

L'utilité perçue de la tâche : présentation du concept et état de la recherche

Annie Dubeau

Université du Québec à Montréal

Mariane Frenay

Université catholique de Louvain

Ghislain Samson

Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

L'utilité perçue de la tâche est un facteur important pour comprendre la motivation des étudiants engagés dans des programmes de formation menant à une profession. Nous avons effectué une analyse documentaire portant sur le concept d'utilité perçue de la tâche afin de répondre à la question suivante : comment l'étudiant « analyse-t-il » l'importance immédiate d'une tâche pour ses projets d'avenir? Cet article présente le résultat de cette recherche documentaire et expose des retombées pour alimenter la compréhension de la motivation en contexte scolaire.

Mots-clés : instrumentalité, motivation, utilité perçue de la tâche

Abstract

Perceived utility is an important concept for understanding student motivation in academic programs leading to a profession. We conducted a literature review of the perceived utility concept to answer the following question: how do students' analyze the immediate importance of tasks for their future plans? This article presents an overview of research focused on perceived utility and some of the implications for understanding the motivation at school.

Keywords: instrumentality, motivation, perceived utility

Introduction

« À quoi ça sert d'apprendre tout ça? », « Vais-je vraiment me servir de tout ce que vous me demandez d'apprendre quand je vais travailler? ». Ces doléances d'étudiants¹, si souvent entendues, montrent à quel point ces derniers se préoccupent de l'utilité du travail scolaire pour leur avenir (Charlot, Bautier & Rochex, 1992; Wentzel, 1992). En effet, il est courant de trouver, sur les bancs d'école, des jeunes qui accomplissent leurs tâches scolaires parce qu'elles sont importantes pour leur avenir professionnel. Selon certaines études, les étudiants engagés dans des programmes de formation menant à une profession ou à un métier présentent des profils motivationnels dont l'utilité perçue de la formation constitue la dimension la plus importante de leur motivation à apprendre (Berger, 2012; Fernandez, 2010; Frenay, Boudrenghien, Dayez & Paul, 2007). Il semble que l'utilité perçue de la tâche soit un concept central pour comprendre la motivation d'apprenants engagés dans des programmes à visée professionnalisante, peu importe l'ordre d'enseignement de ces programmes (formation professionnelle du secondaire, formation technique ou formation universitaire). Mais qu'est-ce que l'utilité perçue de la tâche? Comment réagit l'étudiant lorsqu'il « analyse » l'importance de réaliser les tâches qui lui sont proposées en classe pour ses projets d'avenir?

1 Dans ce texte, le terme étudiant désigne les apprenants des niveaux collégial et universitaire. Le terme élève désigne les apprenants des niveaux primaire et secondaire (incluant ceux de la formation professionnelle du secondaire).

C'est ce que nous proposons d'examiner dans cet article. Nous présentons une synthèse des connaissances du concept d'utilité perçue de la tâche. Dans un premier temps, nous présentons la démarche utilisée pour effectuer la recherche documentaire. Puis, nous exposons les résultats de cette analyse documentaire. Ainsi, le cadre analytique situe la définition de l'utilité perçue de la tâche au regard de trois concepts qui lui sont similaires, pour ensuite décrire les attributs et les composantes de l'utilité perçue. Nous poursuivons par la présentation de quelques déterminants de l'utilité perçue de la tâche et de ses effets sur la réussite scolaire. Cette recension se termine en précisant le rôle des pratiques des enseignants dans le développement de l'utilité perçue de la tâche et en présentant quelques retombées de ces recherches pour la pratique enseignante.

Méthode

Nous avons mené une recherche documentaire à l'aide des moteurs de recherche ERIC, PsycINFO et Francis, à partir des mots clés suivants : instrumentalité/Instrumentality; ou utilité/Utility; ou perceptions; ou étudiant/Student. En excluant les doublons pour les articles repérés dans plus d'un moteur, 162 documents, revus par des pairs, comportaient deux de ces quatre mots-clés et ont été initialement retenus.

Ces documents ont d'abord été classés selon leur principal champ d'études. Trois principaux champs ont émergé de l'analyse de ces documents. Il s'agit des champs de la psychologie expérimentale, de la motivation au travail et de la motivation scolaire. Nous avons uniquement conservé les documents associés au champ de la motivation en contexte scolaire. Le nombre de documents a ainsi été réduit à une soixantaine. Compte tenu du nombre important de concepts à traiter dans cet article, seules les références les plus récentes (au fil du temps) ont été retenues tout au long du manuscrit. Nous avons également opté pour une présentation synthétique de l'état des connaissances, comme proposé par Gaudreau (2011).

Cadre analytique

La toile de fond sur laquelle repose cette analyse documentaire est la compréhension de la motivation scolaire qui constitue l'un des facteurs clés de la réussite des étudiants (Wentzel & Wigfield, 2009). La motivation scolaire est définie comme un état dynamique qui pousse l'étudiant à s'engager et à persévérer dans les tâches scolaires (Viau, 2009).

Selon Bandura (1986), la motivation scolaire n'est ni un concept ni un trait inné de la personnalité. Il s'agit plutôt d'un construit élaboré à partir des expériences d'apprentissage individuelles des activités proposées en classe, et qui varie d'une situation à l'autre. L'utilité perçue de la tâche influence la motivation des étudiants et elle constitue l'objet principal de cette analyse documentaire.

Définition(s) de l'utilité perçue de la tâche

Nous définissons l'utilité perçue de la tâche comme la perception qu'a un étudiant de l'importance de la réalisation d'une activité pour atteindre un but précis. Ce concept renvoie fondamentalement à la perception d'un lien entre les tâches actuelles et les projets d'avenir d'une personne (Lens, Bouffard & Vansteenkiste, 2006). C'est par rapport aux buts qu'elle poursuit qu'une personne évalue l'importance de réaliser les tâches qui lui sont proposées en classe.

