

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.A.)

PAR

STÉPHANE SIMARD

BACHELIER EN ÉDUCATION (B.Ed.)

**Programme d'intervention sur les déterminants
et les indicateurs de la motivation (P.I.D.I.M.)**

Avril 1999



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

RÉSUMÉ

Le désengagement chez les jeunes dans les milieux scolaire et communautaire constitue une préoccupation pour les éducateurs. Plusieurs d'entre eux méconnaissent ou utilisent mal les stratégies d'enseignement qui favorisent l'engagement, le développement de l'autonomie et de la responsabilité chez les jeunes. Les moyens traditionnels utilisés pour les motiver à s'engager et les perceptions ou croyances qu'ils entretiennent vis-à-vis eux ne sont pas aptes à favoriser le développement de ces habiletés. Afin de contrer le phénomène du désengagement, il est recommandé d'aider les jeunes à développer des stratégies qui se traduiront par leur engagement et l'émission de comportements responsables. 92

Un programme d'intervention visant à favoriser l'engagement chez les jeunes en milieu communautaire a été développé et appliqué. Issu d'une conception sociocognitive de l'apprentissage et basé principalement sur le modèle de motivation de Roland Viau (1994), ce programme vise à favoriser l'engagement chez les jeunes en agissant sur les déterminants et indicateurs de la motivation. Plus spécifiquement, l'intervenant responsable de ce programme devait aider les participants à choisir un projet basé sur leur intérêt, et de veiller à ce que ces derniers fixent des objectifs clairs et réalistes; de les aider à se sentir compétents tout au long de la mise en place de leur projet; de les aider à se sentir en contrôle de leur succès. Il devait également favoriser l'utilisation et le développement de stratégies d'autorégulation (stratégies métacognitives, stratégies de gestion et stratégies motivationnelles) tout en utilisant ces stratégies par le biais d'un projet collectif dont il était responsable en vue de récompenser les participants au programme. La présente recherche a pour but d'apporter des éléments de réponse aux deux questions suivantes: dans quelle mesure le programme d'intervention sur les déterminants et indicateurs de la motivation (P.I.D.I.M.) peut amener les participants à modifier leurs perceptions en tant que déterminants de la motivation et dans quelle mesure ce programme favorise le développement et l'utilisation de stratégies d'autorégulation en tant qu'indicateurs de la motivation.

En décrivant chacun des sept projets qui ont été mis en place par les jeunes par le biais des principales interventions sur les composantes motivationnelles ainsi que la réaction des participants à ces interventions, il est possible de suivre l'évolution de ce programme. Les résultats permettent de dire que les interventions sur la motivation ont favorisé la mise en place des projets sélectionnés au préalable par les jeunes. En aidant ces derniers à modifier les perceptions qui pouvaient nuire à leur engagement et en favorisant chez eux l'utilisation de stratégies autorégulatrices, le programme a semble-t-il eu un impact considérable sur leur motivation. Toutefois, la durée limitée de ce programme ne nous permet pas de vérifier l'ampleur de ses impacts sur le

développement des stratégies autorégulatrices chez les jeunes qui ont participé à cette démarche. Un suivi plus étroit permettrait de connaître la portée réelle de ce programme sur le développement de stratégies et d'intervenir au besoin.

REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à remercier mon directeur de recherche, Monsieur Louis-Phillipe Boucher, Ph.D., professeur au département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi, pour sa grande disponibilité, sa patience et son support constant durant le déroulement de ma recherche.

Je souhaite également remercier Messieurs Paul-Henri Munger, Réjean Lévesque, Martin Gagné et Bruno Labrecque de la municipalité de Larouche pour leur contribution financière et leur soutien matériel pour la réalisation de mon programme d'intervention auprès des jeunes.

Des remerciements s'adressent également aux jeunes de Larouche qui ont bien voulu participer au programme P.I.D.I.M. et du même coup, ont travaillé à la mise en place de projets destinés au service de la population.

Pour terminer, un merci tout particulier à ma tante, Madame Carmen Dufour et à Monsieur Jean-Noël Gagné, pour leur accueil et leur générosité, ainsi qu'à ma famille et amis pour leur écoute et leur support.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	II
RÉSUMÉ	III
TABLE DES MATIÈRES	V
LISTE DES TABLEAUX.....	VII
CHAPITRE PREMIER : LA PROBLÉMATIQUE.....	1
CHAPITRE II : UN MODÈLE SOCIOCOGNITIF DE LA MOTIVATION	8
2.1. UNE DÉFINITION DE LA MOTIVATION	9
2.2 LES COMPOSANTES DE LA MOTIVATION	10
2.2.1 <i>Les déterminants de la motivation.....</i>	<i>14</i>
2.2.1.1 La perception de la cause ou perceptions attributionnelles.....	14
2.2.1.2 La perception de compétence.....	17
2.2.1.3 La perception de la valeur d'une activité.....	20
2.2.1.4 La dynamique motivationnelle.....	22
2.2.2 <i>Les indicateurs de la motivation</i>	<i>23</i>
2.2.1.1 Le choix et la participation à une activité.....	23
2.2.2.2 L'engagement cognitif et la motivation.....	24
2.2.2.3 L'utilisation de stratégies d'apprentissage.....	24
2.2.2.4 Les stratégies d'autorégulation	26
2.2.2.5 La persévérance.....	28
2.2.2.6 La performance.....	29
2.3 INTERVENIR SUR LES COMPOSANTES MOTIVATIONNELLES	30
2.3.1 <i>Intervenir sur les déterminants de la motivation</i>	<i>30</i>
2.3.1.1 Les perceptions ou croyances des intervenants concernant les caractéristiques des apprenants.....	31
2.3.1.2 L'intervention sur la perception de la contrôlabilité.....	33
2.3.1.3 L'intervention sur la perception de la compétence.....	34
2.3.1.4 L'intervention sur la perception de la valeur d'une activité.....	35
2.3.2 <i>Intervenir sur les stratégies d'autorégulation</i>	<i>38</i>
2.3.2.1 L'utilisation de stratégies d'autorégulation.....	39
2.3.2.2 L'intervention sur les stratégies d'autorégulation.....	40
2.4 LE PROGRAMME D'INTERVENTION SUR LES DÉTERMINANTS ET LES INDICATEURS DE LA MOTIVATION (P.I.D.I.M.)	42
2.4.1 <i>Les modalités du P.I.D.I.M.</i>	<i>43</i>
2.4.1.1 Les projets initiés par le participant	44
2.4.1.2 Le projet collectif initié par l'intervenant.....	44
2.4.1.3 Le processus de réalisation des projets.....	45
2.4.1.4 L'objectivation (bilan des projets).....	45
2.4.2 <i>Intervenir sur les déterminants ou sources de motivation.....</i>	<i>46</i>
2.4.2.1 Intervenir sur la perception de la valeur d'une activité.....	46
2.4.2.2 Intervenir sur la perception de sa compétence.....	47
2.4.2.3 Intervenir sur les perceptions attributionnelles.....	48
2.4.3 <i>Intervenir sur les stratégies d'autorégulation.....</i>	<i>49</i>
2.4.3.1 Les stratégies métacognitives.....	50
2.4.3.1.1 La planification.....	50
2.4.3.1.2 Le contrôle ou le monitoring	50
2.4.3.1.3 L'autoévaluation.....	51

2.4.3.2	Les stratégies de gestion	51
2.4.3.3	Les stratégies motivationnelles	52
CHAPITRE III : LA DÉMARCHÉ DE LA RECHERCHE.....		54
3.1	LA MISE EN PLACE DU PROGRAMME	55
3.1.1	<i>Le recrutement des participants ou des sujets</i>	56
3.2	L'INTERVENTION.....	57
3.2.1	<i>Le choix des projets</i>	57
3.2.3	<i>Le suivi et le bilan des projets</i>	58
3.3	LA COLLECTE DES DONNÉES.....	61
3.4	LE TRAITEMENT ET L'ANALYSE DES DONNÉES.....	61
3.4.1	<i>Description de l'évolution des projets</i>	63
3.4.2	<i>Effets des interventions sur les déterminants et indicateurs de la motivation</i>	63
3.5	DISCUSSION DES RÉSULTATS	63
CHAPITRE IV : LA PRÉSENTATION ET L'ANALYSE DES RÉSULTATS		65
4.1	ÉVOLUTION ET BILAN DES PROJETS.....	66
4.1.1	<i>Le projet #1: La mise en place d'une ligue de hockey sur glace (Sujet #1)</i>	66
4.1.2	<i>Le projet #2: L'organisation et la présentation d'une parade de mode (Sujets #2, 3 et 4)</i>	70
4.1.3	<i>Le projet #3: La création d'un groupe de musique populaire (Participants #5, 6 et 7)</i>	74
4.1.4	<i>Le projet #4: L'organisation d'une visite au zoo d'hiver de St-Félicien (Sujets #8 et 9)</i>	81
4.1.5	<i>Projet #5: L'organisation d'une activité d'initiation à l'escalade intérieur (Sujets #10 et 11)</i>	85
4.1.6	<i>Projet #6: L'organisation d'une activité d'initiation d'escalade de glace (Sujets #12 et 13)</i>	88
4.1.7	<i>Projet #7: Un service d'aide aux usagers du réseau internet (Sujets #14 et 15)</i>	92
4.1.8	<i>Le projet #8 (Projets initiés par l'intervenant)</i>	93
4.2	EFFETS DES INTERVENTIONS SUR LES DÉTERMINANTS ET LES INDICATEURS DE LA MOTIVATION	95
4.2.1	<i>La perception de la valeur d'une activité</i>	95
4.2.2	<i>La perception de la compétence</i>	97
4.2.3	<i>La perception de la contrôlabilité</i>	99
4.2.4	<i>Les stratégies métacognitives (planification, contrôle et autoévaluation)</i>	100
4.2.5	<i>Les stratégies de gestion</i>	101
4.2.6	<i>Les stratégies motivationnelles</i>	102
CHAPITRE V : LA DISCUSSION DES RÉSULTATS		104
5.1	LE PROGRAMME D'INTERVENTION SUR LES INDICATEURS ET LES DÉTERMINANTS DE LA MOTIVATION	105
5.2	LES EFFETS DU PROGRAMME D'INTERVENTION (P.I.D.I.M.) SUR LES PERCEPTIONS EN TANT QUE DÉTERMINANTS DE LA MOTIVATION	107
5.3	LES EFFETS DU PROGRAMME P.I.D.I.M. SUR LE DÉVELOPPEMENT DE STRATÉGIES D'AUTORÉGULATION EN TANT QU'INDICATEURS DE LA MOTIVATION.....	114
5.4	CONCLUSION.....	118
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....		122
ANNEXE I : FICHE D'OBSERVATION SUR LES COMPOSANTES MOTIVATIONNELLES		

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux

1	Les composantes motivationnelles	12
2	La présentation des projets initiés par les participants	60
3	L'évaluation d'un programme	62

CHAPITRE PREMIER

La problématique

Des études menées par le ministère des Loisirs, de la Chasse et de la Pêche (1992) et par le ministère de l'Éducation (1994) se rapportant à la jeunesse québécoise révèlent des résultats inquiétants concernant le désengagement de nos jeunes tant dans le domaine communautaire que scolaire. Dans le domaine scolaire, le M.E.Q. (1994) montre qu'il y a une augmentation constante du taux d'abandon scolaire chez les jeunes québécois âgés entre 15 et 29 ans. Au secondaire, plus de 35 000 jeunes de chaque génération abandonnent leurs études avant d'obtenir un diplôme soit une augmentation de 8.1% par rapport à 1986. Au collégial, le taux d'abandon est également à la hausse tant dans le secteur professionnel (38%) que général (28.9 %). À l'université, environ 30 % des inscrits au baccalauréat, 40 % à la maîtrise et 50 % au doctorat abandonnent avant l'obtention du diplôme.

En milieu communautaire, la situation n'est guère plus reluisante. Une étude de Bruneau (1988) révèle que les jeunes de 15 à 25 ans montrent de façon générale peu d'intérêt pour les activités organisées par les différents services des loisirs des municipalités du Québec. Nous retrouvons parmi ceux qui ont choisi de ne pas participer à de telles activités plusieurs adeptes de jeux vidéo, de vidéo-clips, etc. en comparaison à d'autres activités comme les activités scolaires, parascolaires et communautaires qui demandent du travail et de la persévérance (Lens et Nuttin, tiré de Viau 1994).

Le CSE (1993) fait le constat que plusieurs intervenants méconnaissent ou utilisent mal les stratégies d'enseignement qui favorisent l'engagement, le développement de l'autonomie et de la responsabilité chez les jeunes.

"Les pratiques d'enseignement et les stratégies d'intervention touchant la pédagogie et l'organisation de l'enseignement, favorisant le développement de l'autonomie et de la responsabilité chez les jeunes, sont parfois méconnues, parfois ignorées et le plus souvent, peu ou mal utilisées" (C.S.E., 1993).

De plus, même si nous souhaitons aider les jeunes à s'engager en favorisant ainsi le développement de leur autonomie et de leur sens des responsabilités, les gestes posés afin de les aider paraissent parfois incohérents en regard du but escompté. Dans une étude publiée en 1993, le ministère des Loisirs de la Chasse et de la Pêche (1993) constate que lors de la mise en place d'activités ou de projets destinés à la cause des jeunes, le rôle de ces derniers est souvent limité à celui "d'observateur" sans qu'on leur laisse l'opportunité de s'impliquer réellement dans la réalisation de ces projets ou activités. À ce sujet, Glasser (1988) mentionne qu'il est difficile de demander aux jeunes de s'engager dans une démarche d'apprentissage sans qu'on leur laisse l'opportunité de le faire.

Donc, même si l'engagement, le développement de l'autonomie et de la responsabilité constituent une préoccupation depuis plusieurs années, ces dimensions semblent donc peu développées chez les jeunes tant en milieu scolaire que communautaire (CSE, 1993 et MLCP, 1992). Pour cette raison, le Conseil supérieur de l'éducation recommande l'utilisation d'une approche éducative devant favoriser l'engagement chez les jeunes.

Dans un rapport publié en 1993 sur le développement de l'autonomie et de la responsabilité, le CSE nous a fait part de comportements révélateurs caractérisant les jeunes autonomes et responsables, pouvant se traduire par leur engagement dans la tâche. Il les décrit comme celui ou celle qui démontre des aptitudes à fixer des objectifs réalistes en évaluant ses capacités et sa disponibilité à les accomplir; à donner suite à ses choix et à respecter les échéances; à tirer parti des ressources qui lui sont disponibles et à contrôler ses apprentissages en utilisant des stratégies utiles à son cheminement. Mais avant tout, le CSE considère qu'un individu responsable et autonome est celui dont la motivation est très importante.

"Ayant découvert l'importance d'acquérir des connaissances et des habiletés et conscient de leur utilité dans un futur rapproché, l'individu motivé éprouvera alors plus de plaisir à s'engager dans une tâche et fera preuve de persévérance et respectera ainsi ses engagements".

Pour le CSE, il existe donc un lien étroit entre l'engagement et la motivation que l'on associe à l'autonomie et au développement du sens des responsabilités.

La littérature sur la psychologie cognitive nous fait part de données intéressantes sur la motivation et l'engagement, tout en considérant plusieurs variables pouvant influencer directement ou indirectement la motivation d'un apprenant (variables relatives à la famille, aux institutions, à la société, aux intervenants fréquentés et aux caractéristiques individuelles de l'apprenant lui-même). L'engagement, qui est perçu dans un premier temps comme étant un indicateur de la motivation, se traduit par l'utilisation de stratégies pendant l'exécution d'une tâche

(Viau, 1994). Toujours selon cette conception, il est possible d'intervenir sur ces stratégies afin de favoriser l'engagement chez les jeunes et d'agir sur les perceptions, considérées comme des déterminants ou sources de motivation.

Afin d'aider un jeune à s'engager dans une activité, nous pouvons donc agir sur les déterminants ou sources de la motivation qui sont de trois types, à savoir la perception de la valeur d'une activité ou les buts qu'un apprenant se fixe avant l'exécution d'une tâche, la perception de sa compétence à réussir ou non la tâche et finalement, la perception attributionnelle, c'est-à-dire la façon dont une personne perçoit les causes de ce qui lui arrive (Viau, 1994). Selon cette approche, les perceptions ont une grande importance car elles seraient à l'origine du comportement humain donc à la base de l'action. Pour cette raison, il devient impératif d'agir sur ces déterminants si nous souhaitons aider le jeune à s'engager dans une activité (Ames et Ames, 1991).

Les indicateurs ou conséquences de la motivation sont de quatre types à savoir le choix d'un apprenant à s'engager ou non dans la tâche, l'engagement cognitif de l'apprenant, sa persévérance à accomplir la tâche et la performance qui en résulte. Même si les indicateurs de la motivation sont considérés dans un premier temps comme étant une conséquence de la motivation, il est également possible d'intervenir sur ces derniers afin d'inciter un individu à s'engager dans une activité. Pour y parvenir, nous pouvons agir directement sur l'engagement cognitif ou plus précisément, sur les stratégies que le jeune utilise (stratégies d'autorégulation et

stratégies d'apprentissage) avant, pendant et après l'accomplissement d'une tâche (Viau, 1994).

