe dans l'étude des buts personnels des élèves (Linnenbrink, 2005; Schwinger et Wild, 2012) et en étudier les relations (Middleton et Midgley, 1997).

Enfin, les résultats de l'étude indiquent que les élèves semblent accorder de l'importance à plus d'un but à la fois. À cet effet, de plus en plus d'études ont mis en perspective la poursuite de buts multiples comme pouvant mieux décrire l'engagement et l'adaptation à l'école (Dowson et McInerney, 2003; Kiefer *et al.*, 2013; Poulin *et al.*, 2010; Urdan et Maher, 1995; Wentzel, 1993). Il y est stipulé que différentes combinaisons de buts pourraient modifier certaines composantes affectives, cognitives et comportementales de la

motivation. À cet effet, Dowson et McInerney (2003), dans une étude qualitative, ont rapporté le discours d'élèves afin d'illustrer ce phénomène. Dans l'étude, une élève a mentionné ne pas s'en faire si elle comprend ou non en classe, puisqu'elle obtiendra un bon résultat si elle transcrit toutes les notes de l'enseignant. Dans cet exemple, l'élève ne semble pas poursuivre un but d'apprentissage, mais un but de performance, puisque c'est la note qui l'intéresse et non la compréhension. Elle poursuivrait également un but de responsabilité en effectuant ce qui est demandé, soit de retranscrire les notes. Les recherches de Dowson et McInerney (2003) ont mis en évidence la poursuite simultanée de buts sociaux et de buts d'accomplissement, qui pourraient interagir de façon conflictuelle, convergente ou compensatoire. Des entretiens réalisés auprès d'élèves du secondaire ont permis de constater que plusieurs buts interagissent ensemble pour une situation donnée. C'est le cas notamment des buts de statut social et des buts d'apprentissage, qui ont montré des relations positivement significatives dans la présente étude et qui agiraient de façon compensatoire selon l'étude de Dowson et McInerney (2003). Dans une analyse des discours des élèves, ces derniers ont rapporté faire des efforts dans leurs études, même s'ils n'aiment pas ça, dans le but d'obtenir un emploi payant plus tard. Un autre exemple concernant cette fois-ci des buts convergents est rapporté dans l'étude. Les élèves ont indiqué vouloir de bons résultats dans les matières (buts de performance) et avoir beaucoup de plaisir à essayer d'apprendre de nouvelles choses avec leurs amis (buts d'apprentissage et d'affiliation sociale). Les buts de performance, d'apprentissage et d'affiliation sociale agissent ainsi de façon convergente pour favoriser l'effort des élèves. Des exemples de buts conflictuels sont également présentés. Un élève a rapporté qu'il aimait apprendre les maths, mais que les attentes élevées de son enseignante, qu'il ne veut pas décevoir, lui mettent trop de pression et il ne peut plus réfléchir convenablement. Les buts d'approbation sociale entrent ici en conflit avec les buts d'apprentissage. À la lumière des analyses proposées par Dowson et McInerney (2003), et l'interprétation des intercorrélations observées entre les buts dans le cadre de la présente étude, les interactions entre les buts d'accomplissement et les buts sociaux s'avèrent porteuses de sens et une meilleure compréhension de ces

interactions s'impose afin de mieux définir les raisons qui poussent les élèves à s'investir à l'école.

CONCLUSION GÉNÉRALE

La réussite scolaire constitue un enjeu majeur dans une société où de multiples défis reliés aux savoirs, en constante évolution, et aux savoir-faire, de plus en plus complexes, attendent les futurs citoyens (MEQ, 2001). La réussite pour tous est, dès lors, une avenue indiscutable, qui préoccupe tous les intervenants dans le milieu de l'éducation. Ainsi, quand il est question des visées de l'éducation au Québec et des politiques de persévérance scolaire, une bonne connaissance de ce qui motive les élèves s'avère primordiale. Analyser les buts que poursuivent les élèves pour mieux réussir à l'école pourrait contribuer à comprendre davantage les raisons qui les poussent à s'engager dans les tâches scolaires.

C'est ce que proposait la présente étude, en examinant les raisons qui poussent les élèves de 6^e année à s'engager dans les travaux scolaire, soit en évaluant la poursuite des buts d'accomplissement et des buts sociaux. Une théorie importante en psychologie appliquée à l'éducation, la théorie des buts d'accomplissement, propose que l'élève, au moment de s'engager dans les tâches scolaires, poursuit différents buts, qui peuvent orienter ses comportements envers la tâche. La présente étude a cherché à répondre aux questions de recherche suivantes en lien avec cette théorie : quelles sont les raisons qui motivent l'élève à s'engager dans les tâches scolaires ? Parmi les différentes raisons répertoriées dans la documentation, lesquelles représentent le mieux les buts que se fixe l'élève vis-à-vis sa réussite scolaire ? Ces raisons sont-elles liées à son rendement scolaire ? Pour ce faire, un questionnaire récent, éprouvé principalement en Océanie, et évaluant à la fois les buts d'accomplissement et les buts sociaux, a été employé chez des élèves francophones du Québec. Bien que les recherches initiales utilisant le GOALS-S n'aient pas tenté de vérifier les liens entre les buts et le rendement scolaire, la présente étude a cherché à établir ce lien.

Les résultats ont montré que les élèves québécois poursuivent de manière variée les différents types de buts identifiés par le GOALS-S. L'analyse des relations entre ces buts a également permis de mieux comprendre comment les élèves s'engagent dans les travaux. Enfin, des analyses de corrélations ont été conduites afin d'examiner les relations qu'entretiennent les buts avec la réussite scolaire.

Principaux résultats

En ce qui concerne précisément la théorie des buts d'accomplissement, qui englobe les buts d'apprentissage, les buts de performance ainsi que les deux formes de buts d'évitement, les résultats ont montré qu'au moment de s'engager dans les tâches scolaires, les élèves accordent plus d'importance aux buts d'apprentissage. Ainsi, les élèves attachent une grande importance à l'apprentissage et au développement des compétences. Montrer aux autres qu'ils sont les meilleurs et s'engager avant tout dans les travaux pour avoir une bonne note, comportements qu'impliquent les buts de performance, ne seraient pas les raisons principales évoquées par les élèves pour vouloir s'engager dans les travaux. Enfin, les deux formes de buts d'évitement ont été les moins choisies pour représenter l'engagement dans les tâches scolaires, ce qui indique que peu d'élèves évitent de s'engager dans les travaux de peur d'être jugés négativement ou cherchent la réussite en effectuant le moins de travail possible. Ce portrait est très similaire à ce qu'on retrouve dans les études évaluant les buts d'accomplissement. Cependant, en intégrant des buts sociaux comme raisons de vouloir réussir à l'école, la présente étude a enrichi la description des « motivations » de l'élève.