Eccles, Adler, Futterman, Goff, Kaczala, Meece et Midgley (1983), ont démontré que l'utilité perçue de la tâche (*utility value*) est le phénomène par lequel l'importance de s'engager dans une tâche est accordée en référence à des buts situés dans un avenir plus ou moins rapproché, plutôt qu'en référence au plaisir immédiat ressenti en réalisant cette tâche. L'utilité accordée à la réalisation d'une tâche peut donc être « non reliée » à la réalisation de la tâche en cours. À ce sujet, Eccles et ses collaborateurs (1983) écrivent :

La *valeur intrinsèque* ou l'*intérêt* est inhérent au plaisir immédiat que l'on retire de la réalisation d'une activité. En contrepartie, l'*utilité perçue* de la tâche est déterminée par l'importance accordée à la réalisation d'une tâche pour atteindre un objectif. Cet objectif à atteindre peut ne pas être relié à la nature du processus de la tâche en cours (p. 90)².

Il faut bien souligner que l'utilité perçue de la tâche réfère à la perception d'un lien nécessaire, voire essentiel, entre un comportement et ses conséquences sur l'avenir de l'étudiant (Mitchell & Biglan, 1971). Dans un contexte scolaire, le concept de l'utilité perçue de la tâche renvoie surtout à des croyances spécifiques (Husman & Hilpert, 2007),

2 Traduction libre de l'extrait suivant : « *Intrinsic or interest value* is inherent, immediate enjoyment one gets from engaging in an activity. *Utility value*, on the other hand, is determined by the importance of the task for some future goal that might itself be somewhat unrelated to the process nature of the task at hand ».

qui portent sur l'utilité de suivre un cours précis (par exemple, trouver qu'un cours de mathématiques avancé est nécessaire pour être admis à une formation d'ingénieur ou pour devenir un bon ingénieur), plutôt que de renvoyer à des croyances générales qui portent sur l'importance de l'éducation (Bertrand, 2014). En effet, selon Eccles et Wigfield (2002), l'étudiant évalue la pertinence de réaliser et de réussir une tâche en fonction de l'atteinte de buts qu'il juge importants.

En ce sens, ce n'est pas uniquement le plaisir immédiat retiré de la réalisation de la tâche scolaire demandée qui motive l'étudiant, mais bien la perception que la réalisation de tâches scolaires à court terme lui permettra d'atteindre un but important. La perception de l'utilité de la tâche contribue à maintenir le cap de sa motivation et influence directement la pertinence de réaliser et de réussir les tâches demandées par les enseignants.

Concepts similaires à l'utilité perçue de la tâche

La recension des écrits que nous avons menée a permis d'identifier deux concepts similaires à celui de l'utilité de la tâche. Ces concepts sont l'instrumentalité perçue et la motivation extrinsèque. Ils sont décrits dans les paragraphes qui suivent.

Selon Husman (1998), le concept d'**instrumentalité perçue** (*Perceived Instrumentality*) est défini comme le lien perçu entre une activité en cours et un objectif poursuivi. Miller et Brickman (2004) le définissent comme l'estimation de la valeur d'une activité immédiate pour s'approcher d'une fin souhaitée. Simons, Vansteenkiste, Lens et Lacante (2004), de même qu'Husman, Derryberry, Crowson et Lomax (2004) soutiennent que « le concept de l'*instrumentalité perçue* est analogue à celui de l'*utilité perçue de la tâche* », tel que défini par Eccles et Wigfield (2002), et que les deux termes peuvent être considérés comme des synonymes.

D'après Nuttin (1980), faire des études dans le but d'apprendre un métier ou d'obtenir les crédits requis pour décrocher un diplôme correspond à une forme instrumentale de motivation qu'il nomme l'*instrumentalité*. Cet auteur soutient que la motivation intrinsèque, par exemple le fait d'aimer les études, peut s'ajouter à la motivation instrumentale. C'est la combinaison de ces deux types de motivation, instrumentale et intrinsèque, qui augmente l'intensité et la direction de la motivation globale de la personne. Cette définition de l'instrumentalité qui met l'accent sur les raisons externes de se motiver nous renvoie à la conception de la motivation extrinsèque de Harter (1981) et à celle de Deci et Ryan (1985).

La **motivation extrinsèque** est donc un autre concept similaire à celui de l'utilité perçue de la tâche. Selon Vallerand (1993), « la motivation extrinsèque regroupe un ensemble de comportements effectués pour des raisons instrumentales ». En contexte scolaire, cela signifie que l'étudiant ne réalise pas la tâche demandée pour le plaisir qu'elle procure, mais afin d'en retirer quelque chose de plaisant (par exemple, obtenir une bonne note) ou d'éviter quelque chose de déplaisant (par exemple, échouer ou déplaire à ses parents). La motivation extrinsèque est donc semblable au concept de l'utilité perçue de la tâche : l'étudiant réalise la tâche dans le but d'obtenir des bénéfices extérieurs à l'activité elle-même. Par contre, l'utilité perçue de la tâche ne concerne pas uniquement l'obtention de récompenses ou l'évitement de l'échec. Ce concept réfère plus largement à la perception par un étudiant de l'importance de la réalisation d'une tâche pour atteindre un but qui lui semble important, comme son projet professionnel, par exemple.

Les conséquences de la motivation extrinsèque sur la motivation intrinsèque, autrement dit les conséquences de la motivation extrinsèque sur le plaisir et la satisfaction retirés de la réalisation de la tâche, sont généralement négatives (Ryan & Deci, 2009). En effet, s'engager dans la tâche afin de retirer un avantage plaisant ou d'éviter quelque chose de déplaisant contribue à diminuer le plaisir immédiat associé à la réalisation de cette tâche. Par contre, les effets de l'utilité perçue de la tâche sur la motivation intrinsèque d'une personne ne se sont pas toujours négatifs. En effet, selon Lens et ses collaborateurs (2006), des effets bénéfiques de l'utilité perçue de la tâche sur la motivation intrinsèque d'un étudiant sont bien réels quand les trois conditions qui suivent sont présentes.

D'abord, les buts de l'étudiant doivent être intrinsèques. Ainsi, les buts poursuivis pour des raisons internes et autonomes, telles que de vouloir développer ses compétences ou d'avoir le projet d'accéder à une carrière intéressante, sont de nature à soutenir la motivation intrinsèque de l'étudiant (Vansteenkiste, Soenens, Verstuyf, & Lens, 2009). À l'opposé, la poursuite de buts extrinsèques, tels que le souhait d'obtenir un salaire élevé, de réussir socialement ou de plaire à autrui, diminuera la motivation intrinsèque associée à la réalisation d'une tâche.