Afin d'amener les jeunes à s'engager dans des activités communautaires, nous avons élaboré un programme d'intervention communautaire visant à agir sur les indicateurs et les déterminants de la motivation (P.I.D.I.M.). Basé principalement sur le modèle de la motivation en contexte scolaire de Roland Viau (1994), ce programme s'adresse spécifiquement aux jeunes de 12 à 20 ans. L'objectif général de la recherche est donc d'expérimenter ce programme.

Plus précisément, ce programme veut amener l'intervenant à agir sur la perception de la valeur d'une activité afin d'aider le jeune à se fixer des objectifs de réalisation d'une tâche en milieu communautaire; à aider ce dernier à se sentir compétent tout au long de la réalisation de la tâche (perception de la compétence) et à intervenir sur la perception de la contrôlabilité afin d'aider le jeune à percevoir qu'il a le contrôle de ses succès et de ses échecs donc sur le déroulement de l'activité. Nous souhaitons également intervenir sur les stratégies d'autorégulation de façon à favoriser l'utilisation et le développement de stratégies métacognitives; de gestion et motivationnelles et ce durant le déroulement du programme d'intervention.

La question spécifique de recherche est de savoir *dans quelle mesure le programme d'intervention (P.I.D.I.M) peut modifier chez les participants leurs perceptions en tant que déterminants de la motivation et dans quelle mesure ce*

programme favorise l'utilisation et le développement de stratégies d'autorégulation en tant qu'indicateurs de la motivation.

Après avoir présenté le modèle sociocognitif de la motivation et fait l'état des connaissances, nous décrivons les modalités d'application du programme d'intervention ainsi que les différents dispositifs méthodologiques mis en place pour réaliser la présente recherche. Nous terminerons en présentant les résultats de la recherche et en exploitant des pistes nouvelles.

CHAPITRE II

Un modèle sociocognitif de la motivation

Dans ce chapitre, nous définissons dans un premier temps le concept de motivation sous-jacent au modèle adopté (Viau, 1994). Par la suite, il sera question des différentes composantes motivationnelles chez un apprenant, à savoir les déterminants ou sources de motivation (perceptions attributionnelles, perception de la compétence et perception de la valeur d'une activité) et les indicateurs ou conséquences de la motivation (le choix d'un apprenant à s'engager ou non dans la tâche, son engagement cognitif, sa persévérance et sa performance). Nous terminerons ce chapitre en présentant l'état des connaissances se rapportant aux interventions sur les déterminants et les indicateurs de la motivation, principalement en ce qui a trait aux stratégies d'autorégulation ainsi que le programme d'intervention sur les déterminants et les indicateurs de la motivation (P.I.D.I.M.).

2.1. UNE DÉFINITION DE LA MOTIVATION

La motivation est généralement vue comme étant une caractéristique individuelle faisant partie du domaine affectif au même titre que l'anxiété et les émotions. Viau (1994) définit la motivation comme étant *"un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un individu a de soi-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à y persévérer afin d'atteindre un but"*.

Selon cette définition, la motivation est un état dynamique, c'est à dire qu'elle est considérée comme étant en constante évolution, donc changeante. Elle est

influencée directement ou indirectement par plusieurs variables relatives à l'environnement à savoir celles se rapportant à la famille (valeurs, situation financière, culture, etc.), à l'institution qu'il fréquente (mandat, objectif, culture, ressources humaines, projet éducatif, etc.), à la société (lois, valeurs, politiques, projet social, etc.), à l'intervenant (valeurs, sexe, milieu social, culture, etc.) et relatives à l'apprenant lui-même (âge, sexe, milieu social, capacités intellectuelles, valeurs, connaissances antérieures, etc.).


2.2 LES COMPOSANTES DE LA MOTIVATION

Les composantes motivationnelles se regroupent en deux grandes familles, soit les déterminants et les indicateurs de la motivation. Les déterminants ou sources sont également perçus comme étant "les causes de la motivation" et les indicateurs ou conséquences sont pour leur part perçus comme étant "les effets de la motivation".

Les déterminants de la motivation, influencés par les différentes variables décrites auparavant, correspondent à la manière dont l'apprenant perçoit les tâches à accomplir (Viau, 1994). Il y a trois types de perception, soit la perception de la cause ou perceptions attributionnelles, la perception de la compétence et la perception de la valeur d'une activité. Les perceptions attributionnelles sont les raisons évoquées par un apprenant pour expliquer le pourquoi de ses succès et de ses échecs passés. La perception de la compétence est une perception de soi par laquelle un apprenant, avant d'entreprendre une activité qui comporte un degré élevé d'incertitude, évalue ses

compétences à accomplir cette même activité de façon adéquate (Viau, 1994). La perception de la valeur d'une activité correspond aux buts qu'un apprenant se fixe devant une tâche (Barbeau, 1994).

Tableau 1*Les composantes motivationnelles*

DÉTERMINANTS OU SOURCES DE LA MOTIVATION DEVANT UNE TÂCHE (SYSTÈME DE PERCEPTIONS)	INDICATEURS OU CONSÉQUENCES DE LA MOTIVATION
<p>Perception de la cause</p> <ul style="list-style-type: none"> -lieu de la cause (interne/externe) -stabilité de la cause (stable/modifiable) -contrôlabilité de la cause (contrôlable/incontrôlable) -globalité de la cause (globale/spécifique) <p>Perception de la compétence</p> <ul style="list-style-type: none"> -performances antérieures -l'observation de l'exécution de l'activité par d'autres -persuasion -réactions physiologiques <p>Perception de la valeur d'une activité</p> <ul style="list-style-type: none"> -buts sociaux -buts scolaires ou institutionnels <ul style="list-style-type: none"> buts de performance buts d'apprentissage 	<p>Choix</p> <ul style="list-style-type: none"> -engagement dans la tâche; -stratégies d'évitement. <p>Engagement cognitif</p> <ul style="list-style-type: none"> -stratégies d'apprentissage <ul style="list-style-type: none"> stratégie de mémorisation stratégie d'élaboration stratégie d'organisation -stratégies d'autorégulation <ul style="list-style-type: none"> stratégies métacognitives stratégies de gestion stratégies motivationnelles <p>Persévérance</p> <p>Performance</p>
<p style="text-align: center;">  PRINCIPE DU DÉTERMINISME RÉCIPROQUE </p>	

Les indicateurs de la motivation sont des composantes motivationnelles qui permettent de mesurer le degré de motivation d'un apprenant (Viau, 1994). Ils sont composés du choix d'un apprenant à s'engager ou non dans une tâche, de l'engagement cognitif qui se traduit par l'utilisation de stratégies d'autorégulation et d'apprentissage, du degré de persévérance de ce dernier et finalement, la performance qui en résulte.

Même si les déterminants sont identifiés comme étant les causes ou les sources de la motivation et les indicateurs, des effets ou conséquences, il est important de souligner que l'ensemble des composantes est soumis au concept du déterminisme réciproque (Viau, 1994). Ce concept rend compte du fait qu'une composante de la motivation peut être une cause d'un phénomène et par la suite devenir un effet de celui-ci. Les composantes du modèle définissent les indicateurs de la motivation comme étant des effets de la motivation, mais à une étape finale de la dynamique motivationnelle, ils deviennent des causes, car ils influencent, par l'intermédiaire de la performance, les perceptions de l'apprenant (Viau, 1994). En voici un exemple:

Un étudiant qui a une mauvaise perception de sa compétence dans les sports (la perception de la compétence étant considérée dans un premier temps comme étant un déterminant de la motivation) peut être démotivé à l'idée de suivre un cours de tennis, cours préalable pour l'obtention de son diplôme. À la suite de bonnes performances durant des parties simulées entre étudiants, celui-ci peut être amené à croire qu'il a des aptitudes pour réussir dans cette discipline et décider, à la suite de ce cours, de s'engager dans une clinique de perfectionnement en tennis. La performance, perçue dans un premier temps comme étant un indicateur ou un effet de la motivation, sera alors devenu un déterminant ou cause de la motivation par l'entremise du déterminisme réciproque.

2.2.1 Les déterminants de la motivation

Comme nous l'avons vu précédemment, les différentes perceptions d'un individu vis-à-vis une tâche sont appelées déterminants ou sources de motivation. L'importance de ces perceptions est telle que certains auteurs les considèrent comme de véritables déterminants de la conduite: *"Ce ne sont pas les capacités réelles qu'une personne possède qui déterminent sa conduite et sa motivation mais plutôt la perception qu'il a de celles-ci* (Convington, 1984; Weiner, 1979, 1985, tiré de Viau, 1994). Ces perceptions seraient donc à l'origine du comportement humain et à la base de l'action (Ames et Ames, 1989, tiré de Viau, 1994). Dans cette partie du travail, nous présentons les principaux déterminants de la motivation selon la conception cognitive de l'apprentissage, soit la perception de la contrôlabilité ou processus attributionnel, la perception de la compétence d'un individu devant une tâche, ainsi que sa perception de la valeur d'une activité.

2.2.1.1 La perception de la cause ou perceptions attributionnelles

Les perceptions de la cause ou perceptions attributionnelles, également qualifiées d'attribution causale, sont issues dans un premier temps des travaux de DeCharms (tiré de Vallerand et Thill, 1993) sur le concept origine-pion. Ce concept explique comment un individu peut se percevoir soit comme étant un agent causal de son comportement (origine), soit réagissant plutôt à des forces extérieures (pion) sans en avoir le contrôle (Pellethier et Vallerand, 1993). Cependant, nous nous en

tiendrons principalement aux travaux de Weiner (1989-1992) qui prétend que le comportement d'une personne est influencé par la façon dont elle perçoit les causes de ce qui lui arrive. Le processus attributionnel est donc alimenté par le besoin d'un individu de comprendre pourquoi un tel événement s'est produit. Une attribution causale, qui répond au pourquoi d'un événement, peut comporter trois dimensions; 1) le lieu de la cause ou l'origine d'une cause; 2) la stabilité de la cause; 3) le contrôle qu'un individu a sur la cause ou sa contrôlabilité (Weiner tiré de Barbeau, 1994).

La première dimension est appelée le *lieu de la cause*. Il y a des causes qui sont propres à l'apprenant, soit les causes *internes* dont font partie l'intelligence, la beauté physique et l'effort et d'autres qui ne le sont pas, soit des causes *externes* telles les qualités d'un intervenant, la difficulté d'une tâche et la chance. La deuxième dimension est appelée la stabilité de la cause. Une cause peut donc être jugée comme étant *stable* ou *modifiable* dans le temps. Les causes stables sont celles qui ont un caractère permanent aux yeux de l'apprenant. Une aptitude musicale tel "*avoir de l'oreille*" peut être jugée comme étant stable tandis que *la chance* qu'un apprenant a pendant une évaluation serait perçue comme étant modifiable donc peut fluctuer dans le temps. La contrôlabilité de la cause constitue la troisième dimension. Une cause peut être jugée comme étant *contrôlable* si un apprenant perçoit qu'il aurait pu éviter une situation difficile s'il avait voulu. L'effort d'un individu pour la préparation d'une présentation orale serait jugé comme étant contrôlable. D'autres causes comme les maladies ou les capacités intellectuelles seraient jugées *incontrôlables* car l'apprenant croit ne pas pouvoir les éviter.

D'autres chercheurs (Abramson et ses collaborateurs) ont ajouté une autre dimension à la taxonomie de Weiner, à savoir la *globalité* ou la *spécificité* de la cause (Barbeau, 1993). Par exemple, un apprenant peut se percevoir comme étant peu doué dans toutes les matières scolaires (cause globale) ou seulement dans une matière spécifique (cause spécifique) comme le français ou les mathématiques. D'ailleurs, certains chercheurs dont Anderson et Arnoult (tiré de Barbeau, 1994) mentionnent que la globalité et la stabilité d'une cause "englobent" la dimension de contrôlabilité des attributions. La contrôlabilité serait alors perçue comme étant une caractéristique des événements plutôt que des attributions.

Les différentes recherches se rapportant aux dimensions d'une cause ont eu un impact considérable sur l'explication de la motivation (Viau, 1994). Une cause qui serait jugée interne, modifiable et contrôlable, telle l'effort, l'attribution aurait plus de probabilité d'avoir un effet positif sur l'engagement et la persévérance d'un apprenant étant donné que ce dernier s'attribue la responsabilité de ce qui lui arrive. Par contre, une cause jugée externe, stable et non-contrôlable, comme la qualité d'un intervenant, peut provoquer l'effet contraire. Si l'apprenant perçoit qu'il n'a aucun contrôle sur ce qui lui arrive, il sera peu motivé à s'engager et à persévérer dans une tâche quelconque car de toute façon, ce n'est pas lui qui a le pouvoir de changer cette situation malencontreuse. D'ailleurs, les différents travaux de Weiner ont conduit à l'élaboration de la théorie de l'impuissance acquise, selon laquelle la globalité, la stabilité et le lieu de la cause sont les trois dimensions à retenir (Anderson et Arnoult, tiré de Barbeau, 1993). Cette théorie postule que:

L'individu développe un sentiment d'impuissance lorsqu'il perçoit qu'une situation hors de son contrôle restera hors de son contrôle dans l'avenir et que la motivation est ainsi affaiblie, altérée lorsqu'un organisme perd le contrôle des événements de sa vie, devient alors passif à la suite de telles expériences (Abramson et al., 1984).

Thill (1993) souligne que ce n'est pas le caractère répulsif de la situation ou de la tâche qui induit à l'effet d'impuissance, mais plutôt la perception qu'il est impossible d'y échapper. Les personnes qui vivent des sentiments d'impuissance acquise sont des individus qui attribuent les situations négatives à des causes internes ou externes, stables et globales et par ricochet incontrôlables et des situations positives à des causes externes, modifiables et spécifiques jugées également incontrôlables. Il est important de souligner qu'il est possible de modifier les croyances des apprenants en ce qui a trait à l'impuissance acquise. Pour y arriver, nous devons les amener à s'attribuer les causes d'une bonne ou d'une mauvaise performance et à percevoir les causes de cette performance comme étant contrôlables (Dweck, 1975 et Weiner, tiré de Viau, 1994).

2.2.1.2 La perception de compétence

La perception de l'apprenant vis-à-vis sa compétence à accomplir une activité est une perception de soi par laquelle une personne, avant d'entreprendre une activité qui comporte un degré élevé d'incertitude quant à sa réussite, évalue ses capacités à l'accomplir de manière adéquate (Bandura, tiré de Viau, 1994). Elle réfère aux

croyances qu'un apprenant a de sa capacité à utiliser efficacement ses connaissances et habiletés qu'il a déjà avant d'entreprendre une activité quelconque et qui influence également l'intensité de l'effort fourni ainsi que la qualité et l'efficacité de cet effort (Barbeau, 1994). Quatre principaux facteurs seraient à l'origine de cette perception. Ces facteurs sont les performances antérieures de l'apprenant, l'observation de l'exécution d'une activité par d'autres personnes, la persuasion ainsi que les réactions physiologiques et émotives. Voyons en quoi consistent ces composantes.

Pour un apprenant, les performances antérieures correspondent à son histoire personnelle (ex: histoire scolaire) reliée à ses succès et ses échecs passés. Lorsqu'un apprenant fait face à une tâche reliée à l'apprentissage, il peut alors se référer à ses succès et ses échecs passés qui influenceront la perception qu'il a de sa compétence à réussir ou non une tâche. Les performances antérieures sont un point de référence important pour un apprenant. Par exemple, celui qui a toujours éprouvé de la difficulté dans les sports en général pourra douter de ses compétences à réussir ou non son nouveau cours d'éducation physique au secondaire. Ses résultats antérieurs deviennent alors un point de référence important pour l'évaluation de sa compétence à réussir l'activité avant de s'y être engagé.

L'observation de l'exécution d'une activité par une autre personne est le deuxième facteur présenté. En situation d'apprentissage, l'apprenant peut évaluer ses capacités à réussir ou non une tâche lorsqu'il observe une autre personne effectuer cette même tâche. Par exemple, un apprenant qui se prépare pour une présentation

orale pourra se référer à la performance de ses pairs qui ont à s'exécuter devant lui. Il observera par la suite la performance de ces derniers pour évaluer sa compétence à accomplir cette même activité. S'il perçoit qu'il est mieux préparé, il pourra alors se sentir compétent avant même d'entreprendre cette activité influençant ainsi son degré de motivation (Viau, 1994).

La persuasion qu'exerce un intervenant influence également la perception de la compétence d'un apprenant. Elle se traduit la plupart du temps par des encouragements de façon à aider l'apprenant à se sentir compétent lors de l'exécution d'une tâche bien que pour d'autres situations, elle peut inciter l'apprenant à ne pas s'engager.(Barbeau et Viau, 1994). Un intervenant qui perçoit que l'apprenant n'a pas les compétences ou les connaissances antérieures pour s'engager dans une tâche pourra le persuader qu'il ne peut réussir celle-ci. La persuasion se réfère donc aux jugements que portent les autres sur la capacité d'un apprenant à réussir ou non une tâche, influençant ainsi la perception de sa compétence.