En effet, les élèves ont accordé le plus d'importance aux buts de statut social, aux buts d'apprentissage ainsi qu'aux buts de responsabilité et aux buts d'approbation sociale,

comme raisons principales pour s'engager dans les travaux scolaires. Les élèves de 6^e année seraient donc déjà préoccupés par leur insertion professionnelle future, soit obtenir un bon emploi plus tard ou un emploi bien rémunéré, mais ils accordent également une grande importance à l'apprentissage et au développement des compétences, en poursuivant des buts d'apprentissage. Les élèves ressentent aussi un fort sentiment de responsabilité par rapport aux règles établies dans la classe et ils accordent beaucoup d'importance à ce que pense l'adulte en cherchant l'approbation de l'enseignant ou des parents. Ces trois orientations principales de l'engagement dans les tâches à l'école sont beaucoup plus importantes que les buts de performance et les deux formes de buts d'évitement. Ainsi, le désir de performance et de surpasser les autres n'est pas invoqué en priorité par les élèves tout comme les comportements d'évitement de la tâche, qui ont obtenu les scores les plus bas. Les élèves ont, somme toute, très bien intégré le discours de l'adulte à l'école, et plus globalement, celui du ministère de l'Éducation sur le développement des compétences, les processus d'orientation professionnelle et le développement des valeurs du « vivre-ensemble ».

Par ailleurs, les différentes analyses de corrélations entre les types de buts et le rendement scolaire n'ont pas permis de démontrer le caractère adaptatif des buts sur la réussite scolaire. Ces résultats sont cohérents avec ceux présentés dans la littérature et montrent qu'il est difficile d'établir le lien entre la note de l'élève et la poursuite des différents buts. Seulement quatre types de buts ont montré des corrélations avec le rendement et ces corrélations sont négatives. Ce résultat était prévisible pour les deux formes de buts d'évitement, mais des relations positives étaient plutôt envisagées entre les buts d'approbation sociale ou les buts de responsabilité et le rendement scolaire. Les buts jugés par les élèves comme représentant le mieux les raisons pour réussir et bien faire à l'école, soit les buts de statut social et les buts d'apprentissage, n'ont pas montré de lien avec le rendement.

La présente étude avait comme postulat que d'autres types de buts que les buts d'accomplissement seuls, pouvaient expliquer l'engagement à l'école. Les élèves ayant pris part à cette étude, ont accordé beaucoup d'importance aux buts sociaux et il faudrait en tenir compte dans les recherches futures sur la motivation. Par contre, si la présente étude a indiqué que les buts de statut social étaient poursuivis en priorité par les élèves de 6^e année, les conduites y étant associées étant relativement extrinsèques à l'élève, ce résultat ne devrait pas mener au soutien inconditionnel des buts de statut social à l'école et dans la classe. La recherche a établi depuis longtemps que les sources de motivation davantage intrinsèques à l'apprenant, comme les buts d'apprentissage, qui suggèrent que l'élève désire s'engager pour l'apprentissage lui-même, sans qu'une source externe ne vienne l'y encourager, permettent un engagement plus soutenu à l'école et le développement de stratégies d'apprentissage efficaces et profondes (Deci *et al.*, 1991). Nous admettons que les buts de statut social pourraient avoir beaucoup d'importance pour les élèves sans toutefois tirer la conclusion qu'ils permettraient un engagement soutenu au moment d'exécuter les tâches scolaires. D'ailleurs, les résultats de la présente étude n'ont montré aucune relation significative entre les buts de statut social et le rendement scolaire. Les buts de statut social, qui ont aussi obtenu le score le plus élevé dans les études de King et Watkins (2011a; 2012), et qui se sont avérés corrélés positivement à des comportements d'engagement à l'école, doivent être étudiés davantage avant de conclure qu'il faudrait les favoriser en classe.

Les résultats de la présente étude se distinguent en quelque sorte de ceux présents dans la littérature puisque la mesure des buts d'accomplissement et des buts sociaux dans un même outil n'avait pas été mise en lien avec le rendement scolaire auparavant. L'étude des buts d'accomplissement et des buts sociaux de façon conjointe a révélé qu'il existe différentes raisons pour vouloir s'engager dans les travaux scolaires et permet de dresser un portrait mieux détaillé de l'engagement à l'école.

Limites de l'étude et pistes de recherche

Les résultats de la présente étude doivent être interprétés de façon nuancée. Premièrement, le nombre de sujet ayant pris part à l'étude (N = 88) lui confère un caractère exploratoire qui ne permet pas une généralisation des résultats de recherche à l'ensemble de la population des élèves québécois de 6^e année.

L'approche méthodologique retenue constitue une autre limite. Une approche *a priori*, où l'on utilise des questionnaires qui infèrent les buts présumés des élèves, est employée la plupart du temps afin d'évaluer la poursuite de buts d'accomplissement (Schwinger et Wild, 2012) et des buts sociaux (Dowson et McInerney, 2001). Afin d'identifier précisément les buts que peuvent poursuivre les élèves québécois du primaire, une étude de type qualitatif, comme celles réalisées par Dowson et McInerney (2001, 2003), s'appuyant sur l'entretien comme méthode de collecte des données, pourrait contribuer à mieux identifier les buts poursuivis par les élèves.

De plus, l'utilisation d'un questionnaire, qui propose d'évaluer l'importance accordée à chaque type de but, ne permet peut-être pas de bien cerner les buts que les élèves poursuivraient réellement lorsqu'ils effectuent une tâche. En effet, l'importance accordée aux buts dans les questionnaires est autorévélee par les élèves et formée des perceptions de leur engagement envers les tâches, perceptions qui ne sont pas évaluées au moment où ils effectuent ces tâches et qui ne représentent peut-être pas de réelles motivations. Par exemple, dans la présente étude, les élèves ont accordé un score très élevé aux buts de statut social. Comment savoir si les élèves s'engagent dans une tâche scolaire pour ce but précisément lorsqu'ils effectuent la tâche ou s'ils donnent seulement de l'importance à l'obtention d'un emploi payant plus tard ? Un autre type de questionnaire, dans lequel on

demanderait à l'élève d'indiquer quel but est plus important dans une situation donnée, plutôt que lui demander d'attribuer une force pour chaque but, pourrait contribuer à mieux déterminer l'importance relative des buts qu'il poursuit. Ce type de questionnaire placerait également l'élève dans une situation où il peut chercher à répondre ce qui est acceptable socialement plutôt que d'indiquer la vraie source de son engagement. Les élèves de 6^e année ont une bonne connaissance des attentes du milieu scolaire et ils savent que s'engager dans le but premier d'apprendre et de développer de nouvelles connaissances (ce qui correspond à un but d'apprentissage) est davantage valorisé que l'obtention d'une meilleure note que les autres (but de performance). Un questionnaire évaluant l'effet de la désirabilité sociale, et la prise en compte de cette variable, contribuerait à mesurer la part de variance attribuable à la désirabilité dans les scores obtenus au questionnaire sur les buts.

Enfin, l'indicateur retenu pour rendre compte de la réussite scolaire pourrait constituer une limite. Quand il est question de réussite à l'école, il est difficile de se baser uniquement sur les notes de fin d'année pour quantifier la réussite scolaire de l'élève. Dans la présente recherche, la note moyenne de fin d'année a été utilisée pour tenter d'établir des liens entre les buts et la réussite. Certains chercheurs préfèrent cependant expliquer la réussite par le taux de passage vers l'école secondaire (Desbiens, 2006) alors que d'autres, utilisent aussi la mesure du rendement (Bong, 2009) ou l'observation de comportement adaptés à l'apprentissage comme l'effort et la persistance ou encore l'utilisation de stratégies d'apprentissage complexes (Poulin *et al.*, 2010). D'autres recherches contribueront à identifier les différents indicateurs de la réussite qui seraient reliés aux buts d'accomplissement et aux buts sociaux.