Ensuite, il importe que l'étudiant entretienne une vision positive de son avenir (Lens, Bouffard, & Vansteenkiste, 2006). La confiance en l'avenir permet à l'étudiant d'élaborer des projets et d'imaginer (ou de construire cognitivement) le lien entre les tâches proposées en classe et ses buts.

Enfin, les buts poursuivis doivent être suffisamment précis et spécifiques afin que l'étudiant soit en mesure de saisir pleinement le sens de l'activité actuelle pour sa carrière ou pour sa vie. Concernant ce point, Bourgeois (2009) et Neuville (2004) apportent une nuance et indiquent qu'un but futur trop spécifique pour lequel l'utilité de la tâche est perçue peut devenir contre-productif pour la motivation de l'étudiant. Bourgeois (2009) fait une distinction entre l'utilité perçue de la tâche dite « fermée » et celle dite « ouverte ». L'utilité perçue de la tâche fermée est définie comme la perception par un étudiant de l'importance de la réalisation d'une activité pour atteindre un seul but. De son côté, l'utilité perçue de la tâche ouverte est décrite comme la perception par un étudiant de l'importance de la réalisation d'une activité dans le but de préciser son projet professionnel. Les buts de l'étudiant doivent donc être suffisamment précis et spécifiques pour lui permettre de percevoir le lien entre l'activité proposée en classe et les buts qu'il cherche à atteindre. Toutefois, ces buts ne doivent pas être trop précis, car selon Bourgeois (2004), la personne pourrait alors rechercher une utilité tangible ou un retour direct des apprentissages pour sa vie professionnelle ou personnelle. Neuville (2004) a justement montré dans sa thèse que les étudiants en début de formation sont principalement motivés par le fait que leurs cours les aident à clarifier leur projet professionnel et leur permettent de préciser les buts qu'ils poursuivent.

En somme, l'utilité perçue de la tâche, l'instrumentalité et la motivation extrinsèque³ sont trois concepts analogues. Toutefois, l'instrumentalité et l'utilité perçue de la tâche – que nous considérons comme synonymes – n'entraînent pas les conséquences négatives généralement associées à la motivation extrinsèque, puisque ces concepts portent sur la perception par une personne de l'importance de réaliser une activité pour atteindre un but qui lui est important, sans pour autant se limiter à ne retenir que les bénéfices extérieurs que peuvent apporter la tâche (obtention de récompenses ou évitement de l'échec).

Attributs et composantes de l'utilité perçue

Selon Husman (1998), l'utilité perçue de la tâche combine deux dimensions : l'utilité perçue endogène (*endogenous instrumentality*) et l'utilité perçue exogène (*exogenous*

3 Nous verrons dans la section suivante que la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan, a retenu ce concept de motivation extrinsèque pour regrouper les quatre formes de motivation les moins autodéterminées.

instrumentality). La première, soit l'utilité perçue endogène, si on s'inspire de la conceptualisation d'Husman et de Lens (1999), est la perception qu'a un étudiant de l'importance de la réalisation d'une activité directement reliée à l'atteinte d'un but spécifique. En d'autres termes, l'étudiant perçoit un lien non équivoque entre un cours à suivre et le but recherché, puisque ce cours sert directement à le préparer à l'exercice de son futur métier, à l'acquisition de compétences professionnelles. Par exemple, pendant ses cours de soins et les ateliers de formation pratique de son programme, une étudiante en technique de soins infirmiers se retrouve dans des activités scolaires directement ancrées dans le domaine professionnel auquel elle souhaite accéder.

La seconde dimension, soit l'utilité perçue exogène, réfère à la perception par un étudiant de l'importance de la réalisation d'une tâche sans que la nature du processus de la tâche en cours soit reliée au but spécifique (Husman & Lens, 1999; Husman, 1998). Ainsi, l'étudiant perçoit que la tâche lui permettra d'atteindre son but. Le lien entre le cours suivi et le but recherché n'est pas nécessairement direct, en ce sens que ce cours n'entraîne pas des apprentissages en lien direct avec le but poursuivi. Ainsi, certains cours peuvent être suivis uniquement parce qu'ils sont insérés dans le programme d'études et que leur réussite est essentielle pour obtenir le diplôme convoité.

Husman (1998) précise que les conséquences de l'utilité perçue de la tâche sur la motivation des étudiants varient selon le type d'utilité perçue. L'utilité perçue endogène contribue à motiver intrinsèquement l'étudiant. La motivation intrinsèque est une variable importante dans l'explication de conduites scolaires positives des étudiants (Ryan & Deci, 2009). Elle mène aux comportements scolaires les plus fonctionnels tels que la persévérance, l'effort et la concentration (Wentzel & Wigfield, 2009).

Bien que l'utilité perçue exogène a pour conséquence de ne pas soutenir une motivation intrinsèque, elle peut toutefois donner lieu à la motivation extrinsèque à régulation intégrée. Selon la théorie de l'autodétermination de Ryan et Deci (2009), chaque type de motivation se distingue par le degré d'autodétermination qui sous-tend le comportement d'un individu. Selon cette théorie, plus la motivation est autodéterminée, plus le comportement se manifeste en l'absence de contraintes ou de pressions externes (Vallerand & Blanchard, 1998). Ainsi, une personne intrinsèquement motivée est fortement autodéterminée et s'engage dans une activité par intérêt. Au contraire, une personne dépourvue de motivation est faiblement autodéterminée. Elle est donc incapable de prévoir et d'expliquer les conséquences de son comportement, ni même de percevoir les motifs de celui-ci.

Elle peut effectuer une activité, certes, mais son implication dans celle-ci demeure mécanique. Elle remet constamment en question sa participation et va jusqu'à abandonner. Entre ces deux pôles extrêmes que sont la motivation intrinsèque et l'absence de motivation, Deci, Koestner et Ryan (1999) décrivent quatre types de motivation extrinsèque qui se situent sur un continuum d'autodétermination, partant du plus faible niveau jusqu'au niveau le plus élevé : la régulation externe, la régulation introjectée, la régulation identifiée et la régulation intégrée. Ces quatre formes de motivation extrinsèque vont au-delà de la conception classique de la motivation extrinsèque, que nous avons rappelée plus haut et qui fait référence aux comportements exécutés en l'absence d'autodétermination, c'est-à-dire en présence de sources de contrôle externes comme l'obtention de récompenses et/ou l'évitement de punitions. Les formes les plus autodéterminées de motivation conduisent à une dynamique motivationnelle fonctionnelle similaire à la motivation intrinsèque et mènent aux comportements scolaires positifs tels que la persévérance, l'effort et la concentration. À l'opposé, les formes les moins autodéterminées de motivation conduisent à une dynamique motivationnelle dysfonctionnelle ainsi qu'à des comportements scolaires négatifs, comme l'évitement d'une tâche.