Les réactions physiologiques et émotives de l'apprenant influencent également la perception qu'il a de sa compétence. Par exemple, l'apprenant qui est peu préparé pour un examen peut réagir nerveusement (poussé de chaleur, blanc de mémoire, battement de coeur, etc.). Il peut alors évaluer sa contre-performance comme étant une incapacité de sa part à exécuter ce type d'activité (cause interne, stable et incontrôlable) même s'il s'agit d'un manque de préparation. Cependant, il peut investir une somme considérable d'efforts sans obtenir les résultats escomptés. Un athlète de

haut niveau qui serait incapable de bien performer lors de compétitions importantes, même avec plusieurs heures de travail consacrées à l'entraînement, peut alors attribuer sa contre-performance à des difficultés physiologiques qu'il a éprouvées durant cette compétition.

2.2.1.3 La perception de la valeur d'une activité

La perception de la valeur d'une activité, également appelée la perception de l'importance d'une tâche, est un jugement que porte un apprenant sur l'utilité de celle-ci pour atteindre les buts qu'il poursuit (Viau, 1994). Dans cette définition, l'auteur retient deux concepts clés, c'est-à-dire *l'utilité de l'activité* et *le type de buts* que se fixe l'apprenant pour l'accomplissement d'une tâche. Cependant, il a peu élaboré sur le premier concept précisant qu'il est rare qu'un individu s'engage dans une activité d'apprentissage strictement pour le plaisir de la faire. Dans la majorité des situations, il se demande presque toujours ce que ladite activité va lui apporter. Les différents buts en ce qui a trait à la perception de la valeur d'une activité deviennent alors très importants. Viau (1994) distingue deux types de buts, à savoir les buts sociaux et les buts scolaires.

Les buts sociaux sont les relations qu'un apprenant établit avec d'autres apprenants de son âge, à un groupe ou à un intervenant quelconque afin de s'identifier à eux. Bien qu'un grand nombre d'intervenants croient qu'il s'agit pour plusieurs apprenants des seuls buts (buts sociaux) qui les incitent à participer à une tâche, ce ne

sont pas ces buts qui motivent les apprenants à s'engager dans une activité d'apprentissage et à y persévérer (Wentzel, tiré de Viau, 1994). C'est pour cette raison que l'auteur insiste davantage sur les buts scolaires. Toutefois, dans une étude portant sur 423 apprenants, Wentzel et Asher (tiré de Viau, 1994) ont constaté que les apprenants qui poursuivent à la fois des buts sociaux, d'apprentissage et de performance, sont ceux qui réussissent le mieux.

Certains auteurs dont Viau (1994), distinguent généralement deux types de buts scolaires, ceux reliés à l'apprentissage lui-même ou à l'acquisition de nouvelles connaissances (ou motivation intrinsèque) et ceux qui sont reliés à la performance (ou motivation extrinsèque). Cependant, l'auteur accorde peu d'importance à la distinction entre les deux types de motivation soit la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque donc entre les deux types de buts. L'exemple qu'il nous donne permet de comprendre pourquoi il ne s'y attarde pas davantage:

La plupart des apprenants, même ceux qui sont animés d'une motivation intrinsèque forte, sont motivés par des récompenses et des buts extrinsèques. Les sources de motivation extrinsèques n'ont rien de répréhensible, à moins qu'elles ne nuisent à la motivation intrinsèque (Viau, 1994).

Donc, au lieu de s'attarder à faire la distinction entre les deux types de motivation, il préfère introduire un nouveau concept appelé **le concept de perspective future**. Ce concept est défini comme étant les buts d'une personne qui s'étalent sur une période de temps comprenant le court, le moyen et le long terme. En situation d'apprentissage, le niveau de perspective future d'un apprenant influence sa perception de la valeur d'une activité. Ceux et celles dont les buts sont étalés dans le temps (long

terme) ont plus de chance de réussir car ils sont en mesure de percevoir la valeur d'une activité, même si cette dernière n'offre pas de récompenses immédiates. Dans le cas contraire, ceux et celles qui ont une perspective future limitée et dont les buts sont confus, ne pourront alors se fixer des points de référence pour juger de la valeur d'une activité, surtout si celle-ci ne leur apporte pas de satisfaction immédiate, ils éprouveront donc des problèmes de motivation (Viau, 1994).

2.2.1.4 La dynamique motivationnelle

Les différentes perceptions ou déterminants de la motivation que nous avons abordés précédemment peuvent s'influencer entre eux. Nous faisons alors référence à la dynamique motivationnelle sous-jacente au principe du déterminisme réciproque présenté antérieurement. Par exemple, un apprenant qui ne sait pas à quoi peut lui servir une telle activité d'apprentissage (perception de la valeur d'une activité) peut ne pas investir dans celle-ci, et par ricochet, ne pas développer les compétences nécessaires pour bien performer. Il risque alors de se percevoir encore moins compétent qu'avant (influence de la perception de la valeur d'une activité sur la perception de sa compétence). De plus, ce dernier peut attribuer ce manque de compétence à ses capacités intellectuelles plutôt qu'au manque d'effort (cause interne, stable et incontrôlable), démontrant ainsi l'influence du processus attributionnel ou perception de la contrôlabilité sur la perception de compétence de l'apprenant en question (Meyer et Schunk tiré de Barbeau, 1993).

2.2.2 Les indicateurs de la motivation

Les indicateurs sont considérés comme des conséquences de la motivation ou une façon de mesurer le degré de motivation d'un individu. Dans cette partie du mémoire, nous présenterons donc les principaux indicateurs soit, le choix et la participation d'un apprenant à s'engager ou non dans une tâche, l'engagement cognitif ou l'utilisation de stratégies cognitives et d'autorégulation, la persévérance dans la tâche et finalement, la performance. Nous explicitons dans les pages qui suivent ces indicateurs de la motivation.

2.2.1.1 Le choix et la participation à une activité

Le choix d'entreprendre ou non l'activité et le degré de participation est le premier indicateur de la motivation (Viau et Barbeau, 1994). Il paraît évident qu'un apprenant motivé choisira d'entreprendre une activité et celui qui ne l'est pas, pourra éviter de le faire. Dans une recherche au collégial auprès d'enseignants et d'étudiants, Barbeau (1993) mentionne qu'un apprenant motivé qui participe aux différentes activités est celui qui s'implique dans une tâche scolaire, qui écoute en classe, donc qui s'engage activement dans les activités qui leur sont proposées.

L'apprenant peut également choisir d'utiliser ce que l'on appelle une stratégie d'évitement. Celle-ci est utilisée pour éviter la tâche qu'un apprenant se voit attribuer en faisant semblant de s'engager dans cette tâche de manière à ce que l'intervenant ne

se rend pas compte de la situation. Repasser son crayon aux endroits déjà utilisés, se lever et aller aiguiser son crayon à plusieurs reprises ou faire semblant de lire en sont des exemples. De plus, il est important de noter qu'une activité est menacée non seulement par l'apprenant démotivé, mais également par celui qui est trop motivé pour autre chose (Viau, 1994).

2.2.2.2 L'engagement cognitif et la motivation

Pour Corno et al. (Tiré de Viau, 1994), l'engagement cognitif se définit comme étant la qualité et le degré de l'effort mental dépensé par un apprenant lors de l'accomplissement de tâches d'apprentissage ou de tâches scolaires. En psychologie cognitive, cet effort mental se traduit par l'utilisation de stratégies d'apprentissage et d'autorégulation par apprenant au moment de s'engager dans une tâche. Cependant, afin de mesurer l'engagement cognitif, plusieurs taxonomies portant sur la classification des différentes stratégies (stratégies autorégulatrices, d'apprentissage, cognitives, autorégulatrices d'apprentissage, affectives, etc.) ont été identifiées. Conscient des différentes classifications, nous nous en tiendrons principalement à la celle de de Viau (1994) sur la motivation en contexte scolaire.

2.2.2.3 L'utilisation de stratégies d'apprentissage

Les stratégies d'apprentissage sont des stratégies qu'un apprenant utilise pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances (connaissances déclaratives et

procédurales) qu'on leur enseigne (Viau, 1994). Nous les regroupons en trois catégories à savoir les stratégies de mémorisation, les stratégies d'organisation et les stratégies d'élaboration.

Les stratégies de mémorisation sont les moyens qu'un apprenant utilise lorsqu'il a à se rappeler des informations factuelles (dates, règles, équations, etc.). On qualifie ces stratégies de mémorisation car l'apprenant tente de mémoriser des informations en se les rappelant constamment (Pintrich et Garcia, tiré de Viau, 1994). Les études de Weinstein, et Mayer (tiré de Viau, 1994), qui ont porté sur ces stratégies révèlent que l'apprenant commence très tôt à utiliser ce type de stratégies (dès l'âge de 8 ans). Elles sont également plus utiles à un apprenant qui n'a pas les connaissances nécessaires ou préalables, car un apprenant qui les possède déjà, peut aller beaucoup plus en profondeur dans la compréhension d'un phénomène

Pour leur part, les stratégies d'organisation sont principalement utilisées par un apprenant qui désire retenir une grande quantité d'informations complexes. L'apprenant qui les utilise peut par exemple fabriquer des tableaux ou des schémas afin de faciliter ses apprentissages. Les études portant sur ces stratégies démontrent que ce n'est que vers l'âge de 11 ans qu'un apprenant les utilise de façon spontanée mais qu'il est possible d'enseigner cette stratégie en plus bas âge. L'utilisation de cette stratégie aurait un effet positif sur les apprentissages et pour cette raison, il est important de les enseigner (Viau, 1994).

Finalement, les stratégies d'élaboration sont utilisées lorsqu'un apprenant fait des inférences entre différents concepts afin de créer de nouveaux réseaux d'information dans sa mémoire (Dery, tiré de Viau, 1994). Si les inférences sont simples comme dans le cas de création d'acronyme, les stratégies utilisées peuvent être des techniques mnémoniques ou la création d'images mentales (ex: les "si" mangent les "rais" , mais ou est donc car ni or, etc.). Cependant, lorsqu'il s'agit d'inférences complexes, les stratégies d'élaboration consisteront en des résumés, des paraphrases ou la création d'analogies (Viau, 1994). La stratégie d'élaboration la plus efficace pour l'apprentissage serait la prise systématique de notes, mais elle serait également la plus exigeante (Dery, tiré de Viau, 1994).

2.2.2.4 Les stratégies d'autorégulation

Les stratégies d'autorégulation sont des stratégies qu'un apprenant utilise consciemment, systématiquement et constamment lorsqu'il assume la responsabilité de ses apprentissages (Zimmerman, tiré de Viau, 1994). On les regroupe en trois catégories soit les stratégies métacognitives, les stratégies de gestion et les stratégies motivationnelles.

Les stratégies métacognitives peuvent se définir comme étant les stratégies utilisées par un apprenant pour réguler sa façon de travailler intellectuellement (Pintrich, 1990). On classifie les stratégies métacognitives en trois catégories distinctes soit la planification, le monitoring ou le contrôle et l'autoévaluation. La

planification consiste pour un apprenant à examiner une activité quelconque et à se fixer des objectifs de travail lui permettant de réaliser une tâche qui lui est assignée. Il pourra alors choisir les différentes stratégies d'apprentissage qu'il utilisera pendant l'activité afin de lui faciliter la tâche. Le monitoring ou le contrôle est une stratégie utilisée lors de l'accomplissement d'une activité d'apprentissage. Elle consiste pour un apprenant d'évaluer constamment l'efficacité des stratégies d'apprentissage qu'il utilise afin de les ajuster au besoin. Enfin, les stratégies d'autoévaluation se rapportent à l'évaluation des apprentissages d'un apprenant en mesurant le degré d'atteinte des objectifs qu'il s'était fixés.

Les stratégies de gestion sont définies comme étant les stratégies utilisées par un apprenant lorsque ce dernier crée des conditions et un climat propices à son apprentissage. Viau (1994) a identifié trois principales stratégies de gestion soit l'organisation du travail dans le temps, le choix d'un lieu d'apprentissage et la consultation de ressources humaines et matérielles. L'organisation du travail dans le temps consiste à l'identification pour un apprenant des moments propices à l'apprentissage. Il définira également un rythme de travail qui lui est approprié tout en essayant de le respecter. Le choix d'un lieu d'apprentissage est également important pour un apprenant autorégulé. Par exemple, l'apprenant peut choisir un lieu afin d'éviter les distractions, comme celui qui choisit de s'installer à l'avant d'une classe afin de bien suivre les consignes de l'intervenant. Le choix de ressources humaines et matérielles sont également un élément indispensable pour un apprenant autorégulé. Elles peuvent contribuer fortement au succès d'un apprenant qui prend ainsi le soin de

consulter les personnes ressources et les outils nécessaires pour la réalisation d'une activité d'apprentissage ou d'enseignement ou pour la préparation d'un examen.

Les stratégies motivationnelles sont celles utilisées par un apprenant afin d'augmenter ou de maintenir sa motivation lors de l'accomplissement d'une activité. Certains auteurs dont Barbeau (1994) inclut les stratégies motivationnelles comme étant une stratégie faisant partie de la famille des stratégies cognitives autorégulatrices. L'apprenant les utilise afin de se motiver lui-même. Il peut par exemple se donner ses propres défis à relever en se récompensant à la fin d'une étape ou lorsque le travail est complété en entier (Viau, 1994).

2.2.2.5 La persévérance

La persévérance peut correspondre au temps qu'un apprenant consacre à des activités d'apprentissage, elle peut donc se mesurer à la durée du travail. Cette composante est d'ailleurs un excellent moyen de mesurer la motivation d'un apprenant. La persévérance ou la persistance peut se mesurer en prenant en compte le temps consacré par un apprenant à des activités d'apprentissage telles la prise de notes, l'accomplissement d'exercices préparatoires à un examen ou à des lectures nécessaires au développement de ses connaissances (Barbeau, 1994). En plus d'être un indicateur de la motivation, la persévérance peut s'avérer un facteur de réussite car l'apprenant qui accorde le temps nécessaire pour accomplir une activité augmente considérablement ses chances de réussite (Viau, 1994).

2.2.2.6 La performance

Selon l'approche sociocognitive, la performance ne se mesure pas seulement par des résultats observables, mais également par des comportements à savoir l'utilisation de connaissances déclaratives et procédurales ou encore l'utilisation de stratégies d'apprentissage et d'autorégulation (Viau, 1994). Ce qui est intéressant dans cette approche, c'est qu'en plus de reconnaître l'influence de la motivation sur la performance ou des déterminants sur les indicateurs, elle reconnaît également la relation inverse, c'est-à-dire l'influence de la performance sur la motivation ou l'influence des indicateurs sur les déterminants. Ce principe est tributaire du déterminisme réciproque (voir tableau 1). Par exemple, un apprenant qui a toujours eu du succès lors d'évaluations en mathématiques et qui se voit attribuer un résultat inférieur à la note de passage pour la première fois dans son cheminement scolaire, ce résultat ou performance a pour conséquence d'influencer la perception de l'apprenant (il peut alors se sentir moins compétent qu'auparavant). La performance, qui était pourtant perçue comme étant un indicateur de la motivation, devient alors une source ou un déterminant de la motivation.

2.3 INTERVENIR SUR LES COMPOSANTES MOTIVATIONNELLES

Compte tenu que notre principal objectif est d'intervenir sur les composantes motivationnelles, donc sur les déterminants et les indicateurs de la motivation, nous procédons à une revue des recherches sur le sujet. Dans un premier temps, nous nous attarderons à l'intervention sur les principaux déterminants de la motivation, soit la perception de la contrôlabilité, la perception de la compétence ainsi que la perception de la valeur d'une activité. Par la suite, nous verrons comment il est possible d'intervenir sur les indicateurs de la motivation, spécifiquement en ce qui a trait au développement et à l'utilisation de stratégies d'autorégulation, les stratégies d'apprentissage étant utilisées davantage dans le domaine scolaire.

2.3.1 Intervenir sur les déterminants de la motivation

Avant de présenter les résultats de recherche qui se rapportent à l'intervention sur les composantes motivationnelles, nous ferons état des études portant sur les perceptions des intervenants relativement aux caractéristiques des apprenants. Ces perceptions sont très importantes car elles peuvent influencer la motivation des apprenants. Par la suite, nous vous ferons part des données qui visent à aider le jeune à percevoir la valeur d'une activité, à se sentir compétent tout au long de la tâche et en

contrôle sur ce qui lui arrive. Il sera également question des types d'intervention qui peuvent nuire à ces mêmes déterminants donc à la motivation de l'apprenant.