Pour toutes ces raisons, les conclusions tirées se limitent aux données d'observation de la présente étude. D'autres recherches sont nécessaires afin d'identifier quels sont les

buts poursuivis par les élèves de 6^e année et de préciser le sens des relations qu'entretiennent les buts d'accomplissement et les buts sociaux avec la réussite scolaire.

ANNEXE I
CERTIFICAT D'ÉTHIQUE



CERTIFICAT D'ÉTHIQUE ÉTUDIANT

Titulaire (s) du projet :	Lucia Savard
Nom du programme :	Maitrise en éducation
Nom du directeur :	Joane Deneault
Titre du projet :	La motivation scolaire au primaire : étude de la relation entre les buts d'accomplissement, les buts sociaux et le rendement scolaire d'élèves de 6 ^e année.
Organisme subventionnaire ou autre (s'il y a lieu) :	CRSH et FQRSC

Le CÉR de l'Université du Québec à Rimouski certifie, conjointement avec le titulaire du certificat, que les êtres humains, sujets d'expérimentation, pour ce projet seront traités conformément aux principes de l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains ainsi que les normes et principes en vigueur de la Politique d'éthique avec les êtres humains de l'UQAR (C2-D32).

Réservé au CÉR

N° de certificat :	CÉR-76-486
Période de validité du certificat:	Du 10 juillet 2013 au 9 juillet 2014

Bruno Leclerc, président du CÉR-UQAR

ANNEXE II

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DE PARENT



Crédit photo : IStock photos

Automne 2013

Objet : Recherche sur la motivation

Aux parents d'élèves de 6^e année,

Vous savez comment la motivation est un élément d'une haute importance quand on pense à l'engagement à l'école et à la réussite scolaire. Votre école a accepté de participer à une étude sur la motivation. Dans le cadre de cette recherche, des élèves de 6^e année auront à répondre à un questionnaire qui évalue les différentes raisons qui les poussent à s'engager dans les travaux scolaires.

Dans le cadre de cette recherche, je sollicite l'autorisation de rencontrer votre enfant. Vous pourrez lire dans les pages qui suivent la description du projet ainsi que son déroulement. Si vous acceptez que votre enfant participe à la recherche, vous devrez signer la dernière page ci-jointe et la retourner à l'enseignant(e) de votre enfant. Vous pourrez conserver le document pour votre information.

Je vous remercie à l'avance de l'intérêt porté à ma demande et pour votre participation à mieux comprendre la motivation des élèves.

Lucia Savard
Étudiante à la maîtrise en éducation

Formulaire d'information et de consentement, automne 2013

Titre de la recherche :	La motivation scolaire au primaire : étude de la relation entre les buts d'accomplissement, les buts sociaux et le rendement scolaire d'élèves de 6 ^e année.
Chercheuse :	Lucia Savard, étudiante à la maîtrise en éducation
Directrice de recherche :	Joane Deneault, Ph. D, professeure en développement de l'enfant et de l'adolescent, département des sciences de l'éducation, UQAR

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Plusieurs facteurs peuvent influencer la motivation : la perception de compétence, l'intérêt pour la tâche, le concept de soi scolaire, le contexte familial, les pratiques pédagogiques, etc. Il existe une théorie de la motivation, la *Théorie des buts d'accomplissement*, qui s'intéresse justement aux raisons qui poussent l'élève à s'investir dans les travaux scolaires. Par exemple, un élève peut s'engager dans les tâches scolaires dans le but d'apprendre et d'améliorer ses connaissances. Il peut aussi s'engager dans le but d'aider les autres ou tout simplement parce que c'est ce qu'on attend de lui. Les résultats de recherche laissent croire que plusieurs de ces raisons entretiendraient des liens différents avec la réussite scolaire. L'objectif de la présente recherche consiste donc à mesurer les relations entre ces buts et la réussite scolaire, chez des élèves de 6^e année du primaire. L'amélioration des connaissances à ce sujet pourrait permettre de mieux comprendre ce qui pousse les élèves à s'investir dans les tâches et à mieux identifier leur profil motivationnel.

2. Participation à la recherche

Les élèves auront à répondre à un questionnaire pour évaluer les raisons qu'ils ont de s'engager dans les tâches scolaires. Le temps requis pour cette tâche ne dépassera pas une heure. Les questions seront lues à voix haute par l'expérimentatrice. Les élèves encercleront, sur une échelle de 1 à 5, la réponse correspondant le mieux à leur vécu scolaire. La passation du questionnaire se fera pendant les heures de classe. De plus, afin de mesurer le rendement scolaire, les notes moyennes de l'année précédente en français et en mathématiques seront recueillies pour chaque participant. Les élèves qui ne participeront pas à la recherche demeureront dans la classe et accompliront du travail personnel.

3. Confidentialité

Les données recueillies dans le cadre de cette recherche demeureront confidentielles. Un code associé au dossier de chaque enfant sera émis afin de préserver l'anonymat des participants et l'accès aux dossiers sera limité aux responsables de la recherche. Aucun membre du personnel de l'école ou de la direction n'aura accès à ces données. Les données seront entreposées dans un endroit fermé à clé. Au moment de la publication du mémoire de recherche ou de la diffusion des résultats dans le cadre d'activités scientifiques, la confidentialité sur l'identité des participants sera préservée et aucun résultat individuel ne sera dévoilé. Les données seront détruites après la diplomation.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, votre enfant ne court aucun risque particulier. Les participants pourront prendre conscience des différents motifs pour s'engager dans les tâches scolaires. En d'autres mots, la plupart des élèves ne se posent pas de question à savoir pourquoi ils s'engagent dans telle ou telle tâche. En participant à l'étude, ils apprendront que différentes raisons peuvent les pousser à s'investir à l'école. En somme, les résultats de cette recherche contribueront à l'avancement des connaissances sur la motivation scolaire et l'engagement dans les tâches.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de retirer votre enfant de la recherche en tout temps par avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec moi au numéro de téléphone ci-dessous. Au moment de la séance, votre enfant pourra également décider de ne pas participer à la recherche sans préjudice. Dans les deux cas, les renseignements personnels et les données de recherche concernant votre enfant seront détruits.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance de l'information ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur la participation de mon enfant à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à ce que mon enfant prenne part à cette recherche. Je sais qu'il est possible de se retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier sa décision.

Nom du parent

Signature

Date

Nom de l'enfant :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Nom du chercheur

Signature

Date

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Lucia Savard, étudiante à la maîtrise en éducation, au numéro de téléphone suivant : (418) 723-1986, poste 1365 ou à l'adresse courriel suivante : lucia.savard@ugar.ca

B) CONSENTEMENT Remettre cette feuille à l'enseignant(e) de votre enfant

Je déclare avoir pris connaissance de l'information ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur la participation de mon enfant à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à ce que mon enfant prenne part à cette recherche. Je sais qu'il est possible se retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier sa décision.