Ryan et Deci (2009) ont fait valoir que l'autodétermination des objectifs est une condition nécessaire pour soutenir la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque de type identifiée. Cela signifie que la perception qu'a l'étudiant que son engagement dans la tâche lui procurera une valeur personnelle immédiate ou qu'elle lui permettra d'atteindre un objectif, est déterminante. Cette par la distinction apportée entre les deux types d'utilité perçue de la tâche proposée par Husman (1998) se révèle donc très utile pour les enseignants. Ainsi, au moment de planifier leurs activités en classe en fonction du type de cours qu'ils donnent (cours de formation générale et cours technique), les enseignants peuvent imaginer des conditions qui favoriseront l'autodétermination des objectifs poursuivis par les étudiants.

Pour conclure, il semble donc que la conceptualisation à deux dimensions (endogène et exogène) proposée par Husman (1998) puisse donner lieu à des conséquences motivationnelles différentes. L'utilité perçue de la tâche endogène contribue à motiver intrinsèquement l'étudiant, tandis que l'utilité perçue exogène peut donner lieu à la motivation à régulation intégrée si les activités proposées en classe favorisent l'autodétermination des objectifs par leurs étudiants. Ces deux formes de motivation sont souhaitables puisqu'elles sont toutes deux associées à des comportements scolaires fonctionnels tels que la persévérance, l'effort et la concentration de l'étudiant.

Les déterminants de l'utilité perçue de la tâche

Dans cette section, nous abordons trois principales sources de l'utilité perçue soit les buts intrinsèques, le sentiment d'efficacité personnelle et la perspective d'avenir de l'étudiant.

Le premier déterminant de l'utilité perçue de la tâche concerne les buts de l'étudiant. Selon Lens, Bouffard et Vansteenkiste (2006) et Bourgeois (2009), les **buts poursuivis par les étudiants** doivent être intrinsèques. Ces auteurs définissent les buts intrinsèques comme des buts orientés par des raisons internes et endossés de façon autonome, comme par exemple de vouloir développer ses compétences ou de souhaiter accéder à une carrière intéressante. À l'opposé, les buts extrinsèques concernent les buts orientés par des raisons externes tels que de vouloir surpasser les autres.

Diverses recherches expérimentales ont été menées afin d'examiner la relation entre les buts poursuivis et l'utilité perçue de la tâche (Vansteenkiste, Soenens, Verstuyf & Lens, 2009). Les résultats de ces recherches suggèrent que les étudiants pour qui des buts intrinsèques ont été activés sont davantage en mesure de percevoir l'utilité d'une tâche et performant mieux que ceux pour qui l'activation a porté sur des buts extrinsèques. Le type de but adopté par l'étudiant constitue un modérateur de la relation entre l'utilité perçue de la tâche et la performance. À la lumière de ces résultats, Vansteenkiste, Soenens, Verstuyf et Lens (2009) concluent que par le truchement de leurs pratiques pédagogiques, les enseignants ont avantage à promouvoir des objectifs intrinsèques tels qu'indiquer aux étudiants l'utilité des activités proposées pour développer leurs compétences, même lorsqu'ils font face à des étudiants qui adoptent des buts à contenu extrinsèque.

Le deuxième type de perceptions qui prédit l'utilité perçue de la tâche est le **sentiment d'efficacité personnelle** (Bandura, 1997) ou la **perception de compétence** (Harter, 1982) dans une matière donnée. Bouffard, Marcoux, Vezeau et Bordeleau (2003) réfèrent à ces deux concepts maintenant utilisés de manière interchangeable comme une évaluation subjective par la personne de ses propres habiletés dans un domaine particulier d'activité qui reflète sa croyance ou sa conviction de disposer des ressources nécessaires pour mener à bien une tâche. Le sentiment d'efficacité personnelle semble prédire positivement l'utilité perçue de la tâche. C'est ce que Greene, Miller, Crowson, Duke et Akey (2004) ont démontré. En effet, selon les résultats qu'ils ont obtenus, les étudiants qui ont confiance en leur chance de réussir une tâche scolaire perçoivent mieux l'utilité des tâches qui leur sont proposées. Par ailleurs, la force de cette relation s'accroît avec l'âge selon les conclusions d'études longitudinales (Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles & Wigfield,

2002; Wigfield et al. 1997). Ainsi, plus les étudiants sont âgés et avancés dans leur parcours scolaire, plus la relation entre la perception de compétence et l'utilité perçue de la tâche s'accroît. En outre, plus ils avancent dans leur parcours, plus ils sont préoccupés par l'importance de la réalisation d'une activité pour atteindre un but spécifique.

Enfin, le troisième déterminant de l'utilité perçue de la tâche est la perspective d'avenir de l'étudiant. Lens, Bouffard et Vansteenkiste (2006) la présentent comme l'anticipation d'une personne envers son avenir à partir de la formulation de buts éloignés qui sont intégrés aux activités présentes. La perspective d'avenir est composée des représentations cognitives et motivationnelles des individus qui leur permettent d'anticiper les conséquences à long terme de leurs actions immédiates. C'est souvent au regard de la nature des buts que poursuivent les étudiants (études ou carrière) et de leur proximité temporelle (avenir proche ou lointain) que les étudiants peuvent estimer l'utilité des activités qui leur sont proposées. Ainsi, un étudiant dont la perspective d'avenir est positive perçoit davantage l'utilité de la tâche, même si cette activité ne l'intéresse pas ou ne lui apporte pas de récompense immédiate.

D'après Lens, Bouffard et Vansteenkiste (2006) la perspective d'avenir de l'étudiant doit comporter quatre caractéristiques : (1) le but éloigné doit être suffisamment précis et valorisé, (2) il doit être découpé en buts intermédiaires, (3) les buts intermédiaires doivent être réalistes et (4) être bien échelonnés dans le temps. En contrepartie, un étudiant qui a une perspective d'avenir étroite perçoit moins bien l'utilité perçue de la tâche, surtout si cette dernière ne l'intéresse pas et ne lui apporte pas de satisfaction immédiate. Toujours selon Lens, Bouffard et Vansteenkiste (2006), les étudiants dotés d'une perspective d'avenir réduite entretiennent un but final irréaliste et leurs buts intermédiaires sont confus.