2.3.1.1 Les perceptions ou croyances des intervenants concernant les caractéristiques des apprenants

Jacobson et Rosenthal (1992) ont étudié l'incidence des perceptions ou croyances des intervenants concernant les caractéristiques d'un apprenant et sur la motivation de ce dernier. Ces études en milieu scolaire révèlent que plusieurs intervenants étaient portés à négliger les élèves jugés faibles et non motivés pour s'occuper davantage de ceux qu'ils estimaient comme intelligents et motivés. Comme le souligne l'auteur, les conséquences de cette discrimination sont souvent tragiques pour un apprenant:

N'étant pas encouragés à travailler (l'intervenant s'adressant à eux principalement pour les réprimander), ces apprenants ne peuvent alors se motiver et ne travaillant pas, ces derniers deviennent alors faibles, confirmant ainsi l'opinion de l'enseignant voulant qu'il n'y ait rien à faire avec eux" (Jacobson et Rosenthal, 1992).

Inversement, un intervenant qui a la perception qu'un apprenant est doué intellectuellement (cause interne, stable et non contrôlable) a tendance à leur accorder plus d'attention (ex: il leur sourit plus souvent, il leur donne plus d'attention, il les félicite plus souvent, etc.), influençant ainsi positivement la motivation de l'apprenant (Jacobson et Rosenthal, 1992).

D'autres recherches (Snyder, 1989, Rosenthal et Jacobson, tiré de Viau 1994), effectuées selon le paradigme behavioriste sur les prophéties autoréalisantes soutiennent l'idée que les croyances initiales des intervenants déterminent en grande partie l'interaction entre eux et les apprenants, peu importe si ces croyances soient justes ou erronées. Un jugement portant sur les caractéristiques des apprenants, appelé "théorie de l'évaluation cognitive", peut donc avoir pour conséquence qu'un intervenant agit en vue de confirmer ses croyances initiales auprès de l'apprenant, confirmant ainsi l'opinion qu'ils avaient d'eux au départ.

Les résultats de recherche obtenus par Pelletier et Vallerand (1989) tendent également à appuyer cette théorie lors d'une expérimentation en laboratoire. Des sujets jouant le rôle d'intervenant furent "faussement" amenés à croire que d'autres agissant en tant qu'apprenant, étaient motivés intrinsèquement ou extrinsèquement. Les résultats démontrent que les intervenants croyants agir auprès d'apprenants motivés intrinsèquement adoptèrent un style d'intervention favorisant l'autonomie tandis que ceux qui étaient perçus comme étant motivés extrinsèquement, se voyaient offrir un style d'intervention contraignant. Donc, les perceptions de départ des intervenants ont une influence réelle, confirmant ainsi la théorie de l'évaluation cognitive.

2.3.1.2 L'intervention sur la perception de la contrôlabilité

Pour confirmer la relation positive entre la perception de la contrôlabilité (déterminant de la motivation) sur la performance et de son importance, Finley et Cooper (1983) ont recensé plus de 93 études révélant que *"plus un apprenant sent qu'il a le contrôle de son apprentissage, ou se sent responsable de ce qui lui arrive, meilleure sera sa performance"*. La majorité des recherches portant sur les perceptions attributionnelles tendent à montrer que les apprenants attribuent leurs succès et leurs échecs à l'effort. Étant une cause interne, modifiable et contrôlable, il est donc préférable qu'un apprenant puisse expliquer ses performances académiques par l'effort car en cas d'échec, *"il reconnaît implicitement que s'il avait voulu, il aurait pu réussir"* (Forsterling, 1985, tiré de Viau, 1994). Si au contraire, l'apprenant perçoit les causes de ce qui lui arrive comme étant une caractéristique interne, stable et non contrôlable comme ses capacités intellectuelles, les conséquences en cas d'échec nuiront à son engagement, à sa persévérance et à ses performances. Celles-ci étant perçues comme étant une caractéristique immuable donc incontrôlable.

Malheureusement, certains intervenants dont les parents, enseignants, entraîneurs et autres intervenants ont tendance à associer les causes de succès et d'échecs chez l'apprenant à des caractéristiques internes ou externes, stables et générales donc à des causes incontrôlables. Cependant il est important de souligner que *"cette perception ne surgit pas spontanément, mais plutôt à la suite d'efforts et*

de travail qui se sont soldés par une succession d'échecs" Viau (1994),. Pour cette raison, l'auteur nous suggère d'être très vigilant car si nous persistons à croire que les échecs sont attribuables à des caractéristiques immuables donc incontrôlables, nous véhiculerons alors la forme la plus négative de la perception de la contrôlabilité, soit *l'impuissance acquise*.

Finalement, afin de modifier les croyances d'un apprenant sur la contrôlabilité d'une tâche et d'augmenter sa motivation, certains auteurs dont McColskey et Leary (tiré de Viau, 1994) suggèrent de leur donner du "feed-back" en comparant ses performances jugées inadéquates à celles qu'il a fait antérieurement et jugées satisfaisantes. Celui-ci attribuera alors son succès à l'effort, ayant déjà démontré par le passé des aptitudes à réussir ce même type de tâche. Malheureusement, un grand nombre de problème de motivation chez des apprenants sont dus au fait que les intervenants comparent les résultats des apprenants qui ont de la difficulté à d'autres qui réussissent mieux dans cette même discipline. Dans une telle situation, ces derniers risquent alors d'attribuer leurs échecs à leur manque d'aptitudes intellectuelles (Leary, tiré de Viau, 1994).

2.3.1.3 L'intervention sur la perception de la compétence

Selon Dweck, (tiré de Viau, 1994), *"le développement cognitif d'un apprenant et les influences sociales qu'il reçoit sont les principaux moteurs de l'évolution de la perception de sa compétence"*. Les parents de même que les enseignants

joueraient un rôle important dans le développement des perceptions chez l'apprenant. Selon Phillips et Zimmerman (tiré de Viau, 1994), *"le jugement que ces intervenants portent sur les apprenants a plus d'influence que ses propres performances"*, particulièrement chez les apprenants en bas âges.

Certaines études dont celles de Shunk (tiré de Viau, 1994) démontrent qu'il est possible d'influencer la perception de la compétence d'un individu en utilisant les stratégies appropriées. D'ailleurs, celles se rapportant à l'intervention sur la perception de la contrôlabilité de même que la perception des intervenants quant aux caractéristiques des apprenants en sont un exemple. La majorité des recherches sur l'influence de la perception de la compétence chez un apprenant suggèrent qu'il est préférable d'agir directement sur les stratégies d'apprentissage et d'autorégulation. De cette façon, nous agissons directement sur le développement des compétences et par ricochet, sur la perception de sa compétence (Zimmerman et al, tiré de Viau, 1994). Nous verrons plus loin comment intervenir sur ces stratégies.

2.3.1.4 L'intervention sur la perception de la valeur d'une activité

Rappelons brièvement que la perception de la valeur d'une activité correspond aux différents buts qu'un apprenant se fixe devant une tâche à accomplir. Ces buts se regroupent en deux grandes familles à savoir les buts d'apprentissage, reliés à la motivation intrinsèque et les buts de performance, reliés à la motivation extrinsèque. Le concept de perspective future ne distingue pas les deux types de buts, préférant

parler de buts qui s'étalent à long terme (perspective future à long terme) et à court terme (perspective future limitée). D'ailleurs, pour Viau (1994), il est important de ne pas opposer les deux types de buts (de performance et d'apprentissage) mais plutôt de voir leur complémentarité.

Parmi les moyens visant à aider les jeunes à s'engager dans l'activité, ainsi à bien percevoir la valeur de l'activité, l'utilisation de récompenses dans le but de motiver les jeunes à s'engager dans une activité est un moyen populaire. Vallerand et Thill (1989) montrent que l'on peut également influencer la perception de la compétence si les récompenses sont administrées en vue de souligner les bonnes et les mauvaises performances de l'apprenant. Ils ont démontré qu'en général, les récompenses sont perçues comme des contraintes ou comme des événements et peuvent ainsi diminuer la motivation chez un apprenant: *"Les récompenses sont typiquement utilisées pour inciter ou induire les individus à faire librement des activités qu'ils ne feraient pas ou ne feraient plus"*.

D'autres recherches comme celles de Spaulding (tiré de Viau 1994) ont examiné l'importance du type de récompenses utilisées pour inciter le jeune à s'engager dans la tâche. Les récompenses symboliques (ex: prix, trophées, autocollants, etc.) ne semblent pas nécessaires pour motiver l'apprenant. Toutefois, des commentaires favorables sur des travaux ou évaluations, des encouragements ou rétroactions verbales positives, qui agissent principalement sur les perceptions des apprenants (perception de sa compétence) sont utiles.

Ames et Ames (1991) ont également étudié le phénomène des objets servant de récompenses en démontrant les effets indésirables que telles récompenses peuvent avoir sur les apprenants. Cette recherche a effectivement démontré qu'un système de récompenses peut contribuer à détourner l'attention de l'apprenant en l'amenant à consacrer toute son énergie afin d'en tirer profit le plus vite possible. C'est une lame à deux tranchants qui peut nuire à la quête de dépassement de l'apprenant car ce dernier fera peut-être un abus de prudence dans le seul but d'obtenir la récompense (Zimmerman, tiré de Viau, 1994).

Cependant, d'autres études comme celles de Deci et Ryan (1987) qui ont examiné les effets des variables extérieures comme les récompenses sur la motivation d'un individu révèlent que ce ne sont pas ces variables qui influencent directement la motivation mais plutôt la façon dont les gens les utilisent. Les résultats de ces recherches montrent que lorsque les récompenses, les pressions et les autres contraintes externes sont utilisées dans le but d'informer l'individu sur son niveau de compétence et perçues comme étant un encouragement à l'autonomie, elles peuvent augmenter la motivation de l'apprenant. Au contraire, si elles sont perçues comme contraignantes en encourageant l'individu à se sentir incompetent, elles nuisent alors à la motivation de ce dernier.

Pour leur part, Marzano et al, tiré de Viau (1994) suggèrent qu'avant le début d'une activité d'apprentissage, l'intervenant devrait s'assurer que ce dernier perçoive bien l'utilité même de cette activité, c'est à dire qu'elle apparaisse pertinente aux yeux

de l'apprenant. Considérant que les différentes perceptions ou déterminants de la motivation s'influencent entre elles par l'entremise de la dynamique motivationnelle, nous devons également tenir compte des connaissances antérieures de l'apprenant, qui influencent la perception de la compétence et par ricochet, sa motivation. On doit également s'assurer que même si l'apprenant perçoit qu'il n'a pas les compétences nécessaires avant le début de l'activité, il pourra toutefois les acquérir (perception de la contrôlabilité d'une tâche) en cours de tâche.

2.3.2 Intervenir sur les stratégies d'autorégulation

Zimmerman, Martinez et Pons, cité par Viau (1994) ont obtenu une forte corrélation entre l'utilisation de stratégies d'autorégulation et la performance. C'est pourquoi il est important de bien les situer. Il existe trois types de recherche portant sur les stratégies d'autorégulation soit les recherches descriptives, corrélationnelles et expérimentales. Viau (1994) souligne que les recherches descriptives ont été réalisées dans le but de décrire et de classer les différentes stratégies d'autorégulation. Comme nous l'avons déjà fait, nous parlerons plutôt des résultats de recherches corrélatives et expérimentales sur l'utilisation et l'intervention de ces stratégies chez les apprenants.

2.3.2.1 L'utilisation de stratégies d'autorégulation

Malgré l'importance de ces stratégies, la majorité des recherches portant sur les stratégies d'autorégulation révèlent que les apprenants ont de la difficulté à choisir et à utiliser les différentes stratégies d'autorégulation et pour cette raison, nous devons les leur enseigner (Weinstein, Ridley, Dahl et Weber, tiré de Viau, 1994). D'ailleurs, Tardif (1993) indique que le sens de contrôlabilité et de responsabilité que l'apprenant doit développer et surtout, les stratégies (d'autorégulation) nécessaires à la gestion active de ses démarches, ne sont pas des savoirs que l'intervenant peut considérer acquis chez l'apprenant:

Nous devons agir en fonction de permettre aux apprenants d'acquérir les connaissances et les stratégies indispensables à la gestion de ses démarches, à son autorégulation et, ainsi, développer un sens accru de contrôlabilité de sa performance (Tardif, 1993).

Pour plusieurs, même les adultes et les étudiants universitaires, qui sont en général aptes à s'autodéterminer, *"ne sont pas toujours capables d'exercer un contrôle sur leur propre apprentissage, car il s'agit d'une aptitude qui s'apprend"* (Candy, 1991). C'est ce qui amène Viau à dire qu'avant de modifier les perceptions chez les apprenants pour améliorer leur motivation, nous devrions nous assurer qu'ils connaissent des stratégies d'autorégulation adéquates.

2.3.2.2 L'intervention sur les stratégies d'autorégulation

Les différentes recherches expérimentales portant sur les stratégies d'autorégulation ont été réalisées dans le but de savoir dans quelle mesure il était possible d'enseigner aux apprenants les stratégies d'autorégulation de nature à les aider à mieux performer. Les recherches de Shunk (1992), effectuées auprès d'apprenants de troisième et de quatrième année ayant des difficultés d'apprentissage ont confirmé que l'intervention sur les stratégies d'autorégulation a permis aux apprenants de réaliser l'importance de ces stratégies, et d'autre part, d'améliorer leur perception de compétence et par ricochet, leur performance.

D'autres études de Borkowski et Cavanaugh (tiré de Viau, 1994)) précisent que le fait d'inciter l'apprenant à être plus stratégique, tout en valorisant ce comportement, contribuait à rendre plus fréquent l'utilisation de stratégies d'autorégulation ainsi que la création de nouvelles stratégies. De plus, le simple fait de signaler aux apprenants l'importance de ces stratégies est une autre façon de les amener à faire spontanément l'usage de ces stratégies (Borkowski et Krause, tiré de Viau, 1994).

Pour sa part, Dweck (1989) mentionne que les interventions les plus influentes en ce qui concerne les comportements cognitifs et métacognitifs de l'apprenant sont celles qui s'inscrivent dans un contexte d'enseignement explicite de ces stratégies. L'intervenant se doit de lui montrer comment les utiliser en pleine action, leur fréquence d'utilisation et comment évaluer leur efficacité. Afin de s'assurer que

l'apprenant utilise de façon autonome ces stratégies, Dweck (1989) suggère qu'un intervenant doit se retirer progressivement de la démarche. La séquence d'enseignement stratégique est la suivante:

Dans la séquence d'enseignement stratégique d'une nouvelle stratégie, on insiste sur le rôle de l'informateur de l'intervenant et, progressivement, on passe à son rôle de personne ressource qui suscite la réflexion dans l'action. Dans ce contexte d'enseignement et d'apprentissage, l'apprenant doit penser à des stratégies, il doit s'y référer rapidement et agir ainsi particulièrement en présence de difficultés ou d'obstacles (Dweck, 1989).

Les interventions sur les stratégies d'autorégulation peuvent donc aider l'apprenant à développer des compétences favorables à son apprentissage. De cette façon, nous donnons à la personne le pouvoir de réaliser une tâche, donc un contrôle sur son engagement et ses performances à venir (Dweck, 1989).

Dans cette partie, nous avons vu que les déterminants de la motivation sont constitués de perceptions (perceptions attributionnelles, perception de la compétence et perception de la valeur d'une activité) et que les indicateurs réfèrent au choix de l'apprenant à s'engager ou non dans une activité et à l'engagement cognitif (stratégies d'autorégulation et d'apprentissage). La psychologie cognitive de la motivation nous a fait part du lien étroit qui existe entre ces différentes composantes en présentant le principe du déterminisme réciproque et de la dynamique motivationnelle. Elle nous a également montré qu'il est possible d'influencer ces composantes motivationnelles en intervenant directement sur les différentes perceptions d'un apprenant et sur les

stratégies qu'il utilise, particulièrement en ce qui a trait aux stratégies d'autorégulation.

2.4 LE PROGRAMME D'INTERVENTION SUR LES DÉTERMINANTS ET LES INDICATEURS DE LA MOTIVATION (P.I.D.I.M.)

Malgré que l'on reconnaisse les bienfaits d'intervenir sur les déterminants et les indicateurs de la motivation afin de favoriser l'engagement chez les jeunes, il existe peu de recherches portant sur ce type d'intervention au Québec (Barbeau, 1994). D'ailleurs, la majorité des recherches traitant des déterminants et des indicateurs de la motivation ont pour but de mieux comprendre l'influence des déterminants et des indicateurs de la motivation sur différents phénomènes tels l'abandon scolaire et la motivation (Vallerand et Thill, 1993), l'analyse des attributions causales chez les élèves (Barbeau, 1994), la perception de compétence et la motivation des élèves (Vallerand et Thill, 1992-1993) ainsi que les caractéristiques motivationnelles des étudiants de niveau collégial (Bissonnette, 1989).