Nom du parent

Signature

Date

Nom de l'enfant : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Nom du chercheur

Signature

Date

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Lucia Savard, étudiante à la maîtrise en éducation, au numéro de téléphone suivant : (418) 723-1986, poste 1365 ou à l'adresse courriel suivante : lucia.savard@uqar.ca

ANNEXE III

PROTOCOLE D'EXPÉRIMENTATION

1- Présentation

Bonjour, je m'appelle (nom du chercheur). Je suis ici pour vous demander de répondre à un questionnaire sur la motivation des élèves de 6^e année. Je veux savoir pourquoi vous voulez bien faire les choses à l'école. Il existe plusieurs raisons de vouloir bien faire ses travaux. Des fois, c'est pour avoir une meilleure note que les autres, d'autres fois c'est pour pouvoir aider les amis ou pour faire plaisir à ses parents. Vos réponses vont m'aider mieux comprendre qu'elles sont les raisons qui vous donnent le goût de bien faire les choses.

2- Procédure

Le questionnaire n'est pas un test, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Vous répondez selon ce que vous pensez vraiment. Une recherche, c'est confidentiel. Votre professeur ne pourra pas lire vos réponses, ni vos parents. Même moi je ne saurai pas qui répond quoi parce qu'il y a un numéro sur ton questionnaire au lieu de ton nom. Tu peux répondre sincèrement aux questions selon ce que tu penses vraiment.

Pour chaque énoncé, tu dois encercler le chiffre, de 1 à 5, qui correspond le mieux à ta situation. Le 1 signifie « pas du tout vrai » et le 5 « tout à fait vrai ». On va expérimenter la façon de répondre aux questions avec un exemple. Allez à l'énoncé A : *J'aime la crème glacée aux fraises parce que c'est froid*. Si tu aimes ça quand c'est froid et que la saveur de la crème glacée a peu d'importance, c'est froid est une bonne raison pour toi d'aimer la crème glacée aux fraises et tu peux encercler 4 ou 5. Si tu aimes la crème glacée aux fraises, mais qu'elle soit froide ou pas t'importe peu, tu peux encercler 1 ou 2. Aussi, si tu aimes la crème glacée aux fraises et que tu aimes que ça soit froid sans que ça soit ta principale raison pour aimer la crème glacée aux fraises, tu peux encercler 3. Si tu n'aimes pas la crème glacée aux fraises, tu encercles 1. Lisons maintenant l'énoncé B : *J'aime la crème glacée aux fraises parce que c'est rose*. Si tu adores le rose et que tu aimes la crème glacée aux fraises juste parce que c'est rose, tu peux encercler 4 ou 5. Si tu aimes la crème glacée aux fraises, mais que la couleur t'importe peu, tu peux encercler 1 ou 2. Si tu aimes la crème glacée aux fraises, tu aimes le rose, mais ce n'est pas ta raison principale pour aimer cette saveur, tu peux encercler le 3.

Dans mon questionnaire, il y a des raisons pour vouloir bien faire le travail à l'école et tu dois décider si ces raisons sont tout à fait vraies pour toi, moyennement vraies ou pas du tout vraies. Les énoncés se ressemblent un peu et commencent toujours par des mots comme *je veux réussir à l'école parce que, je fais de mon mieux à l'école pour, je veux bien faire mon travail à l'école pour*. Ensuite il y a la raison : « Je veux réussir à l'école pour avoir une bonne note ». Il faut décider si tu es d'accord avec cette raison, si c'est une bonne raison pour toi. Par exemple, prenons l'énoncé *je veux bien réussir à l'école pour être capable d'aider les autres*. Aider les autres, est-ce que c'est pour ça que tu veux bien réussir à l'école. Aider les autres c'est bien, mais peut-être que ce n'est pas une raison qui te pousse très fort à vouloir réussir. Dans ce cas, tu peux encercler 2 ou 3. Si ce n'est pas du tout pour cette raison que tu veux bien faire les choses, tu peux encercler 1. Et si tu fais de gros efforts dans tes travaux justement parce que tu veux être capable d'aider ceux qui ne

comprennent pas, tu peux encercler 4 ou 5. Tu verras que certains énoncés se ressemblent beaucoup, mais prends le temps de bien répondre quand même selon ce qui est vrai pour toi.

Quand tu réponds aux questions, je sais que des fois on préfère les maths ou le français, mais pense à l'école en général et pas à une matière en particulier. Et attention de ne pas répondre selon ce que tu sais qui serait mieux de répondre. En d'autres mots, tu sais bien ce que ton enseignant ou tes parents attendent de toi, mais réponds selon ta vraie situation.

Si tu as des questions, lève la main et je vais aller te voir pour t'aider à comprendre.

À la fin, remercier chaleureusement les élèves et l'enseignant d'avoir accepté de participer au projet.

Note à l'expérimentateur

Afin d'aider les élèves à comprendre le sens de l'échelle de réponse, décomposer l'énoncé après l'avoir lu. Par exemple, pour l'énoncé *Je fais de mon mieux à l'école pour être capable d'aider mes amis dans leur travail*, l'expérimentateur peut ajouter : « Si aider les amis c'est important pour toi et que cette raison te pousse très fort à vouloir réussir à l'école, tu peux encercler 4 ou 5. Si pour toi aider les autres est important, mais ce n'est pas la raison qui te pousse le plus à vouloir réussir à l'école, tu peux encercler 2 ou 3. Si tu penses que c'est important, mais que ce n'est pas du tout pour cette raison que tu veux bien réussir à l'école, tu peux encercler 1 ou 2 ».

ANNEXE IV
GOALS-S - QUESTIONNAIRE À L'ÉLÈVE

Identification du participant

Automne 2013

École : _____

Classe de : _____

Nom de l'élève: _____

Fille

Garçon

Numéro d'identification

Questionnaire à l'élève

Traduction libre du GOALS-S (*Goal Orientation and Learning Strategies Survey*)

Dowson, M. et McInerney, D.M. (2004). The development and validation of the goal orientation and learning strategies survey (GOALS-S). *Educational and Psychological Measurement*, 64, p. 290-310.



1	2	3	4	5
Pas du tout vrai		Moyennement vrai		Tout à fait vrai

A- J'aime la crème glacée aux fraises parce que c'est froid.

1 2 3 4 5

B- J'aime la crème glacée aux fraises parce que c'est rose.

1 2 3 4 5



1	2	3	4	5
Pas du tout vrai		Moyennement vrai		Tout à fait vrai

1. Je veux réussir à l'école parce que j'aime apprendre de nouvelles choses.

1 2 3 4 5

2. Je veux réussir à l'école pour être accepté dans le groupe.

1 2 3 4 5

3. Je veux réussir à l'école parce que j'aime être meilleur que les autres.

1 2 3 4 5

4. Je veux réussir à l'école parce que j'aime recevoir des compliments de mon enseignant(e).

1 2 3 4 5

5. À l'école, je veux réussir en faisant le moins de travail possible.