Afin de permettre aux étudiants de préciser leur projet professionnel et leurs buts à court ou à moyen terme, Neuville (2004) a démontré que les activités de formation peuvent être utiles. En salle de classe, les enseignants peuvent prévoir des moments au début ou à la fin des activités pour inviter les étudiants à réfléchir sur leurs buts et sur l'utilité des apprentissages qu'on leur demande de réaliser en classe. Ces activités peuvent prendre la forme de discussions de groupe ou d'activités de réflexion autour de la question de l'utilité perçue de la tâche (en répondant, par exemple, aux questions telles « À quoi cette activité peut-elle me servir? » ou « Quelle est l'utilité de cette activité? »). Ces activités permettront aux étudiants de préciser leurs buts tout en stimulant leur intérêt envers une tâche (Hulleman, Godes, Hendricks, & Harackiewicz, 2010).

Les effets de l'utilité perçue de la tâche sur la réussite scolaire

Les principaux indicateurs de la réussite scolaire sont la performance et l'engagement de l'étudiant (Wentzel & Wigfield, 2009). La **performance** correspond à la note obtenue pour un travail réalisé ou dans un examen (Leclerc, Larivée, Archambault & Janosz, 2010). Il s'agit du principal indicateur de la réussite scolaire utilisé dans les études en éducation (Plante, De la Sablonnière, Aronson & Théorêt, 2013). Diverses recherches rapportées dans les paragraphes qui suivent établissent une relation causale entre l'utilité perçue de la tâche et la performance scolaire.

Une relation positive et directe entre l'utilité perçue de la tâche et la performance scolaire a été observée par DeVolder et Lens (1982). Cela signifie que plus les étudiants perçoivent l'utilité de la tâche, meilleure est leur performance. Toutefois, Lens (2002) a nuancé cette relation directe. Pour influencer la performance, l'utilité perçue de la tâche doit être combinée à une perspective d'avenir positive. En d'autres mots, l'étudiant qui a confiance en son avenir perçoit davantage l'utilité perçue de la tâche et performe mieux sur le plan scolaire (Husman & Shell, 2008; Leondari, 2007). Alors, il est plus motivé à s'engager dans sa formation et performe mieux. À l'inverse, l'étudiant qui affiche une attitude négative à propos de son avenir perçoit moins l'utilité des tâches qui lui sont proposées et se désengage davantage de sa formation; il performe donc moins bien.

Toutefois, l'utilité perçue de la tâche n'est pas toujours reliée au rendement scolaire. En effet, dans le cadre d'une étude longitudinale, Eren (2009) a observé qu'une diminution de l'utilité perçue de la tâche pendant le trimestre universitaire n'était pas associée à une baisse de rendement. La relation inverse n'a cependant pas été démontrée dans cette étude. Autrement dit, l'augmentation de l'utilité perçue de la tâche pendant le trimestre universitaire n'était pas associée à une hausse de rendement.

Ces résultats s'expliquent à la lumière des modèles Attentes-Valeur (Eccles & Wigfield, 2002) fondés sur deux principales variables : les attentes de succès et la valeur de la tâche. La première variable renvoie à la perception qu'un individu a de son habileté dans un domaine et du jugement à propos de la difficulté perçue de la tâche à réaliser. Selon Wigfield, Tonks et Klauda (2009), ce jugement est analogue à la perception de la compétence, facteur prédicteur de la performance (Plante, De la Sablonnière, Aronson, & Théorêt, 2013). La seconde variable – la valeur de la tâche – est l'appréciation subjective d'un individu quant à la manière dont une tâche influence son désir de la réaliser et

satisfait ses besoins et buts à atteindre (Chouinard, Karsenti & Roy, 2007). Cette valeur de la tâche se compose de quatre dimensions conceptuellement distinctes : l'importance, l'intérêt, le coût et l'utilité perçue de la tâche. Creten, Lens et Simons (2002) ont démontré que la relation entre l'utilité perçue de la tâche (une dimension de la valeur de la tâche) et le rendement scolaire était médiée par les stratégies cognitives et métacognitives des étudiants. Ainsi, les étudiants qui perçoivent l'utilité de la tâche adoptent des stratégies cognitives et métacognitives pour réaliser les tâches d'apprentissage demandées; cette qualité des stratégies cognitives et métacognitives employées influence à son tour la performance de l'étudiant.

Le second indicateur de la réussite scolaire est l'**engagement de l'étudiant**. Il constitue le principal indicateur de la motivation et de la persévérance scolaires (Archambault, Janosz, Morizot & Pagani, 2009). L'engagement est défini comme la manifestation comportementale de l'état psychologique qu'est la motivation scolaire (Astin, 1984; Pirot & De Ketele, 2000). Il s'agit d'un concept tridimensionnel qui reflète les actions des étudiants quant à leur implication : 1) *cognitive* dans leurs apprentissages, 2) *comportementale* par le biais de leur participation aux activités scolaires et 3) *affective* par les sentiments éprouvés envers leur école et les études (Jimerson, Campos, & Greif, 2003; Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004).

De nombreuses recherches portent sur la relation entre la perception de la tâche et l'engagement. Husman, McCann et Crowson (2000), Creten, Lens et Simons (2002) et Husman et Shell (2008) ont souligné que l'utilité perçue de la tâche est positivement reliée à l'utilisation de stratégies cognitives et d'autorégulation des apprentissages. Ce qui signifie que les étudiants qui perçoivent l'utilité des tâches proposées en classe mobilisent davantage de stratégies cognitives et d'autorégulation des apprentissages. De plus, il apparaît, selon Simons, Dewitte et Lens (2000), que les étudiants qui ont une perception élevée de l'utilité sont plus attentifs en classe, mettent plus d'efforts dans leurs travaux scolaires et sont plus engagés dans un apprentissage autorégulé que les étudiants ayant une faible perception de l'utilité. De plus, des liens positifs significatifs entre l'utilité perçue et l'apprentissage en profondeur, la stratégie d'élaboration et la rétention des connaissances à long terme ont été rapportés par Shell et Husman (2001). Ces résultats suggèrent que l'étudiant qui perçoit l'utilité des activités privilégie un apprentissage en profondeur et cherche davantage à comprendre le sujet étudié.