Afin de favoriser l'engagement chez les jeunes, nous avons donc élaboré un programme d'intervention sur la motivation (P.I.D.I.M). Issu de la conception sociocognitive de l'apprentissage et basé principalement sur le modèle d'intervention sur la motivation en contexte scolaire de Roland Viau, ce programme a été conçu principalement dans le but de favoriser l'engagement chez les jeunes mais dans le cadre d'activités communautaires. C'est en intervenant sur les différentes

composantes motivationnelle chez les jeunes participants à ce programme que nous croyons favoriser leur engagement dans le milieu et du même coup, les aider à développer et à utiliser des stratégies utiles au développement de leur autonomie et à leur prise en charge.

Dans un premier temps, le programme d'intervention sur la motivation devrait permettre à un intervenant d'agir sur les différentes perceptions (perception de la valeur d'une activité, perception de la compétence et perceptions attributionnelles) auprès de ses participants. Plus précisément, il devrait aider le jeune à se fixer des objectifs de réalisation d'une tâche en milieu communautaire; l'aider à se sentir compétent tout au long de sa réalisation et à percevoir qu'il a le contrôle de ses succès et de ses échecs, par conséquent, du déroulement de l'activité. Il vise également à intervenir sur les stratégies d'autorégulation de façon à favoriser l'utilisation et le développement de stratégies métacognitives, de gestion et motivationnelles. Dans cette partie de la recherche, sont présentées les modalités d'intervention sur les déterminants et les indicateurs de la motivation dans le cadre de ce programme communautaire.

2.4.1 Les modalités du P.I.D.I.M.

En contexte scolaire, l'intervenant qui souhaite influencer la motivation des apprenants afin de favoriser leur engagement dans la tâche, peut le faire dans le cadre d'activités d'enseignement ou d'apprentissage. En milieu communautaire, nous avons

donc dû créer des occasions d'intervention (projets communautaires) afin de pouvoir agir sur ces mêmes composantes et à favoriser l'engagement des jeunes dans la communauté. Dans cette partie, nous présentons les modalités d'intervention.

2.4.1.1 Les projets initiés par le participant

Les projets initiés par les participants sont les premières occasions d'agir sur les déterminants et les indicateurs de la motivation. Ces différents projets, qui peuvent se rapporter à des activités sportives, socioculturelles ou autres, doivent amener le jeune à s'engager personnellement et socialement dans la communauté. Le fait de lui offrir un éventail de possibilités de réalisation en milieu communautaire (ex: organisation d'un voyage, création de ligue sportive, etc.) et de lui permettre de choisir son propre projet, et du même coup, de définir ses objectifs de réalisation, nous espérons ainsi l'inciter à s'engager dans un tel projet.

2.4.1.2 Le projet collectif initié par l'intervenant

Le projet initié par l'intervenant constitue une deuxième occasion d'intervenir sur les déterminants et les indicateurs de la motivation. En plus de réaliser un projet individuel ou en équipe, tous les participants, y compris l'intervenant, doivent s'engager dans la réalisation d'un projet collectif basé également en fonction de l'intérêt des participants. Plusieurs raisons peuvent justifier la pertinence d'un tel projet. Tout d'abord, le projet collectif, permet à l'intervenant de s'impliquer

activement dans la réalisation d'un projet, au même titre que les autres participants, en supervisant lui-même ce projet. L'implication dans un tel projet peut permettre à ce dernier d'utiliser et de développer différentes stratégies d'autorégulation et d'en faire part aux apprenants. A ce sujet, Viau (1994) reproche à plusieurs intervenants de présenter aux apprenants un «produit fini» en omettant de leur indiquer quelles sont les stratégies à utiliser pour réaliser une activité d'apprentissage.

2.4.1.3 Le processus de réalisation des projets

Afin d'agir sur les composantes motivationnelles et de permettre la réalisation des différents projets, l'intervenant doit offrir aux participants la possibilité de le rencontrer au besoin. Ces rencontres lui permettent d'assurer un suivi et de les informer de la progression du projet qu'il a lui-même initié. Plus précisément, il devra alors agir sur les différentes perceptions afin de maintenir ou d'augmenter le degré de motivation face à la tâche et inciter les participants à s'engager activement dans la réalisation de leur projet en favorisant l'utilisation de stratégies d'autorégulation. La durée et la fréquence de ces rencontres varient en fonction des besoins et de la disponibilité des deux parties.

2.4.1.4 L'objectivation (bilan des projets)

Au cours de cette ultime étape, l'intervenant doit rencontrer chacun des participants afin de vérifier l'atteinte des objectifs durant l'application de ce

programme, particulièrement en ce qui a trait à la mise en place de leur projet. Ces derniers sont également invités à identifier les apprentissages réalisés en cours de route (ex: modification de perceptions et développement de stratégies d'autorégulation). Comme pour les projets initiés par les participants, l'objectivation ou le bilan du projet initié par l'intervenant se veut une occasion pour ce dernier d'échanger sur les différents apprentissages qu'il a réalisés durant le déroulement du programme.

2.4.2 Intervenir sur les déterminants ou sources de motivation

Selon la conception sociocognitive de la motivation, les perceptions (déterminants) sont considérées dans un premier temps comme étant des sources de motivation. Pour cette raison, il est important d'intervenir sur celles-ci afin de maintenir les perceptions d'un apprenant qui favorisent son engagement dans la tâche et de modifier les croyances (croyances erronées) qui pourraient nuire à son engagement. Nous verrons comment agir sur ces déterminants en expliquant brièvement quelques principes pouvant favoriser l'engagement dans la tâche.

2.4.2.1 Intervenir sur la perception de la valeur d'une activité

La perception de la valeur d'une activité ou la perception de l'importance d'une tâche correspond au jugement que porte un individu sur l'utilité de l'activité et le type de buts qu'il se fixe pour l'accomplissement d'une tâche. Avant de s'engager dans une

activité, le participant se demande qu'est-ce que celle-ci va lui apporter. Pour cette raison, il est important de s'assurer que l'activité présentée soit pertinente à ses yeux car sinon, il risque d'être démotivé et ne pas s'y engager. Voici quelques suggestions qui peuvent aider un participant à percevoir la valeur d'une activité communautaire ainsi que les occasions d'intervenir:

Qu'est-ce que tu aimerais devenir un jour?

Quel projet t'intéresse le plus actuellement?

Quelle utilité cette activité peut-elle avoir pour toi?

2.4.2.2 Intervenir sur la perception de sa compétence

La perception qu'un individu a de sa compétence est ce qui permet à un apprenant d'évaluer sa capacité de réussir une activité. Plusieurs facteurs influencent cette composante, dont les connaissances antérieures de l'apprenant (ses succès et ses échecs passés), l'observation de l'exécution d'une activité par une autre personne (se comparer à ses pairs), la conviction qu'il a les capacités et les compétences nécessaires pour réussir une tâche déterminée. Voici quelques suggestions visant à agir sur cette composante:

Aider le participant à fixer ses propres objectifs en fonction de ses capacités tout en évitant de se comparer aux autres

Encourager l'apprenant à poursuivre des objectifs à court terme, clairs et bien définis.

Aider le participant à transformer les discours négatifs comme par exemple « je ne suis pas capable » en se disant plutôt; « plus je vais essayer, plus je serai capable ».

Cependant, l'apprenant peut ne pas maîtriser les connaissances préalables pour l'exécution d'une tâche. Nous devons alors l'aider à les développer. Un des moyens d'y arriver est d'agir directement sur le développement de stratégies d'autorégulation. Nous verrons plus loin comment le faire.

2.4.2.3 Intervenir sur les perceptions attributionnelles

Les perceptions attributionnelles se réfèrent aux comportements d'une personne influencée par la façon dont elle perçoit les causes de ce qui lui arrive. Le rôle de l'intervenant est d'amener l'apprenant à percevoir qu'il a le contrôle de ses apprentissages. Dans le cas contraire, l'apprenant qui fait face à une difficulté risque de tomber dans un état de résignation et ne plus investir d'efforts pour s'en sortir, attribuant les causes de ce qui lui arrive à des facteurs qui ne sont pas sous son contrôle. Pour éviter qu'une telle situation se produise, voici quelques façons d'intervenir:

Nous devons l'amener à croire que ses succès et ses échecs sont attribuables à des causes contrôlables comme les efforts investis et en donner des exemples.

Nous pouvons leur demander pourquoi certaines personnes réussissent et d'autres personnes échouent (ex: dans leurs études) et discuter avec eux des réponses mentionnées.

Nous devons également les amener à modifier certaines perceptions qui peuvent nuire à leur engagement, comme celles qui consistent à associer le succès et les échecs à des causes perçues comme étant incontrôlables (ex: les capacités intellectuelles).

L'intervention sur les stratégies d'autorégulation est également un excellent moyen d'agir sur ce type de perception.

2.4.3 Intervenir sur les stratégies d'autorégulation

Les stratégies d'autorégulation qui, selon cette approche, font partie des indicateurs de la motivation, se définissent comme étant les stratégies qu'un apprenant utilise consciemment, systématiquement et constamment lorsqu'il assume la responsabilité de ses apprentissages. Les recherches portant sur ces aspects démontrent qu'il existe une forte corrélation entre l'utilisation et le développement de ces stratégies et la performance d'un individu particulièrement dans le domaine scolaire (Tardif, 1992). Pour cette raison, nous croyons qu'il est important d'intervenir sur ces dernières afin d'encourager l'apprenant à les développer et à les utiliser. Nous verrons quelques moyens d'intervention permettant d'agir sur ces stratégies, soit sur les stratégies métacognitives, de gestion et de motivation.

2.4.3.1 Les stratégies métacognitives

Les stratégies métacognitives sont celles utilisées par un apprenant pendant l'exécution d'une activité d'apprentissage pour réguler sa façon de travailler intellectuellement (Pintrich, 1990). Elles peuvent se regrouper en trois catégories soit la planification, le contrôle ou le monitoring et l'autoévaluation d'une activité ou d'un projet en cours. Afin d'aider les participants à les utiliser, l'intervenant peut leur suggérer différentes stratégies:

2.4.3.1.1 La planification

Demander de survoler le travail à accomplir en se demandant ce qu'ils doivent faire exactement;

Demander ce qu'ils connaissent sur le sujet, ou projet identifié et qui pourrait déjà leur servir;

De diviser l'activité en plusieurs étapes (objectifs de réalisation) à franchir en établissant un ordre dans la réalisation de ces étapes (que dois-je faire en premier, en deuxième, etc.).

2.4.3.1.2 Le contrôle ou le monitoring

Pour aider les apprenants à utiliser cette stratégie, l'intervenant peut en cours de route leur demander de se poser les questions suivantes:

Ai-je bien réussi, n'ai-je rien oublié ?

Ai-je utilisé le plan que j'ai préparé en cours de route afin de vérifier si toutes les étapes ont été franchies?

Ai-je vérifié quels étaient mes objectifs de départ et est-ce que je suis en train de les atteindre?

2.4.3.1.3 L'autoévaluation

Afin de favoriser l'autoévaluation à la fin d'une activité, l'intervenant peut demander aux apprenants de se poser les questions suivantes:

Qu'est-ce que j'ai appris, qu'est-ce que ce travail m'a apporté?

Est-ce que je me suis accordé tout le temps nécessaire pour ce travail en rapport avec ce que j'avais prévu au départ?

Quels sont les points forts et les lacunes de mon travail?

2.4.3.2 Les stratégies de gestion

Les stratégies de gestion sont utilisées lors des choix reliés au rythme et au lieu d'apprentissage ainsi qu'aux différentes ressources humaines et matérielles nécessaires à la réalisation d'une tâche. Voici quelques suggestions d'intervention sur ces stratégies:

Le choix d'un rythme de travail peut dépendre de plusieurs facteurs. La disponibilité des participants et l'ampleur de l'activité ou projet, qui s'étale sur une période donnée, en sont des exemples. Pour cette stratégie, l'intervenant peut alors faire les recommandations suivantes:

Choisir une période de temps propice à l'exécution de ce travail (le soir après l'école, la fin de semaine, etc.);

Prévoir le temps nécessaire pour l'exécution de ce projet;

Étaler le travail à accomplir sur une période donnée, ni trop courte, ni trop longue.

Choisir un lieu de travail pour l'exécution du projet ou travail

Afin de favoriser l'apprentissage et le travail, l'intervenant peut suggérer à l'apprenant de choisir un lieu de travail convenable sans trop de distractions qui peuvent nuire à l'exécution de ce travail (ex: musique trop forte, endroit insalubre, etc.).

Le choix de ressources humaines et matérielles peut être déterminant dans la réalisation d'une tâche, particulièrement lorsqu'elle comporte plusieurs obstacles à surmonter. Pour cette raison, l'intervenant doit encourager l'apprenant à:

Consulter les personnes ressources compétentes au besoin (ex: les intervenants municipaux qui oeuvrent dans la communauté);

Faire appel à la consultation de documents en bibliothèque, aux différents réseaux informatiques et autres sources susceptibles de les aider dans leur travail.

2.4.3.3 Les stratégies motivationnelles

Les stratégies motivationnelles correspondent aux stratégies que l'apprenant utilise pour se fixer des buts ou des défis à relever et à se récompenser pour maintenir ou améliorer sa motivation à accomplir une activité.

L'intervenant désireux d'aider le jeune à développer cette stratégie pourra lui suggérer de:

Se fixer des buts afin de pouvoir se dire une fois ces objectifs atteints, qu'il est satisfait du travail accompli;

Diviser le travail en plusieurs parties afin de pouvoir se dire à la fin de chacune des étapes, «"voilà une étape de franchie"».

Lorsqu'un apprenant travaille sur ce projet qui comporte des objectifs à long terme, nous pouvons lui recommander de:

Se récompenser entre chacune des étapes de réalisation (écouter de la musique, appeler un ami, pratiquer son sport favori, etc.) afin de se motiver jusqu'à la fin du projet ou de l'activité à réaliser;

Prévoir une récompense lorsque le travail sera entièrement terminé.

Après avoir présenté le modèle sociocognitif de la motivation, constitué de déterminants et d'indicateurs et proposé un programme d'intervention (P.I.D.I.M.), nous verrons dans le chapitre suivant comment nous comptons vérifier l'efficacité de ce programme en y présentant la démarche de la recherche.

CHAPITRE III

La démarche de la recherche

La démarche de la recherche

Avant de préciser les aspects méthodologiques de la recherche, rappelons que son objectif général est d'élaborer et d'expérimenter un programme d'intervention visant à agir sur les déterminants et les indicateurs de la motivation (P.I.D.I.M.) en vue de favoriser l'engagement des jeunes dans des projets communautaires. D'une façon plus précise, nous voulons connaître les effets de ce programme d'intervention sur les différentes composantes motivationnelles chez les participants.

Après avoir exposé la façon dont le programme a été mis en place, nous précisons comment les participants (sujets) furent recrutés; le programme fut appliqué et les projets ont été engendrés. Enfin, nous présentons comment la collecte des données fut faite et le traitement et l'analyse des données furent réalisés.

3.1 LA MISE EN PLACE DU PROGRAMME

Dans un premier temps, nous avons fait part aux élus municipaux du village de Larouche au Saguenay-Lac-St-Jean de nos intentions d'expérimenter, dans le cadre d'un projet de maîtrise en éducation, un programme d'intervention visant à favoriser l'engagement des jeunes dans leur communauté. Se disant intéressés à l'application d'un tel programme, ces derniers nous ont invité à présenter ce projet devant la commission des loisirs de Larouche. Au cours de cette rencontre, nous leur avons fait part de nos intentions, en expliquant brièvement les modalités du programme

d'intervention. De plus, nous avons discuté des besoins pour la mise en place de ce programme, dont un lieu de travail afin de rencontrer les participants, d'un appui financier pour la reprographie de documents et de la publicité pour promouvoir le programme, particulièrement en ce qui a trait au recrutement des participants. Toutes nos demandes ont été acceptées.

3.1.1 Le recrutement des participants ou des sujets

Afin de recruter les candidats, nous avons opté pour une procédure de type "non-probabiliste", c'est à dire un appel à des volontaires. En plus d'être économique, Breaud (tiré de Gauthier, 1992) mentionne que "ces techniques offrent l'avantage de ne pas heurter le bon sens, d'être facile à comprendre et à appliquer". Tous les jeunes de la municipalité de Larouche, âgés de 12 à 20 ans, ont donc été invités à participer à ce programme. Nous avons alors fait paraître une publicité dans le journal "le Rappel" (journal mensuel de Larouche distribué dans tous les foyers de la municipalité) invitant tous les jeunes de ce village, jusqu'à concurrence de 15 participants, à participer à ce programme. Aucun jeune n'a répondu formellement à l'invitation. Le manque d'informations concernant le déroulement du programme ainsi que le manque de publicité peuvent expliquer en partie l'absence de répondants.

Après cette première démarche infructueuse, nous avons contacté quelques jeunes qui par le passé, ont déjà été impliqués de près ou de loin dans des activités de loisirs en leur proposant de participer au programme et en leur expliquant brièvement

les modalités. Suite à cette deuxième tentative, 15 jeunes se sont montrés intéressés à y participer et du même coup, à s'impliquer dans la communauté. Parmi les candidats qui se sont montrés intéressés à participer au programme, nous retrouvons 11 garçons âgés de 13 à 19 ans et 4 filles âgées de 14 à 19 ans. Dix participants sont des élèves de niveau secondaire et trois de niveau collégial, deux ne fréquentent aucune institution scolaire mais disent vouloir retourner à l'école dès septembre prochain (septembre 1997).