1 2 3 4 5



1	2	3	4	5
Pas du tout vrai		Moyennement vrai		Tout à fait vrai

6. Je fais de mon mieux à l'école pour être capable d'aider mes amis dans leur travail.

1 2 3 4 5

7. Je veux bien réussir pour éviter que mon enseignant(e) pense que je connais moins de choses que les autres.

1 2 3 4 5

8. Je veux bien faire mon travail à l'école parce que c'est ce qu'on attend de moi.

1 2 3 4 5

9. Je fais bien mon travail à l'école pour obtenir un bon emploi plus tard.

1 2 3 4 5

10. Je veux bien réussir à l'école pour éviter que les autres pensent que je ne suis pas intelligent.

1 2 3 4 5



1	2	3	4	5
Pas du tout vrai		Moyennement vrai		Tout à fait vrai

11. Je veux réussir à l'école pour pouvoir aider les autres élèves dans leur travail.

1 2 3 4 5

12. Je veux bien faire mon travail à l'école parce que j'aime apprendre des choses difficiles.

1 2 3 4 5

13. Je veux faire du bon travail à l'école pour montrer que je suis un élève responsable.

1 2 3 4 5

14. Je fais bien mes travaux parce que c'est important pour moi d'obtenir de bonnes notes.

1 2 3 4 5

15. Je veux bien faire mon travail à l'école pour faire plaisir à mes parents.

1 2 3 4 5



1	2	3	4	5
Pas du tout vrai		Moyennement vrai		Tout à fait vrai

16. Si le travail scolaire est trop difficile pour moi, je ne le fais pas.

1 2 3 4 5

17. Je fais de mon mieux à l'école parce que j'aimerais avoir une belle vie plus tard.

1 2 3 4 5

18. J'essaie de bien faire mon travail pour sentir que je fais partie de mon groupe d'amis.

1 2 3 4 5

19. Je fais du bon travail à l'école pour pouvoir aider d'autres élèves à bien réussir à l'école.

1 2 3 4 5

20. Quand je fais mon travail, je fais beaucoup d'efforts pour comprendre.

1 2 3 4 5



1	2	3	4	5
Pas du tout vrai		Moyennement vrai		Tout à fait vrai

21. Je veux bien réussir à l'école pour ne pas avoir de problèmes.

1 2 3 4 5

22. À l'école, je ne pose pas de questions même si je ne comprends pas le travail.

1 2 3 4 5

23. Je veux réussir à l'école pour obtenir un emploi payant plus tard.

1 2 3 4 5

24. J'essaie de bien faire mon travail à l'école pour faire plaisir à mon enseignant(e).

1 2 3 4 5

25. Quand je fais bien mon travail, c'est parce que j'essaie d'avoir une meilleure note que les autres.

1 2 3 4 5

				
1	2	3	4	5
Pas du tout vrai		Moyennement vrai		Tout à fait vrai

26. J'essaie de réussir à l'école pour ne pas me sentir exclu du groupe.

1 2 3 4 5

27. En classe, j'essaie d'éviter de montrer que j'ai de la difficulté à faire le travail.

1 2 3 4 5

28. J'essaie de bien réussir parce que j'aimerais obtenir un bon emploi après l'école.

1 2 3 4 5

29. Je travaille fort à l'école pour être un des meilleurs dans ma classe.

1 2 3 4 5

30. Je fais de mon mieux à l'école parce que je veux continuer à travailler avec mon groupe d'amis.

1 2 3 4 5



1	2	3	4	5
Pas du tout vrai		Moyennement vrai		Tout à fait vrai

31. Je ne participe pas en classe pour éviter d'avoir l'air stupide.

1 2 3 4 5

32. Je fais bien mon travail pour que les autres puissent apprendre des choses de moi.

1 2 3 4 5

33. Je fais bien mon travail à l'école pour ne pas avoir de problèmes avec mes parents ou mon enseignant(e).

1 2 3 4 5

34. Je veux bien faire mon travail, mais seulement si c'est facile.

1 2 3 4 5

35. Je fais du bon travail à l'école pour recevoir des compliments de mes parents.

1 2 3 4 5



1	2	3	4	5
Pas du tout vrai		Moyennement vrai		Tout à fait vrai

36. Je travaille fort à l'école parce que je m'intéresse à ce que j'apprends.

1

2

3

4

5

ANNEXE V
ÉNONCÉS RETENUS SELON LA CATÉGORIE DE BUTS

A-Buts d'accomplissement

Buts d'apprentissage

1. Je veux réussir à l'école parce que j'aime apprendre de nouvelles choses. (numéro 1 dans le questionnaire à l'élève)
2. Je veux bien faire mon travail à l'école parce que j'aime apprendre des choses difficiles. (12)
3. Quand je fais mon travail, je fais beaucoup d'effort pour comprendre. (20)
4. Je travaille fort à l'école parce que je m'intéresse à ce que j'apprends. (36)

Buts de performance

5. Je veux réussir à l'école parce que j'aime être meilleur que les autres. (3)
6. Je fais bien mes travaux parce que c'est important pour moi d'obtenir de bonnes notes. (14)
7. Quand je fais bien mon travail, c'est parce que j'essaie d'avoir une meilleure note que les autres. (25)
8. Je travaille fort à l'école pour être un des meilleurs dans ma classe. (29)

Buts d'évitement du travail

9. À l'école, je veux réussir en faisant le moins de travail possible. (5)
10. Si le travail scolaire est trop difficile pour moi, je ne le fais pas. (16)
11. À l'école, je ne pose pas de questions même si je ne comprends pas le travail. (22)
12. Je veux bien faire mon travail, mais seulement si c'est facile. (34)

Buts d'évitement (tirés du PALS, 2000)

13. Je veux bien réussir pour éviter que mon enseignant(e) pense que je connais moins de choses que les autres. (7)
14. Je veux bien réussir à l'école pour éviter que les autres pensent que je ne suis pas intelligent. (10)
15. En classe, j'essaie d'éviter de montrer que j'ai de la difficulté à faire le travail. (27)
16. Je ne participe pas en classe pour éviter d'avoir l'air stupide. (31)

B- Buts sociaux

Buts d'affiliation sociale

17. Je veux réussir à l'école pour être accepté dans le groupe. (2)
18. J'essaie de bien faire mon travail pour sentir que je fais partie de mon groupe d'amis. (18)
19. J'essaie de réussir à l'école pour ne pas me sentir exclu du groupe. (26)
20. Je fais de mon mieux à l'école parce que je veux continuer à travailler avec mon groupe d'amis. (30)

Buts d'approbation sociale

21. Je veux réussir à l'école parce que j'aime recevoir des compliments de mon enseignant. (4)
22. J'essaie de bien faire mon travail à l'école pour faire plaisir à mon enseignant. (24)
23. Je veux bien faire mon travail à l'école pour faire plaisir à mes parents. (15)
24. Je fais du bon travail à l'école pour recevoir des compliments de mes parents. (35)

Buts d'entraide

25. Je fais de mon mieux à l'école pour être capable d'aider mes amis dans leur travail. (6)
26. Je veux réussir à l'école pour pouvoir aider les autres élèves dans leur travail. (11)
27. Je fais du bon travail à l'école pour pouvoir aider d'autres élèves à bien réussir à l'école. (19)
28. Je fais bien mon travail pour que les autres puissent apprendre des choses de moi. (32)

Buts de responsabilité sociale

29. Je veux bien faire mon travail à l'école parce que c'est ce qu'on attend de moi. (8)
30. Je veux faire du bon travail à l'école pour montrer que je suis un élève responsable. (13)
31. Je veux bien réussir à l'école pour ne pas avoir de problèmes. (21)
32. Je fais bien mon travail à l'école pour ne pas avoir de problèmes avec mes parents ou mon enseignant. (33)

Buts de statut social

33. Je fais bien mon travail à l'école pour obtenir un bon emploi plus tard. (9)
34. J'essaie de bien réussir parce que j'aimerais obtenir un bon emploi après l'école. (28)
35. Je veux réussir à l'école pour obtenir un emploi payant plus tard. (23)
36. Je fais de mon mieux à l'école parce que j'aimerais avoir une belle vie plus tard. (17)