Ces résultats rejoignent ceux de Miller, Greene, Montalvo, Ravindran et Nicholls (1996) qui ont mis en évidence un lien positif entre l'utilité perçue de la tâche, l'autorégulation et l'engagement cognitif de l'étudiant. Ainsi, une personne qui perçoit l'utilité de sa formation gère et surveille davantage ses comportements d'apprentissage (Walker & Greene, 2009). Plus l'étudiant perçoit qu'une activité immédiate est utile pour atteindre des buts différés dans le temps, plus son engagement cognitif pour cette activité immédiate est élevé.

Ainsi, ces études ont pu démontrer qu'un étudiant avec une perception élevée de l'utilité de la tâche s'engagera plus dans les activités scolaires (tant à l'échelle cognitive que comportementale) qu'un étudiant dont l'utilité perçue de la tâche est faible, ce qui pourra ensuite permettre une meilleure performance.

Le rôle des pratiques des enseignants dans le développement de l'utilité perçue de la tâche

L'utilité perçue de la tâche peut évoluer sur une période aussi courte qu'une session universitaire (Eren, 2009). Il ne s'agit donc pas d'une perception générale stable, pas plus qu'il ne s'agit d'un lent processus de maturation. Cette perception est spécifique aux matières et aux activités pédagogiques et peut changer rapidement, notamment selon les pratiques enseignantes mises en œuvre, par lesquelles il est possible de stimuler l'intérêt des étudiants pour une matière donnée, et d'améliorer leur performance par le renforcement des perceptions de l'utilité de la tâche (Godes, 2008; Hulleman, 2007; Hulleman, Godes, Hendricks, & Harackiewicz, 2010).

Voyons maintenant quel est le rôle des pratiques des enseignants dans le développement de l'utilité perçue de la tâche. Par leurs résultats de recherche, Acee et Weinstein (2010) ont montré que la mise en évidence des utilisations futures des apprentissages par les enseignants, comme par exemple le fait d'évoquer fréquemment les applications possibles de la théorie enseignée ou de donner des exemples concrets issus de la pratique professionnelle, a permis d'augmenter la perception d'étudiants universitaires de premier cycle quant à l'utilité de leur cours d'introduction à la statistique et quant à leur performance d'apprentissage.

Hulleman, Godes, Hendricks et Harackiewicz (2010) avancent que les effets sur l'intérêt et la performance sont plus bénéfiques lorsque les interventions des enseignants

visant à développer l'utilité de la tâche sont orientées sur des stratégies d'autodécouverte (par exemple, demander à l'étudiant de trouver lui-même à quoi un nouvel apprentissage pourra lui servir). En effet, les étudiants qui ne sont pas déjà intéressés par le cours ou par le sujet ont tendance à tirer davantage profit des stratégies d'autodécouverte (par exemple, trouver soi-même l'utilité d'un apprentissage) que les étudiants déjà intéressés par le sujet (Godes, 2008). Ces derniers se montrent plus sensibles à des stratégies de contextualisation extérieures (par exemple, l'enseignant qui évoque en classe les applications possibles de la théorie enseignée).

Ces quelques résultats montrent l'importance des interventions proposées et des dispositifs pédagogiques proposés par les enseignants pour augmenter l'utilité perçue par les étudiants des tâches proposées en classe et, de là, soutenir leur motivation.

Conclusion

La recherche documentaire que nous avons effectuée nous a permis de constater que la perception de l'utilité qu'a l'étudiant de la tâche à réaliser est primordiale dans la réussite de ses études. En effet, cette perception touche directement la persévérance de l'étudiant et sa capacité d'aller jusqu'au bout de ses études. Ne pas tenir compte de ce facteur peut diminuer les chances de l'étudiant de compléter et de réussir ses études. Certes incomplets, les résultats de la recherche documentaire que nous venons de décrire procurent une contribution en ce qui a trait au concept de l'utilité perçue de la tâche, et plus largement à l'égard du domaine de la motivation scolaire.

Le concept de l'utilité perçue de la tâche (ou dit autrement, la perception par l'étudiant de l'utilité d'une tâche de formation) peut se montrer intéressant, voire essentiel, dans une analyse des facteurs de réussite et de persévérance de l'étudiant. L'analyse de ce phénomène est particulièrement appropriée afin de mieux comprendre comment les étudiants perçoivent le rapport de l'utilité des activités ou des tâches qui leur sont proposées pendant leur formation.

Notre analyse de la documentation sur la motivation semble aussi indiquer que l'approche sociocognitive de la motivation est appropriée pour décrire les liens entre les multiples facteurs qui interviennent. Comme nous avons pu le constater, les facteurs ou les déterminants sont nombreux. Ils sont autant internes à la personne qu'externes. Ces

nombreux facteurs sont aussi déterminés par la dimension temporelle, soit à court terme et à long terme, et notamment par la disposition d'une personne à anticiper dans le présent les effets immédiats d'une action potentielle, tout autant que les conséquences à long terme de ladite action (Neuville, 2004). Il en est de même pour la définition des buts par l'étudiant quand il se projette dans l'avenir. Notre recherche documentaire montre aussi la nécessité de définir la place de la perception de l'utilité d'une tâche dans les mécanismes d'autodétermination et d'autorégulation. Signalons ainsi que l'engagement cognitif de l'étudiant dans ses activités de formation semble directement influencé par sa perception de l'utilité de l'accomplissement d'une tâche. Si une tâche ne semble pas intéressante ou utile à court terme, l'étudiant ne l'accomplit pas, ne s'implique pas dans les activités scolaires et apprend mal. En conséquence, la compétence n'est pas au rendez-vous de la formation.

Même si tous les types de buts contribuent à augmenter l'utilité perçue de la tâche, certains ont des conséquences plus positives sur la motivation de l'étudiant. Les buts intrinsèques sont ceux dont les conséquences sont positives quant à la motivation de l'étudiant à persister dans ses études.