3.2 L'INTERVENTION

Lors de la première rencontre avec les participants, nous leur avons expliqué les modalités du programme (P.I.D.I.M.). Ils ont alors été invités à identifier un projet à réaliser (projet initié par le participant) selon leurs intérêts et leur disponibilité, et à se joindre s'ils le désiraient à d'autres participants du même groupe. Ainsi, sept projets ont été initiés par les participants et deux par l'intervenant (voir tableau 2).

3.2.1 Le choix des projets

Dans les deux semaines qui suivirent cette rencontre, six équipes de travail ont été formées et un participant a pour sa part choisi de travailler seul. Les responsables de projet ont été tour à tour (par équipe) invités à préciser ce qu'ils entendent faire au cours de cette démarche ("projet initié par le participant"), c'est à dire établir les objectifs à réaliser (voir le tableau #3) et décrire sommairement leur projet. Lors de

cette rencontre, l'intervenant collabore avec le ou les participants en les aidant à établir des objectifs clairs et réalistes tout en les laissant libres de suivre ou non ses recommandations. Il est à noter qu'à la fin de cette première rencontre, l'intervenant et les participant^s ont fixé une prochaine rencontre afin de poursuivre la démarche.

Comme il est prévu, selon les modalités du P.I.D.I.M., tous les participants ont été convoqués dans le but de discuter du choix d'un projet collectif ou "projet initié par l'intervenant". Tenant compte de la différence d'âge des participants et de leur différence d'intérêt, il a été décidé de diviser le groupe en deux sous-groupes (12 à 15 ans et 16 à 19 ans) afin de réaliser deux projets initiés par l'intervenant. Nous avons donc convié tous les participants de 12 à 15 ans (9 participants) à une rencontre afin de décider du projet collectif à mettre en branle et par la suite faire de même avec les 16 à 19 ans (6 participants) quelques jours plus tard.

3.2.3 Le suivi et le bilan des projets

Afin de nous permettre d'intervenir de façon régulière sur les différentes composantes motivationnelles, nous avons prévu rencontrer à plusieurs reprises les responsables de projet ou équipes de travail du début jusqu'à la concrétisation de leur projet. Il en sera de même pour les projets initiés par l'intervenant. En agissant sur les différents indicateurs et déterminants de la motivation, nous espérons favoriser leur engagement dans la tâche.

Une fois les projets réalisés, les participants ou groupes de participants sont invités à faire le bilan de leur projet. Au cours de la dernière rencontre, les responsables de projet sont invités à préciser les apprentissages qu'ils ont réalisés au cours de la réalisation de leur projet et de celui initié par l'intervenant. Ils peuvent également faire connaître leur opinion en ce qui a trait aux modalités du P.I.D.I.M. (ex: la qualité des interventions, les forces et points à améliorer du programme, etc.).

Tableau 2*La présentation des projets par les participants*

Sujets à l'étude	Présentation sommaire des projets	Numérotation des projets (PIP): Projet initié par le participant (PII): Projet initié par l'intervenant
Sujet #1	Création d'une ligue de hockey sur glace pour 12 à 15 ans et 16 ans et plus	Projet #1 (PIP)
Sujet #2	Présentation d'une parade de mode.	Projet #2 (PIP)
Sujet #3		
Sujet #4		
Sujet #5	Projet de formation d'un groupe de musique populaire	Projet #3 (PIP)
Sujet #6		
Sujet #7		
Sujet #8	Visite du zoo d'hiver de St-Félicien	Projet #4 (PIP)
Sujet #9		
Sujet #10	Journée d'escalade intérieur au pavillon sportif de l'UQAC	Projet #5 (PIP)
Sujet # 11		
Sujet #12	Journée d'initiation à l'escalade de glace	Projet #6 (PIP)
Sujet #13		
Sujet #14	Service d'aides aux usagers du réseau internet	Projet #7 (PIP)
Sujet # 15		

N.B. Pour des fins pratiques, lorsque suivra le chapitre sur le traitement et analyses des données, nous avons assigné un numéro à chacun des sujets qui y participent

ainsi qu'une brève description du choix des projets par chacune des équipes en leur assignant également un numéro de projet.

3.3 LA COLLECTE DES DONNÉES

Pour connaître les effets des interventions sur les déterminants et les indicateurs de la motivation, nous avons colligé à l'aide d'une grille d'observation (annexe #1) des données tout au long du suivi des différents projets menés par les participants. À l'aide d'un magnétophone à cassettes, nous avons enregistré, lors des rencontres prévues à cet effet, les échanges entre participants et intervenant (voir "le suivi des projets"). Par la suite, les données pertinentes se rapportant aux différents indicateurs et déterminants de la motivation sont retranscrites pour fins d'analyse. Il en est de même pour les données recueillies lors du bilan de chacun des projets réalisés lors de la dernière rencontre avec les responsables de projet.

3.4 LE TRAITEMENT ET L'ANALYSE DES DONNÉES

Afin de mesurer les impacts du programme, nous avons choisi de réaliser une *"évaluation molaire de type formatif"*. Selon Beaudry (1993), ce type d'évaluation permet non seulement de fournir des informations sur l'efficacité d'un programme, mais également de colliger des données précieuses sur les différents aspects de l'intervention qu'il faut corriger.

Pour s'assurer de la qualité des informations lors d'une évaluation de programme, Beaudry (1993) suggère de s'attarder à quatre types d'effets distincts, soit

les effets à court terme, les effets à moyen terme, les effets à long terme et les effets non prévus (voir tableau #2). Il n'est toutefois pas possible de vérifier les effets à long terme du programme d'intervention lorsque la collecte des données se fait pendant une période limitée. Afin de bien évaluer les impacts du P.I.D.I.M., nous avons prévu cueillir des données à chacune des phases du programme (avant, pendant et après son application) de façon à tracer un portrait de ses impacts sur la modification des perceptions en tant que déterminants de la motivation ainsi que sur l'utilisation et le développement de stratégies d'autorégulation en tant qu'indicateurs de la motivation chez les participants au programme.

Tableau 3

L'évaluation d'un programme

Effets à court terme	Effets à moyen terme	Effets à long terme	Effets non prévus
Objectifs intermédiaires dont la réalisation se mesure alors que les usagers sont activement engagés dans la démarche	Objectifs devant être atteints au terme du programme ou au moment où les usagers n'auront plus recours aux services de l'organisme ou des intervenants concernés	Maintien des changements réalisés à plus court terme ou par le développement de situations nouvelles	Effets (bénéfiques ou indésirables) qui résultent de l'implantation du programme mais qui n'avaient pas été prévus dans le devis d'intervention

*adapté de Beaudry, (1993), tiré de Gauthier, (1993)

3.4.1 Description de l'évolution des projets

Toujours à partir des données recueillies à l'aide des fiches d'observation, nous avons tracé un bilan des projets menés par les différents responsables ou participants au programme. Il nous a ainsi été possible de reconstituer l'évolution des projets à travers les rencontres avec les responsables de projet, et ce, du début jusqu'à la fin du programme. Avec ces données, nous croyons également être en mesure de vérifier l'atteinte des principaux objectifs du programme et de la recherche.

3.4.2 Effets des interventions sur les déterminants et indicateurs de la motivation

Ce premier niveau d'analyse vise à mettre en évidence les interventions sur les indicateurs et déterminants de la motivation. Pour chacune des composantes motivationnelles, soit la perception de la valeur d'une activité, la perception de la compétence, la perception de la contrôlabilité, les stratégies métacognitives, les stratégies de gestion ainsi que les stratégies motivationnelles, nous allons mettre en relation les interventions qui ont été faites en vue d'influencer la motivation des responsables de projet et leurs comportements ou réactions suite à ces interventions.

3.5 DISCUSSION DES RÉSULTATS

Après avoir complété la cueillette des données, décrit les résultats et traités sommairement les effets du P.I.D.I.M., nous procéderons à une analyse plus approfondie des résultats obtenus. Nous discutons des effets du programme à partir

des présupposés théoriques adoptés dans cette recherche qui on le sait, s'appuient sur une approche sociocognitive de la motivation. Enfin, nous procédons à une vérification de l'atteinte des objectifs fixés au départ.

CHAPITRE IV

La présentation et l'analyse des résultats

4.1 ÉVOLUTION ET BILAN DES PROJETS

Cette partie du travail consiste à présenter les projets qui ont été réalisés dans le cadre du P.I.D.I.M. D'une façon plus précise, nous tenterons de décrire leur évolution et de faire le bilan de chacun des projets en présentant un résumé des interventions sur les déterminants et indicateurs de la motivation, ainsi que la réaction des participants à ces interventions.

4.1.1 Le projet #1: La mise en place d'une ligue de hockey sur glace (Sujet #1)

En début de programme, le responsable du projet mentionne qu'il perçoit bien la valeur de cette activité et croit avoir les compétences pour atteindre son objectif principal, soit d'attirer plus de 30 personnes à participer à cette ligue de hockey. En accord avec l'intervenant, il est assuré que son succès sera attribuable aux efforts qu'il voudra bien y investir. D'ailleurs, il souligne s'être déjà engagé dans la tâche en faisant appel à différentes stratégies susceptibles de l'aider dans sa démarche. Nous lui avons également suggéré de faire appel à des stratégies de gestion (ex: fixer une date pour le début de cette activité) tout en lui rappelant de ne pas oublier certaines tâches nécessaires au bon fonctionnement de son projet (ex: arbitrage, réservation de la glace, etc.).

En cours de route, le responsable du projet utilise différentes stratégies de gestion dont celle qui consiste à utiliser les ressources matérielles à sa disposition (ordinateur, photocopieuse, etc.) afin de promouvoir son projet (recrutement des candidats pour la ligue de hockey). Nous lui avons également suggéré de rencontrer certaines personnes ressources du milieu qui pourraient l'aider à atteindre ses buts. Dans les heures qui ont suivi cette rencontre, le responsable de projet communique avec le président des loisirs pour la réservation des infrastructures (patinoire et chalet des loisirs), dont il a besoin pour le bon fonctionnement de cette ligue ainsi que le responsable du journal mensuel de la municipalité pour la préparation et la diffusion de sa publicité.

Après avoir atteint ses objectifs de départ, le responsable du projet nous fait part de sa grande satisfaction. Il s'est dit même un peu surpris du résultat et heureux d'avoir relevé ce défi (plus de 35 inscriptions) et attribue son succès à l'utilisation de diverses stratégies. Même s'il se dit satisfait des premiers résultats, le responsable désire s'assurer que son projet (ligue de hockey) soit motivant pour les participants. Nous lui avons alors signalé que c'est à lui de voir à ce que les personnes inscrites à cette ligue de hockey soient satisfaites tout en lui proposant différents moyens pour y parvenir (ex: diviser les équipes de hockey de façon équitable pour ne pas influencer négativement la perception de la compétence des joueurs faisant partie de cette ligue et par conséquent, nuire à leur motivation). Nous lui avons également offert notre aide dans l'accomplissement de certaines tâches reliées aux activités de ce projet (ex: arbitrage, intervention auprès des jeunes, etc.) et celui-ci a accepté notre proposition.

Certains événements perçus comme étant difficilement contrôlables ont perturbé quelques peu la réalisation de ce projet et du même coup, la motivation du responsable. L'accumulation importante de neige et le manque de support pour l'entretien de la patinoire en sont des exemples. Suite à certaines recommandations, ce dernier a accepté de consulter le président des loisirs afin de trouver un moyen pour améliorer la situation. Les deux parties impliquées se sont dits prêts à collaborer afin d'améliorer le système d'entretien de la patinoire jusqu'à ce que les activités soient terminées. N'étant toujours pas satisfait du résultat, quelques jours après cette démarche, le responsable du projet a communiqué avec une autre personne ressource de la municipalité susceptible de l'aider. Dû à une collaboration plus étroite du responsable de l'entretien de la patinoire, il a constaté par la suite une légère amélioration.

La faible participation de quelques-uns des joueurs inscrits à cette ligue a de plus refroidi l'ardeur du responsable. Croyant que les efforts déployés pour les inciter à y participer étaient suffisants (ex: téléphoner à chacun des joueurs avant la présentation d'une partie), il s'est dit quelque peu démotivé face à la situation mais tout de même prêt à investir des efforts supplémentaires. Il s'est d'ailleurs engagé, suite à nos recommandations, à inciter ces joueurs à s'impliquer davantage en leur proposant d'autres activités susceptibles de les intéresser (ex: concours d'habiletés, soirée de clôture, etc.).

Lors du bilan réalisé à la fin du projet, le responsable a indiqué avoir connu un peu plus de difficultés qu'il l'avait prévu au départ, principalement en raison de la multiplicité des tâches exécutées (arbitrage, compilation des statistiques, déblayer la patinoire, etc.). Lorsque nous lui avons demandé ce qu'il avait appris au cours du projet, il a répondu que cette expérience lui a permis de développer ses compétences dans le domaine des loisirs (ex: comment structurer une activité de loisir) et que les apprentissages réalisés lui seront utiles pour d'autres tâches. Il considère également que le support reçu durant le programme a été suffisant, et que le projet aurait été difficile à réaliser sans notre appui. Il a également indiqué qu'il serait prêt à s'impliquer de nouveau dans la communauté mais que pour ce type de projet (ligue de hockey), il se joindrait à un autre personne pour le réaliser.

Au cours de ce projet, il nous a été possible d'observer que le responsable a utilisé de façon fréquente des stratégies d'autorégulation, particulièrement des stratégies de gestion et des stratégies métacognitives. Même si l'on ne peut prétendre que l'utilisation de ces stratégies est la résultante certaine d'interventions systématiques, nous considérons que la mise en place de son projet aura été pour lui une occasion de les utiliser à plusieurs reprises. Par exemple, en invitant le responsable à modifier à la hausse ses principaux objectifs, celui-ci s'est alors engagé dans de nouvelles démarches qui l'ont conduit à utiliser davantage les stratégies visées par le programme.. De plus, le fait qu'il se dit prêt à s'impliquer de nouveau dans de tels projets laisse croire qu'il a développé un sentiment de compétence vis-à-vis ce type de tâche.



4.1.2 Le projet #2: L'organisation et la présentation d'une parade de mode (Sujets #2, 3 et 4)

Au départ, il est à noter que ce groupe de participants avaient comme objectifs de réaliser trois projets durant le déroulement de ce programme. Le premier projet visait à organiser et à présenter une parade de mode; le deuxième à concevoir et animer une pièce de théâtre et finalement, à organiser une journée d'information sur le secourisme, en collaboration avec des gens de la croix rouge. Considérant l'ampleur de la tâche, nous les avons interrogés sur la faisabilité de ces différents projets, en évoquant certains facteurs difficiles à contrôler (ex: leur disponibilité à travailler sur ces projets considérant que deux d'entre eux étudient à temps complet). Après quelques jours de réflexion, ces derniers annoncent qu'ils vont s'en tenir qu'à leur première idée, soit celle de mettre en place et de présenter une parade de mode.

Dans le but d'inciter les responsables de ce projet à s'engager dans la tâche, nous les invitons, lors de la seconde rencontre, à réaliser leur parade de mode dans le cadre d'une soirée organisée durant le carnaval et à se joindre du même coup à deux autres activités, soit un souper canadien et un spectacle de musique. Ces derniers acceptent notre proposition. Par ailleurs, un des responsables du projet évoque la possibilité de ne plus participer à cette parade à titre de mannequin, compte tenu de son inexpérience dans ce domaine . Après quelques échanges entre les membres de l'équipe, tous s'entendent pour dire que chacun possède les qualités requises pour

participer à ce défilé, mais que si un des responsables tenait vraiment à ne pas participer au défilé, il y avait d'autres tâches toutes aussi importantes à faire durant le déroulement de l'activité (ex: animateur, habilleur, gérer les costumes, etc.).

Les participants ont également fait appel à différentes stratégies durant cette rencontre. Tout d'abord, ils ont planifié le travail à accomplir en faisant appel aux connaissances pouvant leur être utiles pour le projet (ex: les commanditaires qu'ils connaissaient déjà). Ils se sont également questionnés sur leur démarche en se demandant quel était le travail déjà accompli et celui qu'il restait à faire.

Afin de contrer leur manque de compétence, les responsables du projet ont annoncé qu'ils allaient consulter des personnes ressources compétentes dans le domaine de la mode, donc utiliser différentes stratégies de gestion. Pour y parvenir, un des participants exprime son désaccord à l'idée de contacter ces personnes ressources par téléphone, préférant plutôt se présenter devant eux, croyant que les différentes personnes ressources rencontrées seraient plus attentives à leur demande de cette façon.