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-271.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*, 260-267.
- Anderman, E., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Roeser, R., Wigfield, A. & Blumenfeld, P. (2001). Learning to value math and reading: Relations to mastery and performance oriented instructional practices. *Contemporary Educational Psychology, 26*, 76-95.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : De Boeck.
- Beaud, J.-P. (2009). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données* (pp. 251-283). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Blumenfeld, P. C. (1992). Classroom learning and motivation: Clarifying and expanding goal theory. *Journal of Educational Psychology, 84*, 272-281.
- Boileau, L., Bouffard, T. & Vezeau, C. (2000). L'évaluation de soi, les buts d'apprentissage et leur impact sur le rendement scolaire d'élèves en sixième année du primaire. *Revue canadienne des sciences du comportement, 32*, p. 6-17.
- Bong, M. (2001). Between and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students: Self-efficacy, taskvalue, and achievement goals. *Journal of Educational Psychology, 93*, 23-34.
- Bong, M. (2009). Age-related differences in achievement goal differentiation. *Journal of Educational Psychology, 101*, 879-896.
- Bouffard, T. & Couture, N. (2003). Motivational profile and academic achievement among students enrolled in different schooling tracks. *Educational Studies, 29*, 19-38.

- Bouffard, T., Marcoux, M. F., Vezeau, C. & Bordeleau, L. (2003). Changes in self-perceptions of competence and intrinsic motivation among elementary schoolchildren. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 171-186.
- Bouffard, T., Vezeau, C., Romano, G., Chouinard, R., Bordeleau, L. & Fillion, C. (1998). Élaboration et validation du Questionnaire des buts en contexte scolaire (QBCS). *Revue canadienne des sciences du comportement*, 30, 203-206.
- Carré, P. & Fenouillet, F. (2009). *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod.
- Chouinard, R., Bowen, F., Cartier, S. C., Desbiens, N., Laurier, M. & Plante, I. (2005). *L'effet de différentes approches évaluatives sur l'engagement et la persévérance scolaires dans le contexte du passage du primaire* (rapport de recherche présenté au Fonds québécois de recherche sur la société et la culture - FQRSC). Document consulté le 4 décembre 2010 de [http://www.frqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-Chouinard\(1\).pdf](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-Chouinard(1).pdf)
- Cosnefroy, L. (2009). Les théories reposant sur le concept de but. Dans P. Carré & F. Fenouillet (Éds.), *Traité de psychologie de la motivation* (pp. 89-105). Paris : Dunod.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Reviews of Psychology*, 51, 171-200.
- Cury, F., Elliot, A. J., Da Fonseca, D. & Moller, A. (2006). The social-cognitive model of achievement motivation and the 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 666-679.
- Da Fonseca, D., Cury, F., Badly, D. & Rufo, M. (2004). Théories implicites de l'intelligence et buts d'accomplissement scolaire. *Annales Médico-Psychologiques*, 162, 703-710.
- Dancey, C. & Reidy, J. (2007). *Statistiques sans maths pour psychologues*. Paris, Bruxelles: De Boeck Université.
- Darnon, C. & Butera, F. (2005). Buts d'accomplissement, stratégies d'étude et motivation intrinsèque : présentation d'un domaine de recherche et validation française de l'échelle d'Elliot et McGregor (2001). *Année Psychologique*, 105, 105-131.
- Deci, E. L. (2011, Juin). *A self-determination theory perspective on human development and actualization*. Communication présentée au sixième Congrès international biennal SELF, Québec, Canada.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory : A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49, 182-185.

- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education : The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-345.
- Denoncourt, I., Bouffard, T., Dubois, V. & Mc Intyre, M. (2004). Relations entre les facteurs du profil motivationnel d'élèves de sixième année du primaire et leurs anticipations envers le secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30, 71-89.
- Desbiens, J.-F. (2006) Enseigner et apprendre en classe multiprogramme : un débat souterrain, des enjeux d'actualité. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9, 91-110.
- Dion-Viens, D. (2014, 28 août). Les comités de parents craignent une hausse du décrochage scolaire. *Le Soleil*. Document consulté le 19 septembre 2014 de <http://www.lapresse.ca/le-soleil/actualites/education/201408/27/01-4795177-les-comites-de-parents-craignent-une-hausse-du-decrochage-scolaire.php>
- Dowson, M. & McInerney, D. M. (2001). Psychological parameters of students' social and work avoidance goals : A qualitative investigation. *Journal of Educational Psychology*, 93, 35-42.
- Dowson, M. & McInerney, D. M. (2003). What do students say about their motivational goals ? Toward a more complex and dynamic perspective on student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 91-113.
- Dowson, M. & McInerney, D. M. (2004). The development and validation of the goal orientation and learning strategies survey (GOALS-S). *Educational and Psychological Measurement*, 64, 290-310.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Eccles, J. S. (2011, Juin). *Who am I ? Where am I going ?* Communication présentée au sixième Congrès international biennal SELF, Québec, Canada.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's achievement self-perceptions during the elementary school years. *Child Development*, 64, 830-847.
- Eccles-Parsons J., Adler T. F., Futterman R., Goff S. B., Kaczala C. M, *et al.* (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. Dans J. T. Spence (Ed) *Achievement and achievement motivation*, (pp. 75–146). San Francisco: Freeman.

- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34*, 149-169.
- Elliot, A. J. (2006). The hierarchical model of approach-avoidance motivation. *Motivation and Emotion, 30*, 111-116.
- Elliot, A. J. (2007). A conceptual history of the achievement goal construct. Dans A. J. Elliot et C. S. Dweck (Éds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 52-72). New York : The Guilford Press.
- Elliot, A. J. & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 461-475.
- Elliot, A.J. & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, p. 501-519.
- Elliot, A. J. & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals : Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology, 3*, 613-628.
- Elliott, E. S. & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 5-12.
- Famose, J.-P., Sarrazin, P. & Cury, F. (1995). Apprentissage moteur et buts d'accomplissement en éducation physique et sportive. Dans J. Bertsch et C. Le Scanff (Éds.), *Apprentissages moteurs et conditions d'apprentissages* (pp. 85-148). Paris : PUF.
- Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ) (2009). *Bilan des assises régionales sur la persévérance scolaire*. Document consulté le 11 juillet 2013 de http://www.fcsq.qc.ca/fileadmin/medias/PDF/bilan_assisesregionales.pdf
- Filisetti, L., Wentzel, K. & Dépret, E. (2006). Les buts sociaux de l'élève : leurs causes et leurs conséquences à l'école. *Revue française de pédagogie, 155*, 45-56.
- Ford, M. E. (1992). *Motivating Humans : Goals, Emotions, and Personal Agency Beliefs*. Newbury Park, CA : Sage.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Fryer, J. W. & Elliot, A. J. (2007). Stability and change in achievement goals. *Journal of Educational Psychology, 4*, 400-714.
- Galand, B. & Philippot, P. (2002). Style motivationnel des élèves du secondaire : développement d'un instrument de mesure et relations avec d'autres variables pédagogiques. *Revue canadienne des sciences du comportement, 34*, 261-275.