Les retombées d'une bonne compréhension de ce phénomène de la perception de l'utilité d'une tâche à réaliser sur les activités de l'enseignant nous apparaissent importantes. En effet, une meilleure connaissance de ce phénomène de la perception de l'utilité d'une tâche nous permettrait de modifier la formation des enseignants, soit dans la formation universitaire initiale, soit dans les sessions de perfectionnement. Cela nous permettrait aussi de suggérer des pistes de changement dans l'organisation des activités dans la classe. En voici quelques-unes.

Dans le but de motiver leurs étudiants, les enseignants peuvent prévoir du temps pour leur permettre de définir leurs objectifs et de réfléchir à l'utilité des tâches qu'ils doivent réaliser dans les cours. Ils peuvent également leur demander de réfléchir aux liens entre leurs apprentissages, leurs buts (par exemple, projet personnel, métier désiré et intérêts personnels (leurs loisirs, leurs passe-temps).

Les enseignants ont également avantage à planifier des activités d'enseignement et d'apprentissage que les étudiants trouveront utiles. Pour soutenir l'utilité perçue des tâches, les étudiants devraient, dans les activités proposées, mettre l'accent sur le développement de compétences par le truchement de la maîtrise des tâches scolaires proposées, et veiller au climat de leur salle de cours (Maehr & Midgley, 1996). Ainsi, Maehr et

Midgley (1996) affirment que les enseignants devraient acquérir des compétences, d'une part en ce qui touche l'augmentation de la perception de l'utilité des activités en classe et d'autre part, la création d'un meilleur climat dans la classe.

Tenter de faire régner un esprit de complicité et de collégialité dans la salle de cours augmente l'implication de l'étudiant. Par conséquent, l'enseignant a intérêt à expliquer le rôle de chacun dans une tâche à accomplir, cela permet à l'étudiant de comprendre l'utilité de ses apprentissages et de ses interventions. La recherche documentaire montre que les étudiants trouvant leur place dans les tâches demandées perçoivent davantage l'utilité de réaliser ces tâches.

Pour favoriser l'utilité perçue des tâches proposées, les enseignants peuvent planifier des tâches d'apprentissage qui demandent à l'étudiant d'utiliser plusieurs connaissances et compétences. C'est le cas, par exemple, des projets intégrateurs. Les tâches que les étudiants trouvent les plus utiles sont celles pour lesquelles ils se sentent compétents et celles qu'ils trouvent intéressantes.

Dans les activités de formation, les enseignants devraient inclure des temps de rétroaction pour informer les étudiants sur leurs apprentissages et leurs progrès.

Finalement, les enseignants devraient tenter davantage de concevoir des activités qui intéressent les étudiants par rapport à leur projet fondamental d'acquisition d'un métier ou d'une profession. En effet, la documentation que nous avons analysée montre bien que les étudiants s'impliquent davantage quand ils y voient un certain intérêt et quand ils peuvent établir une relation entre ces activités et leur projet de vie professionnelle.

Remerciements

Nous remercions Yves Bertrand et les trois relecteurs anonymes pour leurs remarques et leurs judicieux conseils qui nous ont permis d'améliorer la version précédente de cet article.

Références

- Acee, T. W., & Weinstein, C. E. (2010). Effects of a value-reappraisal intervention on statistics students' motivation and performance. *Journal of Experimental Education*, 78(4), 487-512. doi: 10.1080/00220970903352753
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., & Pagani, L. S. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health*, 79, 402-409.
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel* 25(4), 297-308.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Berger, J.-L. (2012). Croyances motivationnelles, habiletés numériques et stratégies dans l'apprentissage des mathématiques en formation professionnelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 71-99. doi: 10.7202/1016750ar
- Bertrand, Y. (2014). *Les philosophies contemporaines de l'acte éducatif*. Paris, France : Fabert.
- Bouffard, T., Marcoux, M.-F., Vezeau, C., & Bordeleau, L (2003). Changes in self-perceptions of competence and intrinsic motivation among elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 171-186.
- Bourgeois, E. (2004). Projet et engagement dans la formation professionnelle continue : l'instrumentalité en question. Perspective théorique. Dans E. Bourgeois & M. Vandamme (Éd.), *Formation continue universitaire et parcours professionnel* (pp. 167-188). Genève, Suisse : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Bourgeois, E. (2009). Motivation et formation des adultes. Dans Ph. Carré & F. Fenouillet (Éds.), *Traité de psychologie de la motivation* (pp. 233-251). Paris, France : Dunod.
- Charlot, B., Bautier, É., & Rochex, Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris, France : Armand Colin.

- Chouinard, R., Karsenti, T., & Roy, N. (2007). Relations among competence beliefs, utility value, achievement goals, and effort in mathematics. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 501-517.
- Creten, H., Lens, W., & Simons, J. (2002). The role of perceived instrumentality in student motivation. Dans A. Efklides, J. Kuhl, & R. M. Sorrentino (Éd.), *Trends and prospects in motivation research* (pp. 37-45). Heidelberg, Allemagne : Springer Netherlands.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627-668.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.
- De Volder, M. L., & Lens, W. (1982). Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(3), 566-571.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. Dans J. T. Spence (Éd.), *Achievement and achievement motives* (pp. 75-146). San Francisco, CA : W. H. Freeman.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology* (53), 109-132.
- Eren, A. (2009). Exploring the effects of changes in future time perspective and perceived instrumentality on graded performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1217-1247.
- Fernandez, N. (2010). *Les effets du travail en équipe dans l'apprentissage par projets sur la motivation des étudiantes et des étudiants en formation des ingénieurs* (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, QC.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Frenay, M., Boudrenghien, G., Dayez, J.-B. & Paul, C. (2007). Persévérer et accorder de la valeur à l'école : Quelles diversités de profils motivationnels chez les élèves de l'enseignement qualifiant? Dans M. Frenay et X. Dumay (Éd.), *Un enseignement*