En compagnie des responsables du projet, nous avons pris part à quelques reprises à des rencontres avec des personnes ressources du milieu (ex: commanditaires, propriétaire du lieu où allait se tenir la parade, etc.) dans le but d'encourager les responsables du projet à poursuivre leur démarche. Après l'une de ces rencontres, un des responsables a souligné ne pas toujours savoir comment

présenter le projet et que pour cette raison, il était important que l'intervenant les accompagne dans cette démarche. Dans le but d'améliorer la perception de leur compétence dans les situations où ils sont appelés à rencontrer une personne ressource, nous avons alors fait allusion à l'importance de la planification (ex: l'utilisation d'un cahier de notes comme aide-mémoire) afin de mieux se préparer pour la tâche.

Par la suite, nous les avons également encouragés à utiliser les différentes ressources matérielles à leur disposition (cahier de notes, photocopieuse pour leur publicité, téléphone, etc.). Même si les responsables de ce projet se sont dits satisfaits de la collaboration des différentes personnes ressources rencontrées, nous avons pris soin de souligner qu'ils étaient les seuls responsables de leur projet et que c'est à eux que revenait la responsabilité du succès de ce projet. D'autre part, il est à noter que quelques jours avant la concrétisation du projet, un des responsables a abandonné sous prétexte qu'il n'avait plus de temps à consacrer à cette démarche, ses études et son travail occupant la majorité de son temps. Cet abandon n'a pas semblé démotiver les deux autres membres de l'équipe. Ces derniers disent qu'ils s'attendaient de toute façon à ce que celui-ci abandonne le projet et qu'il était possible tout de même d'atteindre leurs objectifs sans sa présence.

Lors du bilan, les responsables ont indiqué que la mise en place de l'activité était beaucoup plus exigeante qu'ils ne l'avaient prévue au départ. Pour eux, il y avait toujours de nouveaux éléments qui s'ajoutaient à leur planification de départ,

occasionnant ainsi du travail supplémentaire et ce, jusqu'à la concrétisation de leur projet. Ils ont ajouté que n'eut été l'intervention des différentes personnes ressources, le projet aurait été gravement compromis (ex: "on a appris qu'avec les bons contacts, on pouvait réaliser plusieurs choses"). Toutefois, les responsables du projet ont indiqué que malgré la présence de personnes ressources, ils étaient tout au long de leur démarche les premiers responsables du succès de leur entreprise (ex: "on ne peut se fier qu'à nous-mêmes dans certaines tâches", "il ne faut pas attendre que les gens nous appellent, il faut les appeler nous mêmes").

Dans un autre ordre d'idées, les responsables du projet ont souligné que si c'était à refaire, ils n'accepteraient plus qu'on leur impose certaines conditions (ex: objectifs de travail fixés par des intervenants rencontrés) en sachant maintenant comment structurer ce type d'activité. En ce qui a trait aux interventions que nous avons faites durant le programme, ils ont indiqué être satisfaits de l'appui que nous leur avons donné durant le déroulement de leur projet (ex: "quand on était dans le jus, on savait que vous étiez pas loin).

D'autre part, l'un des responsables du projet a signifié être satisfait de leur décision de ne pas réaliser d'autres projets que celui de la parade de mode car de toute façon, il aurait été impossible de réaliser d'autres projets, compte tenu du temps dont ils disposaient. Pour terminer, ils ont indiqué que durant leur démarche, le projet initié par l'intervenant (planification d'un voyage aux États-Unis) a été une source

importante de motivation tout au long du programme d'intervention en pensant qu'une fois le travail accompli, ils allaient être récompensés par cette activité.

Durant ce projet, nous avons fait quelques interventions qui ont influencé les composantes motivationnelles chez les responsables de projet. Tout d'abord, en les aidant à fixer des objectifs réalistes (une activité au lieu de trois), cela les a motivés les à poursuivre leurs activités. De plus, le fait d'accompagner les jeunes lors des rencontres auprès des personnes ressources en vue de les aider à se sentir compétents a eu le même effet. Par ailleurs, l'utilisation de stratégies de gestion et de stratégies métacognitives a également été perçue par les responsables de projet comme étant un atout important en tant qu'activité d'apprentissage. En somme, il semble que l'utilisation de ces stratégies a aidé les responsables à faire avancer leur projet.

4.1.3 Le projet #3: *La création d'un groupe de musique populaire* (Participants #5, 6 et 7)

Au départ, les responsables du projet font part de leur intention de créer une radio communautaire avec tout l'équipement nécessaire pour son fonctionnement. En prenant soin de mentionner que ce projet est très intéressant, nous leur faisons part de notre inquiétude pour sa concrétisation. Nous soulignons alors que pour réaliser un tel projet, ils allaient devoir consacrer la majeure partie de leur temps à trouver les fonds nécessaires pour défrayer les coûts devant servir à l'achat des équipements nécessaires pour le bon fonctionnement de cette radio. Nous leur proposons alors une

alternative soit de créer et de diffuser une émission de télé communautaire, ces derniers oeuvrant à titre de journaliste, en utilisant le matériel déjà en place et en leur laissant le choix d'accepter ou non cette proposition. Ces derniers ont accepté notre suggestion.

Dans un premier temps, les responsables du projet ont été amenés à définir le projet journalistique comme ils le voyaient. Ces derniers semblent principalement intéressés par le contenu des émissions, les cotes d'écoute et leur identification au projet (ex: chandail à l'effigie du projet). Étant à leur première expérience dans ce domaine, ils ont de la difficulté à établir des priorités et mentionnent se sentir parfois incompetents. Tout en soulignant qu'il était fréquent de se percevoir incompetent lors d'une première expérience, nous mentionnons que la compétence se développe et, parmi les moyens d'y parvenir, nous leur proposons de rencontrer des personnes ressources expérimentées dans le domaine dont le responsables de la télévision communautaire.

Par ailleurs, nous soulignons l'importance d'utiliser des stratégies pour éviter les mauvaises surprises en cours de route (ex: planifier un horaire de travail, prendre des notes, vérifier les objectifs qu'ils se sont fixés). Par la suite, nous leur signalons que certains employés municipaux étaient disposés à les appuyer dans cette démarche, percevant le projet des jeunes comme étant très intéressant, espérant ainsi les encourager à s'engager dans la tâche.

Malgré l'établissement d'objectifs à long terme un peu plus tôt dans la démarche (ex: une deuxième saison comme journaliste), les responsables du projet abandonnent ce projet quelques semaines après son lancement. Après certaines expériences jugées infructueuses (ex: problèmes techniques, investissement de plus de 4 heures pour 3 minutes d'émission, etc.), ces derniers mentionnent ne plus vouloir continuer ce projet. De plus, ils ajoutent qu'au départ, c'est la musique qui les intéressait et c'est pour cette raison qu'ils voulaient créer la radio communautaire. C'est alors qu'ils proposent un autre projet, soit celui de créer leur propre groupe de musique, en nous demandant de les appuyer dans cette démarche. Ils ont également comme objectif de présenter un spectacle de musique à l'école du village. Nous acceptons de les appuyer dans cette démarche en mentionnant que nous sommes davantage en mesure de les aider dans ce projet, ayant déjà développé des compétences dans ce domaine

En ce qui concerne ce nouveau projet, les jeunes semblent bien percevoir la valeur de l'activité. Ils se sont d'ailleurs fixé des objectifs d'apprentissage (ex: apprendre les chansons, suivre des cours de musique), et de performance (se produire devant les gens) et des buts sociaux (être populaire). Leur engagement dans la tâche témoigne également d'un intérêt élevé pour la musique (ex: Deux des trois participants suivent des cours de musique, un d'entre eux a trouvé du travail afin de se procurer le matériel dont il avait besoin, etc.). Dans le but de les encourager à poursuivre cette démarche, nous soulignons qu'il est très intéressant de se produire devant un auditoire.

Après le début de leurs activités musicales, nous invitons les jeunes musiciens à assister à une pratique de notre groupe de musique et à interpréter, s'ils le voulaient, une pièce de leur répertoire. Après un moment d'hésitation, ces derniers acceptent cette offre mais en spécifiant qu'ils craignaient de se faire juger par les membres de notre groupe lors de cet exercice musical. Nous mentionnons alors qu'ils devaient percevoir cette offre comme étant une occasion de les aider à développer leurs compétences et à structurer une pratique de musique. De plus, nous soulignons qu'ils n'allaient pas être jugés pour leur performance. Cette explication a semblé les convaincre de s'engager dans la démarche.

Quelques semaines avant la concrétisation de leur projet, ils nous font part de certaines difficultés perçues comme étant difficilement contrôlables. Parmi celles-ci, leur incapacité d'offrir un produit de qualité satisfaisante, compte tenu du peu de temps qu'ils pratiquent ensemble. Afin de les aider à surmonter cette difficulté, nous leur proposons de sélectionner des pièces un peu plus faciles à maîtriser. Un des participants exprime quant à lui son inquiétude au sujet des difficultés qu'il éprouve à maîtriser son instrument de musique. Nous l'avons par la suite persuadé qu'avec un peu plus de temps consacré à la pratique de son instrument, le succès viendrait.

Lors de la dernière rencontre, un des participants a soulevé son inquiétude au sujet de la poursuite de leur activité après le programme d'intervention. Il a entre autre signifié qu'il serait difficile de continuer à jouer de la musique, car il fallait des "contacts" pour leur permettre de se produire devant un auditoire. Nous leur avons

répondu que ce sera à eux de créer ces contacts en leur spécifiant que pour jouer devant un auditoire, nous avons dû la première fois organiser notre propre festival rock en invitant également d'autres groupes de la région. Nous avons également demandé aux participants s'ils étaient prêts à fixer une date pour la présentation de leur spectacle de musique et l'un d'eux nous a répondu qu'il n'était pas intéressé à fixer une date tant que le groupe ne sera pas prêt à jouer devant un auditoire.

Parmi les autres difficultés soulevées, les participants trouvent ardu de s'entendre entre eux et se disent peu motivés à régler des conflits. Nous avons alors discuté de l'importance de régler leurs différents entre eux en leur proposant des façons d'y parvenir (ex: ne pas juger la performance de ses pairs mais de se concentrer plutôt sur leur progression individuelle et collective) en spécifiant également que nous serons toujours disposés à les rencontrer pour les aider à solutionner leurs conflits même une fois le programme terminé. De plus, nous avons ajouté que durant le programme, ils avaient démontré de belles qualités à régler des conflits en leur donnant des exemples concrets relatifs au développement de leur compétence musicale, aux différents problèmes techniques résolus en cours de route tout en leur rappelant que maintenant, ces difficultés sont derrière eux. .

Après la concrétisation de ce projet, les responsables ont également signifié que la réalisation d'un projet s'est avéré plus difficile qu'ils le prévoyaient au départ. Ils ont avoué qu'au tout début du projet, ils étaient quelque peu éprouvés par les nombreuses difficultés rencontrées durant la réalisation. Parmi les autres points

soulevés, la difficulté à garder un niveau constant de motivation a semblé déranger l'un des responsables tout au long du programme. "Nous avons des rechutes, un jour, c'était le batteur, l'autre jour, le chanteur, tandis que d'autres, c'était moi qui avais de la difficulté à se motiver". Le manque de communication entre les différents membres du groupe de musique semble pour eux à l'origine de cette difficulté.

Par ailleurs, un des responsables a également signifié craindre que cette expérience ne soit seulement qu'un intérêt passager et que leur investissement n'en valait pas la peine. Cependant, tous s'entendent pour dire que cette expérience doit être perçue comme étant un moyen de développer leur sens des responsabilités et que pour cette raison, "elle valait la peine d'être vécue". D'autre part, ils ont éprouvé de la difficulté à identifier les apprentissages qu'ils ont réalisés au cours de cette expérience. Selon eux, le fait de poursuivre l'expérience (la continuité des activités du groupe de musique après le programme d'intervention) peut expliquer la difficulté à identifier les apprentissages réalisés. Cependant, tous considèrent que l'expérience leur a permis de développer certaines qualités dont celle qui consiste à être plus responsable et d'acquérir des connaissances spécifiques en musique (ex: interprétation de pièces musicales, lecture musicale, etc.). Les responsables ont également signalé être satisfaits de l'encadrement que nous leur avons fourni et se sont dits prêts à s'impliquer de nouveau dans d'autres projets communautaires. À ce sujet, l'un d'entre eux a signalé être intéressé à organiser une soirée de musique impliquant leur groupe de musique et quelques autres formations musicales de la région.

Les données laissent entendre que les interventions sur les déterminants de la motivation (système de perceptions) ont joué un rôle important lors de la mise en place du projet et sa concrétisation. En acceptant de modifier leur première idée de projet, cette décision a joué un rôle important sur leur motivation ultérieure. Se voyant contraints à s'engager dans une tâche pour laquelle leur intérêt était mitigé (projet journalistique) et n'ayant pas la perception d'être compétents et en contrôle de leur réussite, cette activité était selon eux vouée à l'échec. Pour cette raison, il était souhaitable qu'ils investissent dans un autre projet, soit celui de la formation d'un groupe de musique.

Après s'être engagés dans leur nouveau projet, les responsables ont à plusieurs reprises exprimé leur crainte vis-à-vis sa réussite en évoquant des facteurs sur lesquelles ils n'avaient pas de contrôle. Les interventions visant à les amener à croire que le succès vient avec l'effort, tout en les incitant à utiliser différentes stratégies, dont des stratégies de gestion (ex: consultation de personnes ressources), les a aidés à modifier leur perception négative. Cependant, les objectifs du groupe étant plus ou moins bien définis avant le programme, les responsables du projet ont éprouvé de la difficulté à évaluer leur performance à la fin du projet, principalement en ce qui concerne leur progression comme musicien. Le fait de promouvoir davantage l'utilisation de stratégies métacognitives d'autoévaluation aurait sans doute aidé les responsables de projet à mieux évaluer leurs progrès.

4.1.4 Le projet #4: L'organisation d'une visite au zoo d'hiver de St-Félicien (Sujets #8 et 9)

Lors de la première rencontre, les responsables se disent prêts à s'engager à organiser une visite au village des sports de Valcartier dans la région de Québec en fixant dans un premier temps leurs premiers objectifs de réalisation. Tout d'abord, ils comptent déterminer le coût relié à la réalisation du projet en s'informant auprès de différentes personnes susceptibles de les aider. Ils ont cependant ajouté ne pas se sentir prêts à communiquer immédiatement avec ces personnes ressources. Nous leur avons alors proposé de contacter la première personne ressource qu'ils ont identifiée, soit un responsable du transport scolaire, en les incitant à poursuivre cette démarche auprès des autres personnes ressources (ex: responsable des activités au village des sports).

Ils ont également accepté de suivre certaines recommandations afin de diminuer le coût de l'inscription à cette activité (organiser une activité de financement pour défrayer les coûts de transport) afin d'inciter les jeunes à y participer. Même si un des responsables du projet a dit qu'il ne sera pas difficile de recruter des participants pour cette activité, nous lui avons spécifié que cette tâche est parfois ardue et, pour cette raison, il serait bon de s'y engager le plus tôt possible. À la fin la rencontre, un des responsables nous a questionné sur les autres projets en cours en mentionnant que leur projet devait être parmi les moins avancés. Nous avons alors spécifié que la progression des projets allait selon l'intérêt des participants et du temps qu'ils consacrent en précisant que leur projet pouvait également avancer rapidement s'ils

investissaient le temps nécessaire. À leur demande, nous leur avons fait part des autres projets en cours en présentant une brève description de ces projets, en espérant ainsi les inciter à s'engager dans la tâche.

Lors de la rencontre subséquente, l'objectif principal apparaît de plus en plus difficile à réaliser. Défrayer les coûts du transport est perçu comme étant le principal obstacle à surmonter. Devant cette difficulté, ils ont ajouté être moins intéressés à s'engager dans le projet. Suite à ces allégations, nous leur avons alors proposé d'organiser une activité qui pourrait être moins coûteuse, en leur suggérant d'autres sites à visiter dont une visite au zoo d'hiver de St-Félicien. Il est bon de souligner qu'ils avaient le choix d'accepter ou non notre proposition. Ils ont trouvé cette idée très intéressante en spécifiant n'être jamais allés à cet endroit et que cette activité serait certainement moins coûteuse. Ils ont donc décidé de modifier leur objectif initial et d'organiser une visite au zoo d'hiver de St-Félicien.

Un des responsables du projet a mentionné qu'il était difficile pour lui de contacter une personne ressource, car dans une telle situation, ses idées deviennent confuses et a le sentiment de ne pas être compétent. Afin de développer ses compétences et de modifier du même coup cette perception négative, nous lui avons suggéré d'utiliser une stratégie de planification (ex: indiquer toutes les informations nécessaires avant de contacter une personnes ressource) avant de s'engager de nouveau dans cette tâche.

En ce qui a trait au recrutement des participants à cette activité, ils ont semblé très confiants d'y arriver. Cependant, lorsque nous leur avons demandé comment ils allaient s'assurer d'avoir un nombre suffisant de participants pour la réaliser, ils ne savaient quoi répondre. Nous leur avons alors suggéré de prévoir un moyen d'y arriver car le succès du projet dépend du nombre de jeunes qui participeront à cette activité. En accord avec cette recommandation, ils se sont alors immédiatement engagés dans cette tâche en se remémorant dans un premier temps le nom des personnes susceptibles de participer à l'activité.