- Gaudreau, V. (2014, 10 mars). Éducation : Couillard veut abolir 620 postes et rétablir l'anglais intensif. *Le Soleil*. Document consulté le 19 septembre 2014 de <http://www.lapresse.ca/le-soleil/actualites/dossiers/elections-quebecoises/201403/10/01-4746118-education-couillard-veut-abolir-620-postes-et-retablir-langlais-intensif.php>
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82, 525-538.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S. & Gottfried, A.W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93, 3-13.
- Gouvernement du Québec. (2011). *Apprendre à entreprendre à l'école*. Québec : Bibliothèque et Archives nationales du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2013a). *Loi sur l'instruction publique, chapitre II, Cadre général d'organisation des services éducatifs, section VI, Répartition des matières, article 22*. Document consulté le 5 juin 2013 de http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3R8.htm
- Gouvernement du Québec. (2013b). *Loi sur l'instruction publique, chapitre II, Cadre général d'organisation des services éducatifs, section VII, Évaluation des apprentissages, article 30.3*. Document consulté le 8 janvier 2014 de http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3R8.htm
- Gouvernement du Québec. (2014). *Loi sur l'instruction publique, chapitre II, Cadre général d'organisation des services éducatifs, section VII, Évaluation des apprentissages, article 30.1*. Document consulté le 14 août 2014 de http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3R8.htm
- Green, S. B. & Salkind, N. J. (2008). *Using SPSS for Windows and Macintosh. Analyzing and understanding data*. New Jersey : Pearson.
- Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec (2009). *Savoir pour pouvoir. Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire* (rapport du Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec). Document consulté le 4 décembre 2010 de <http://www.bmo.com/bmo/files/images/4/2/Savoirpourpouvoir.pdf>

- Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S. & Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 711-735.
- Guay, F. & Talbot, D. (2010). *La motivation en première et deuxième année du primaire : une analyse en fonction du genre et du statut socioéconomique. Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010) – De la naissance à 8 ans*, Institut de la statistique du Québec, volume 5, fascicule 3.
- Gurtner, J.-L., Gulfi, A., Monnard, I. & Schumacher, J. (2006). Est-il possible de prédire l'évolution de la motivation pour le travail scolaire de l'enfance à l'adolescence ? *Revue française de pédagogie*, 155, 21-33.
- Handfield, C. (2014, 11 septembre). Compressions: l'aide aux devoirs écope. *La Presse*. Document récupéré le 19 septembre 2014 de <http://www.lapresse.ca/actualites/education/201409/11/01-4799439-compressions-laide-aux-devoirs-ecope.php>
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Hidi, S. & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70, 151-179.
- Horst, S. J., Finney, S. J. & Barron, K. E. (2007). Moving beyond academic achievement goal measures: A study of social achievement goals. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 667-698.
- Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodmann, S. M. & Harackiewicz, J. M. (2010). Meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels ? *Psychological Bulletin*, 136, 422-449.
- Janosz, M., Pascal, S., Belleau, L., Archambault, I., Parent, S. & Pagani, L. (2013). *Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire : caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans, Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010) – De la naissance à 12 ans*, Institut de la statistique du Québec, volume 7, fascicule 2.
- Kaplan, A., Middleton, M. J., Urdan, T. & Midgley, C. (2002). Achievement goals and goal structures. Dans C. Midgley (Éd.), *Goals, goal structure, and patterns of adaptive learning* (pp. 21-53). New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Kiefer, S. M., Matthews, Y. T., Montesino, M., Arango, L. & Preece, K. K. (2013). The effects of contextual and personal factors on young adolescents' social goals. *The Journal of Experimental Education*, 81, 44-67.

- King, R. B. & McInerney, D. M. (2012). Including social goals in achievement motivation research: Examples from the Philippines. *Online Readings in Psychology and Culture*, 5. doi.org/10.9707/2307-0919.1104
- King, R. B., McInerney, D. M. & Watkins, D. A. (2010). Can social goals enrich our understanding of students' motivational goals? *Journal of Psychology in Chinese Societies*, 11, 1-16.
- King, R. B., McInerney, D. M. & Watkins, D. A. (2011, Septembre). *Social goals and learning strategies*. Communication présentée à la 14e « Biennial Conference of the European Association for Research in Learning and Instruction ». Document consulté le 13 septembre 2013 de http://works.bepress.com/cgi/viewcontent.cgi?article=1011&context=ronnel_king
- King, R. B. & Watkins, D. A. (2011a). The reliability and validity of the goal orientation and learning strategies survey (GOALS-S): A Filipino investigation. *The Asia Pacific Education Researcher*, 20, 591–606.
- King, R. B. & Watkins, D. A. (2011b). Socializing achievement goals theory: The need for social goals. *National Academy of Psychology (India)*. doi : 10.1007/s12646-011-0140-8
- King, R. B. & Watkins, D. A. (2012). Cross-cultural validation of the five-factor structure of social goals: A Filipino investigation. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30, 181-193.
- Kinlaw, C. & Kurtz-Costes, B. (2007). Children's theories of intelligence: Beliefs, goals, and motivation in the elementary years. *Journal of General Psychology*, 134, 295-311.
- Lau, S. & Nie, Y. (2008). Interplay between personal goals and classroom goal structures in predicting student outcomes: A multilevel analysis of Person–context interactions. *Journal of Educational Psychology*, 100, 15-29.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Linnenbrink, E. A. (2005). The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal. *Journal of Educational Psychology*, 97, 197-213.
- Lloyd, J. E.-V., Walsh, J & Yailagh, M.-S. (2005). Sex differences in performance attributions, self-efficacy, and achievement in mathematics: If I'm so smart, why don't I know it? *Canadian Journal of Education*, 28, 384-408.

- Maehr, M. L. & Zusho, A. (2009). Achievement Goal Theory. The pass, present, and future. Dans Wentzel, K. & Wigfield, A. (Éds), *Handbook of motivation at school*. (pp. 77-104). New York : Routledge.
- Mägi, K., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H. & Kikas, E. (2010). Relations between achievement goal orientations and math achievement in primary grades: A follow-up study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54, 295-312.
- McInerney, D. M., Roche, L. A., McInerney, V & Marsh, H. W. (1997). Cultural perspectives on school motivation: The relevance and application of goal theory. *American Educational Research Journal*, 34, 207-236.
- McInerney, D. M., Yeung, S. Y. & McInerney, V. (2001). Cross-cultural validation of the Inventory of School Motivation (ISM). *Journal of Applied Psychological Measurement*, 2, 134-152.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C. & Hoyle, R. H. (1988). Student's goal orientations and cognitive engagement in classroom Activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.
- Meece, J. L. & Miller, S. D. (2001). A longitudinal analysis of elementary school students' achievement goals in literacy activities. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 454-480.
- Méthot, C. (2010). *Relation entre les buts d'accomplissement, les comportements de demande d'aide en classe et le rendement en mathématiques d'élèves de sixième année du primaire*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Rimouski.
- Michaud, P. (2014, 19 août). Moins de services aux élèves en difficulté, *L'Information*. Document consulté le 19 septembre 2014 de <http://www.linformation.ca/2014/08/19/moins-de-services-aux-eleves-en-difficulte>
- Middleton, M. J., Kaplan, A. & Midgley, C. (2004). The change in middle school students' achievement goals in mathematics over time. *Social Psychology of Education*, 7, 289-311.
- Middleton, M. J. & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.