- démocratique de masse : une réalité qui reste à inventer* (pp. 229-247). Louvain-la-Neuve, Belgique : UCL Presses universitaires de Louvain : Girsef.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal, QC : Guérin.
- Godes, O. (2008). The effects of utility value on achievement behavior of two cultures. (Ph.D., University of Wisconsin, Madison, WI).
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 462-482.
- Harter, S. (1981). A model of intrinsic mastery motivation in children: individual differences and developmental change. *Minnesota symposia on child psychology*. Vol. 14. Hillsdale, NJ.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53(1) 87-97.
- Hulleman, C. S. (2007). *The role of utility value in the development of interest and achievement*. (Thèse de doctorat inédite). University of Wisconsin-Madison, Madison, WI.
- Hulleman, C. S., Godes, O., Hendricks, B. L. & Harackiewicz, J. M. (2010). Enhancing interest and performance with a utility value intervention. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 880-895. doi: 10.1037/a0019506
- Husman, J. (1998). *The effect of perceptions of the future on intrinsic motivation*. (Thèse de doctorat inédite). University of Texas, Austin, TX.
- Husman, J., Derryberry, W. P., Crowson, H. M., & Lomax, R. (2004). Instrumentality, task value, and intrinsic motivation: Making sense of their independent interdependence. *Contemporary Educational Psychology*, 29(1), 63-76. doi: 10.1016/S0361-476X(03)00019-5
- Husman, J., & Hilpert, J. (2007). The intersection of students' perceptions of instrumentality, self-efficacy, and goal orientations in an online mathematics course. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21(3-4), 229-239.

- Husman, J., & Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34(2), 113-125.
- Husman, J., McCann, E., & Crowson, H. M. (2000). Volitional strategies and future time perspective: Embracing the complexity of dynamic interactions. *International Journal of Educational Research*, 33(7-8), 777-799. doi: 10.1016/S0883-0355(00)00050-1
- Husman, J., & Shell, D. F. (2008). Beliefs and perceptions about the future: A measurement of future time perspective. *Learning and Individual Differences*, 18(2), 166-175.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73(2), 509-527. doi: 10.1111/1467-8624.00421
- Jimerson, S. R., Campos, E. & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-27.
- Leclerc, M., Larivée, S., Archambault, I., & Janosz, M. (2010). Le sentiment de compétence, modérateur du lien entre le QI et le rendement scolaire en mathématiques. *Revue canadienne de l'éducation*, 33(1), 31-56.
- Lens, W. (2002). How to combine intrinsic task-motivation with the motivational effects of the instrumentality of present tasks for future goals. Dans A. Efklides, J. Kuhl, & R. M. Sorrentino (Éd.), *Trends and Prospects in Motivation Research* (pp. 23-36). Heidelberg, Allemagne: Springer Netherlands.
- Lens, W., Bouffard, L. & Vansteenkiste, M. (2006). À quoi sert d'apprendre? Dans E. Bourgeois & G. Chapelle (Éd.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 261-269). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Leondari, A. (2007). Future time perspective, possible selves, and academic achievement. *New Directions for Adult and Continuing Education* 114, 17-26.
- Maehr, M. L., & Midgley, C. (1996). *Transforming school cultures*. Boulder, CO: Westview Press.

- Miller, R. B., & Brickman, S. J. (2004). A model of future-oriented motivation and self-regulation. *Educational Psychology Review*, 16(1), 9-33. doi: 10.1023/b:edpr.00000012343.96370.39
- Miller, R. B., Greene, B. A., Montalvo, G. P., Ravindran, B., & Nicholls, J. D. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 388-422.
- Mitchell, T. R., & Biglan, A. (1971). Instrumentality theories: Current uses in psychology. *Psychological Bulletin*, 76(6), 432-454. doi: 10.1037/h0031831
- Neuville, S. (2004). *La perception de la valeur des activités d'apprentissage : étude des déterminants et effets*. (Thèse de doctorat inédite). Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Nuttin, J. R. (1980). *Théorie de la motivation humaine. Du besoin au projet d'action*. (2^e éd.). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Pirot, L., & De Ketele, J.-M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université. Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 367-394.
- Plante, I., De la Sablonnière, R., Aronson, J. M., & Théorêt, M. (2013). Gender stereotype endorsement and achievement-related outcomes: The role of competence beliefs and task values. *Contemporary Educational Psychology*, 38(3), 225-235, doi: 10.1016/j.cedpsych.2013.03.004
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. Dans K. R. Wentzel & A. Wigfield (Éds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 171-195). New York, NY et London, R.-U.: Routledge et Taylor & Francis.
- Shell, D. F. & Husman, J. (2001). The multivariate dimensionality of personal control and future time perspective beliefs in achievement and self-regulation. *Contemporary Educational Psychology*, 26(4), 481-506. doi: 10.1006/ceps.2000.1073
- Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2000). Wanting to have vs. wanting to be: The effect of perceived instrumentality on goal orientation. *British Journal of Psychology*, 91(3), 335-351. doi: 10.1348/000712600161862

- Simons, J., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Lacante, M. (2004). Placing motivation and future time perspective theory in a temporal perspective. *Educational Psychology Review, 16*(2), 121-139. doi: 10.1023/B:EDPR.0000026609.94841.2f
- Vallerand, R. J. (1993). Une perspective humaniste de la motivation : les théories de la compétence et de l'autodétermination. Dans R. J. Vallerand & E. Thill (Éds.), *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval, QC : Études vivantes.
- Vallerand, R. J., & Blanchard, C. (1998). Éducation permanente et motivation : contribution du modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque. *Éducation permanente, 3*(136), 15-36.
- Vansteenkiste, M., Soenens, B., Verstuyf, J., & Lens, W. (2009). What is the usefulness of your schoolwork?: The differential effects of intrinsic and extrinsic goal framing on optimal learning. *Theory and Research in Education, 7*(2), 155-163. doi: 10.1177/1477878509104320
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent, QC : Erpi.
- Walker, C. O., & Greene, B. A. (2009). The relations between student motivational beliefs and cognitive engagement in high school. *The Journal of Educational Research, 102*(6), 463-471.
- Wentzel, K. R. (1992). Motivation and achievement in adolescence: A multiple goals perspective. Dans D. H. Schunk & J. L. Meece (Éds.), *Student perceptions in the classroom: Causes and consequences* (pp. 287-306). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (Éd.). (2009). *Handbook of motivation at school*. New York, NY & London, R.-U.: Routledge et Taylor & Francis.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R., Arbretton, A., J., 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*(3), 451-469.
- Wigfield, A., Tonks, S. & Klauda, S. L. (2009). Expectancy-Value Theory. Dans K. R. Wentzel & A. Wigfield (éd.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 55-75). New York, NY & London, R.-U.: Routledge et Taylor & Francis.