- Midgley, C., Kaplan, A. & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost ? *Journal of Educational Psychology*, 93, 77-86.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E. *et al.* (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. Document consulté le 28 février 2013 de http://www.umich.edu/~pals/PALS%202000_V13Word97.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports, Gouvernement du Québec (MELS). (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Document consulté le 14 août 2014 de http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports (MELS). (2009). *L'école, j'y tiens ! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Document consulté le 4 décembre 2010 de http://www.prel.qc.ca/files_a-propos/09_Lecole_jy_tiens.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports (MELS). (2013a). *Indicateurs de l'éducation – Édition 2012*. Document consulté le 19 juin 2014 de http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indicateurs_educ_2012_webP.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports (MELS). (2013b). *Indices de défavorisation par école – 2012-2013*. Document consulté le 13 septembre 2013 de http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices_par_CS2013p.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports (MELS). (2014). *Coup d'envoi pour une politique nationale de lutte contre le décrochage scolaire*. Document consulté le 19 juin 2014 de <http://www.mels.gouv.qc.ca/salle-de-presse/actualites/detail/article/coup-denvoi-pour-une-politique-nationale-de-lutte-contre-le-decrochage-scolaire/>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2002). *À chacun son rêve pour favoriser la réussite : l'approche orientante*. Document consulté le 14 août 2014 de http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_comp/SEC_AppOrientante_19-7030.pdf

- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J. G., Patashnick, M. & Nolen, S. B. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77, 683-692.
- Ntamakiliro, L., Monnard, I. & Gurtner, J.-L. (2000). Mesure de la motivation scolaire des adolescents : construction et validation de trois échelles complémentaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29, 673-693.
- Pajares, F. & Cheong, Y. F. (2003). Achievement goal orientations in writing: A developmental perspective. *International Journal of Educational Research*, 39, 437-455.
- Patrick, H., Anderman, L. H & Ryan, A. M. (2002). Social motivation and the classroom social environment. Dans C. Midgley (Éd.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp. 85-108). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pekljak, C., Kalin, J., Pečjak, S., Zuljan, M. V. & Levpušček, M. P. (2012). Perceptions of teachers' goals in classroom, students' motivation and their maladaptive behavior as predictors of high school math achievement. *Studia psychologica*, 54, 329-343.
- Pintrich, P.R. (2000). Multiple goals, multiple pathways : The role of goal orientation in learning and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, p. 544-555.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Poulin, R., Duchesne, S. & Ratelle, C. (2010). Profils de buts d'apprentissage et caractéristiques personnelles des élèves au début du secondaire. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 42, 44-54.
- Raynal, F. & Rieunier, A. (2005). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissages, formation, psychologie cognitive*. Paris : ESF.
- Rousseau, M. (2006). *L'impact des méthodes de traitement des valeurs manquantes sur les qualités psychométriques d'échelles de mesure de type Likert*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval. Document consulté le 18 décembre 2013 de <http://theses.ulaval.ca/archimede/fichiers/23426/ch03.html#d0e1664>

- Roussel, P., Elliot, A. J. & Feltman, R. (2011). The influence of achievement goals and social goals on help-seeking from peers in an academic context. *Learning and Instruction, 21*, 394-402.
- Ryan, A. & Shim, S. S. (2008). An exploration of young adolescents' social achievement goals and social adjustment in middle school. *Journal of Educational Psychology, 100*, 672-685.
- Schwinger, M. & Stiensmeier-Pelster, J. (2011). Performance-approach and performance-avoidance classroom goals and the adoption of personal achievement goals. *British Journal of Educational Psychology, 81*, 680-699.
- Schwinger, M. & Wild, E. (2012). Prevalence, stability, and functionality of achievement goal profiles in mathematics from third to seventh grade. *Contemporary Educational Psychology, 37*, 1-13.
- Secrétariat à la jeunesse Québec (2013). *Pour une jeunesse engagée dans sa réussite : Stratégie d'action jeunesse 2009-20014*. Document consulté le 11 juillet 2013 de <http://www.jeunes.gouv.qc.ca/strategie/defis/education-emploi/combattre-le-decrochage-scolaire.html>
- Sinharay, S., Stern, H. S. & Russel, D. (2001). The use of multiple imputation for the analysis of missing data. *Psychological Methods, 6*, 317-329.
- Skinner, E. A., Zimmer-Gembeck, M. J. & Connel, J. P. (1998). Individual differences and the development of perceived control. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 63*, 1-220.
- Spinath, B. & Spinath, F. M. (2005). Longitudinal analysis of the link between learning motivation and competence beliefs among elementary school children. *Learning and Instruction, 15*, 87-102.
- Stipek, D. J. & Mac Iver, D. (1989). Developmental change in children's assessment of intellectual competence. *Child Development, 60*, 521-538.
- Urdu, T. (2004). Using multiple methods to assess students' perceptions of classroom goal structures. *European Psychologist, 9*, 222-231.
- Urdu, T. (2010). Achievement goal theory: definitions, correlates, and unresolved question. Dans P. Peterson, E. Baker and B. McGaw (Éds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 537-543). Oxford : Elsevier.
- Urdu, T. C. & Maehr, M. L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research, 65*, 213-243.

- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Vasta, R., Miller, S. A. & Ellis, S. (2004). *Child Psychology*. Hoboken, NJ : Wiley.
- Vezeau, C., Chouinard, R., Bouffard, T., Janosz, M. Bergeron, J. & Bouthillier, C. (2010). Estimation de l'effet-école et de l'effet-classe sur la motivation des élèves du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 36, 445-468.
- Vianin, P. (2007). *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre?* Bruxelles : De Boeck.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent (Québec) : ERPI.
- Watkins, D. & Hattie, J. (2012). Multiple goals in a Hong Kong Chinese educational context: An investigation of developmental trends and learning outcomes. *Australian Journal of Education*, 56, 273-286.
- Watkins, D. A., McInerney, D. M., & Lee, C. (2002). Assessing the school motivation of Hong Kong students. *Psychologia*, 45, 145-154.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Wentzel, K. R. (1989). Adolescent classroom goals, standards for performance, and academic achievement: An interactionist perspective. *Journal of Educational Psychology*, 81, 131-142.
- Wentzel, K. R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62, 1066-1078.
- Wentzel, K. R. (1993). Motivation and achievement in early adolescence: The role of multiple classroom goals. *Journal of Early Adolescence*, 13, 4-20.
- Wentzel, K. R. (2000). What is it that I'm trying to achieve ? Classroom goals from a content perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 105-115.
- Wentzel, K. R. (2003). Sociometric status and adjustment in middle school: A longitudinal study. *Journal of Early Adolescence*, 23, 5-28.
- Wentzel, K. R. & Wigfield, A. (2007). Motivational interventions that work: Themes and remaining issues. *Educational Psychologist*, 42, 261-271.

- Wigfield, A. & Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review, 30*, 1-35.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R. W. & Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. Dans N. Eisenberg, W. Damon et R. M. Lerner, (Éds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 933-1002). New Jersey: Wiley.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbreton, A., Freedman-Doan, C. & Blumenfeld, P.C. (1997). Changes in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A three-year study. *Journal of Educational Psychology, 89*, 451-469.