Quelques semaines avant la concrétisation de leur projet, nous avons discuté des moyens qu'ils allaient utiliser afin de s'assurer d'atteindre leurs principaux objectifs. Comme lors de la rencontre précédente, ils ont répondu qu'il fallait utiliser différentes stratégies afin de vérifier si la majorité des objectifs ont été atteints. D'autres part, ayant consulté nous-mêmes quelques personnes ressources pour les aider à réaliser cette activité (ex: déterminer le coût du transport), nous les avons incités à faire de même pour d'autres tâches. Les responsables du projet ont suivi cette recommandation et ont été en mesure, suite à cette démarche, de déterminer le coût total de cette activité, ainsi que le coût par individu, et d'en informer les participants.

Lors de la dernière rencontre avant la concrétisation du projet, les responsables semblent toujours confiants d'atteindre leurs objectifs et, par conséquent, motivés à le réaliser. Avec encore quelques tâches à exécuter, ces derniers ont spécifié ne plus avoir besoin de notre aide pour finaliser leur démarche, précisant qu'ils pouvaient y

arriver seuls. Ils en ont profité pour compléter les différentes tâches convenues (ex: recrutement des derniers candidats, fixer l'heure de départ et d'arrivée pour la journée de l'activité), tout en nous informant par la suite des démarches entreprises.

En ce qui a trait au bilan, les responsables ont dit avoir vécu une expérience agréable bien que l'organisation de l'activité "ne se faisait pas tout seul". Ils ont mentionné avoir appris différentes choses dont l'établissement d'un horaire de travail, diviser une tâche en plusieurs étapes, dresser des priorités et tout en apprenant à être responsable d'un groupe d'individus. Ils ont également spécifié que durant le déroulement de l'activité, ils se sentaient responsables du succès de cette activité. Ils se sont dits satisfaits de l'ensemble du programme d'intervention et plus particulièrement du voyage à Montréal (projet initié par l'intervenant) d'où ils n'avaient pas à se soucier du succès de l'activité. Pour terminer, ils ont spécifié qu'ils étaient intéressés à s'impliquer de nouveau dans la communauté mais que cette fois-ci, leur objectif serait plus élevé, ayant développé de nouvelles stratégies pour l'organisation d'activités communautaires.

Durant le déroulement de cette activité, les interventions visant à aider les participants à bien percevoir la valeur de l'activité ont eu pour effet de les motiver davantage. Ayant la perception que les contraintes reliées à l'organisation d'un tel projet (activité à Québec) étaient trop importantes pour persévérer dans la tâche, les participants ont choisi, suivant nos recommandations, de modifier leur objectif de départ et en conséquence, leur intérêt pour le projet a augmenté. De plus, le succès

obtenu lors du déroulement de cette activité laisse croire en l'efficacité des stratégies qu'ils ont utilisées pour la mise en place du projet.

4.1.5 Projet #5: L'organisation d'une activité d'initiation à l'escalade intérieure (Sujets #10 et 11)

Lors de la première rencontre, les deux jeunes que nous avons rencontrés n'avaient pas encore choisi leur projet à réaliser dans le cadre de ce programme d'intervention. Afin de les aider à faire un choix, nous leur avons proposé différentes activités dont une sortie d'escalade intérieure au pavillon sportif de l'UQAC. Ils ont trouvé l'idée intéressante et ont finalement choisi de monter ce projet. Ces derniers se disent confiants de le réaliser sans trop de difficultés et pour cette raison, ils projettent réaliser un autre projet d'ici la fin du programme d'intervention.

Afin d'encourager les responsables de ce projet à s'engager dans la tâche, nous avons établi un premier contact avec les intervenants du pavillon sportif pour s'informer du coût de participation pour une activité d'escalade et de les informer des autres activités offertes à cet endroit. Nous les avons par la suite informés de notre démarche tout en les invitant à poursuivre cette démarche et de fixer d'autres objectifs de réalisation. Lorsque nous leur avons fait part des différentes possibilités d'activités offertes à cet endroit, ils ont hésité longuement avant d'en choisir une parmi celles suggérées pour finalement choisir de consacrer uniquement leur après-midi à une activité d'initiation à l'escalade intérieure.

Le transport pour se rendre à Chicoutimi est perçu comme étant une difficulté importante par les responsables du projet, n'ayant pas l'âge requis pour conduire une voiture. Après leur avoir demandé ce qu'ils avaient l'intention de faire pour solutionner cette difficulté, un des responsables a signalé qu'il pourrait sélectionner un ou des candidats détenteurs d'un permis de conduire intéressés à participer à l'activité. Nous leur avons également demandé comment ils allaient faire pour recruter ces mêmes candidats. Ils ont mentionné vouloir faire du "bouche à oreilles" ou essayer de les joindre par téléphone.

Les responsables du projet ont également fixé une date pour l'activité d'escalade en utilisant un calendrier pour tenir compte de leur disponibilité. À notre demande, ils se sont dits prêts à contacter une personne ressource du pavillon sportif de l'UQAC pour planifier cette sortie (date, disponibilité, prix, etc.) en ajoutant qu'il n'était pas nécessaire pour eux de se préparer pour cette démarche (joindre les intervenants du pavillon sportif pour finaliser la démarche), même si nous leur avons suggéré de le faire, car pour eux ce n'est pas une tâche facile. Nous leur avons également demandé de nous tenir informé des nouveaux développements relatifs au projet afin de fixer un prochain rendez-vous avec eux. Afin de les motiver à s'engager dans cette tâche, nous avons également ajouté que cette activité pourrait leur servir de prélude à la pratique de l'escalade étant donné qu'elle est très captivante à pratiquer.

Après quelques semaines sans nouvelles des responsables du projet, nous les avons rejoints pour leur demander s'ils désiraient poursuivre le projet. La réponse a été positive. Cependant, lorsque nous les avons rencontrés pour une dernière fois, ils ont décidé de modifier certains objectifs dont celui de recruter un grand nombre de participants préférant plutôt s'en tenir à un nombre limité d'inscriptions (6 participants). La principale raison avancée est que ces derniers préféreraient que chacun des participants ait la chance de s'exécuter davantage sur le mur d'escalade. De plus, il est à noter que c'est nous qui leur avons proposé un nombre plus élevé de participants, de façon à ce que plusieurs personnes bénéficient de l'expérience.

Suite à cette rencontre, les responsables du projet ont dressé une liste des personnes susceptibles de participer à l'activité et en ont sélectionnées six parmi celles proposées. Ils ont également contacté un responsable du pavillon sportif pour finaliser l'entente. L'intervenant contacté a donné toutes les informations nécessaires en plus de présenter d'autres aspects inconnus jusqu'à ce jour des responsables de ce projet. Ils se sont dits satisfaits de leur démarche.

Après la réalisation de ce projet, les responsables du projet ont signifié avoir vécu une expérience enrichissante. Comme pour les membres des autres équipes, ils considèrent que l'organisation d'un tel projet demande beaucoup de travail même si leurs objectifs étaient pour eux faciles à atteindre. Pour ce qui est des apprentissages spécifiques, ils ont signifié avoir appris quelques techniques d'escalade lors de la journée d'activité de même que différentes stratégies pour organiser de nouveau ce

type d'activité (stratégies de gestion, de planification et d'organisation). Ils se sont également dits satisfaits du programme en général même si un des responsables de ce projet n'a pu participer à l'activité collective à Montréal organisée par l'intervenant. Pour terminer, ils ont mentionné être de nouveau intéressés à s'engager dans la communauté, puisqu'ils disent avoir développé de nouvelles stratégies ("nous savons maintenant comment faire").

Pour ce projet, il aura fallu dans un premier temps aider les participants à sélectionner une activité susceptible de les intéresser et par la suite les motiver à s'y engager. En se fixant des buts faciles à atteindre et ayant la conviction qu'ils avaient les compétences requises pour organiser cette activité, il n'a pas été nécessaire de faire plusieurs interventions. Nous croyons cependant que l'enthousiasme démontré lors de la participation à cette activité d'escalade aura été suffisant pour rehausser l'intérêt pour ce sport et, du même coup, les inciter à s'engager de nouveau dans une activité similaire, donc à en percevoir la valeur.

4.1.6 Projet #6: L'organisation d'une activité d'initiation d'escalade de glace (Sujets #12 et 13)

Comme pour le projet précédent, deux jeunes se sont dits intéressés à participer au programme mais sans avoir de projet précis en vue. Nous leur avons également proposé des suggestions d'activités et ces derniers ont choisi d'organiser une activité d'initiation à l'escalade de glace. Ils ont hésité longuement avant d'arrêter leur choix

sur cette activité. Ils nous ont d'ailleurs posé beaucoup de questions sur ce type d'activité. Afin de les aider à percevoir la valeur du projet, nous leur avons expliqué comment se déroulait une journée d'escalade, ayant déjà quelques expériences à ce sujet. En plus d'être un défi très intéressant pour eux en tant que responsables du projet, cette activité peut également représenter un défi pour les personnes qui y participent, tout en leur donnant la possibilité de vivre une expérience enrichissante (formatrice).

Le recrutement des candidats semble être également l'objectif le plus difficile à atteindre pour les responsables du projet. Même si nous les avons prévenus de l'ampleur de la tâche, les responsables semblent toutefois peu préoccupés par la difficulté de recruter 12 candidats. Ils ont d'ailleurs dressé une liste d'individus susceptibles de participer à cette activité. Afin de s'assurer de contrôler le nombre de participants, nous leur avons suggéré de vérifier, quelques semaines avant la date de l'activité, si l'objectif est atteint. Ils ont acquiescé à cette demande. Comme pour le projet précédent, nous avons établi le premier contact avec un intervenant de l'école d'escalade en invitant les responsables de ce projet à poursuivre la démarche. Nous leur avons également remis un dépliant d'information sur les modalités de cette école en leur suggérant de fixer une date le plus tôt possible pour la réalisation de l'activité. Ils devaient d'ailleurs nous aviser lorsque cette tâche serait complétée.

A leur demande, nous les rencontrons pour une deuxième fois. Le but de la rencontre est de planifier une activité de financement pour diminuer le coût de

l'inscription. Nous leur avons alors suggéré de planifier une activité de financement qui tiendrait compte de leurs connaissances antérieures et de leur intérêt. Ces derniers étaient intéressés à organiser un tournoi de hockey en gymnase comme moyen de financement, mais en ajoutant qu'ils étaient plus réticents à s'impliquer dans certaines tâches reliées à l'activité (ex: recruter des joueurs pour ce tournoi). Nous leur avons proposé alors de réfléchir à d'autres moyens de financement avant la prochaine rencontre.

Étant inquiet de la progression du projet, nous avons pris l'initiative de contacter pour une deuxième fois la personne ressource de l'école d'escalade, avec l'approbation des responsables du projet, afin de discuter de la tenue possible de l'activité. Suite à cette démarche, nous avons de nouveau convoqué les responsables afin de leur assurer notre support pour la continuité de ce projet. Nous leur avons demandé s'ils étaient intéressés à poursuivre le projet. Ces derniers ont répondu dans l'affirmative. Ils ont toutefois décidé de laisser tomber leur objectif de financer en partie cette activité pour diminuer le coût de l'inscription, s'accordant pour que chacun des participants paye la totalité de son inscription

Nous étant déjà engagé auprès du club d'escalade pour le recrutement d'un minimum de 12 personnes, y compris les responsables du projet, nous avons uni nos efforts avec ces derniers afin d'atteindre l'objectif souhaité. Toutefois, l'intervenant de l'école d'escalade nous a joint quelques jours après en nous proposant de jumeler notre groupe de participants (sept participants) à un autre groupe de six individus. N'ayant

toujours pas recruté les 12 personnes requises, les responsables du projet ont accepté cette proposition tout en finalisant les derniers préparatifs pour la tenue de l'événement.

Lorsque nous avons demandé aux responsables ce qu'ils avaient retenu en général de cette expérience, ils ont répondu qu'il était important pour eux de ne pas se fixer des objectifs trop élevés ("débuter plus bas et graduer par la suite"). Ils ont également ajouté que pour une prochaine fois, il serait important de se fixer un échéancier ("des dates") et surtout de le respecter. Dans un autre ordre d'idées, ces derniers ont dit avoir grandement apprécié cette activité d'escalade, et ce, pour différentes raisons dont voici les principales: connaître de nouvelles personnes; se découvrir de nouveaux talents et de nouveaux intérêts; apprendre à faire confiance aux autres considérant la nature de cette activité et des risques qu'elle encourt. Les responsables du projet ont également ajouté avoir apprécié notre implication au cours de la démarche.

En ce qui a trait au programme d'intervention, ils ont dit apprécier notre implication dans l'organisation du carnaval servant à financer le voyage à Montréal et d'y avoir pris part, en ajoutant qu'ils auraient tout de même participé à ce programme même si ce dernier (projet initié par l'intervenant) n'avait pas eu lieu. Pour terminer, ils ont indiqué qu'ils participeraient de nouveau à ce type de programme mais que leur choix de projet serait différent, et s'impliqueraient de nouveau dans la communauté.

Pour ce qui est des interventions sur les composantes motivationnelles, nous avons dans un premier temps aidé les participants à choisir une activité susceptible des les intéresser en insistant sur ses côtés attrayants. Malgré le fait qu'ils paraissaient intéressés au départ à participer activement à cette démarche, tout en se disant confiants d'atteindre leurs objectifs initiaux, il aura fallu intervenir à plusieurs reprises dans ce projet afin de les aider à le mener à terme. Nous avons en effet constaté qu'ils utilisaient peu de stratégies d'autorégulation et par conséquent, n'ont pu les développer comme ils auraient pu le faire. Comme pour le projet précédent, il faut cependant ajouter que leur participation à cette activité d'escalade aura été pour eux un franc succès allant même jusqu'à dire qu'elle leur aura permis de développer une plus grande estime de soi en relevant un défi de cette nature (escalade de glace).

4.1.7 Projet #7: Un service d'aide aux usagers du réseau internet (Sujets #14 et 15)

Dans un premier temps, les responsables du projet mentionnent bien percevoir la valeur de cette activité et être confiants d'atteindre leur principal objectif qui est d'offrir un service d'aide à la population désireuse d'utiliser le réseau internet. Ayant déjà travaillé au service de la municipalité pour offrir ce même service à la population dans le cadre d'un projet défi, les responsables mentionnent être capables de réaliser ce projet sans l'aide de ressources extérieures. Croyant avoir les qualités pour réussir ce projet (ex: ordinateur, locaux, etc.), ils ont amorcé des démarches auprès des gens de la municipalité pour offrir de nouveau ce service.

Quelques semaines après la première rencontre, nous invitons les responsables de projet à tracer un bilan des démarches pour la relance du réseau internet. Avec étonnement, nous apprenons alors que le service est de nouveau offert à la population donc que les responsables ont déjà mis le projet sur pied. En plus d'avoir atteint leur objectif de départ, ces derniers ont de plus offert aux usagers de ce service de les rencontrer au besoin afin de les supporter dans leurs recherches sur le réseau. Aucune rencontre n'a donc été nécessaire pour assurer un suivi au projet, les responsables se disant capables de poursuivre seuls cette démarche. Nous les avons invités tout de même à le poursuivre dans le cadre du projet initié par l'intervenant.

4.1.8 Le projet #8 (Projets initiés par l'intervenant)

Tout d'abord, rappelons que les projets initiés par l'intervenant ont été créés dans le but récompenser les jeunes qui se sont impliqués dans les activités communautaires tout en permettant à l'intervenant de s'impliquer activement dans la démarche, au même titre que les autres responsables de projet et de leur servir en quelque sorte de modèle.

Selon les modalités du P.I.D.I.M., il était prévu de réunir les différentes responsables de projet pour leur faire part de la progression du projet collectif de manière à ce que ces derniers bénéficient de notre expérience, particulièrement en ce qui a trait à l'utilisation et au développement de stratégies d'autorégulation. Toutefois, la difficulté de réunir tous les participants au programme (15 participants),

compte tenu de leur disponibilité, nous a conduit à réorienter ce choix. Nous avons alors décidé de faire part de la progression de ce projet lors des rencontres prévues pour le suivi des projets initiés par les participants. Conscients de cette difficulté, les responsables de projet ont d'ailleurs approuvé cette façon de procéder.

Le premier volet du projet #8 initié par l'intervenant (Voyage à Montréal pour assister à une partie du club de hockey les Canadiens), destiné au premier groupe d'âge (12 à 16 ans), a été réalisé le 5 avril 1997. À l'exception d'un des responsables de projet qui n'a pu participer en raison d'une compétition provinciale de hockey mineure, les responsables de projet ont tous pris part au voyage (9 représentants). Ce voyage a été en partie financé par une activité de financement (Carnaval d'hiver), activité supervisée par les principaux intervenants, dans le but de réduire le coût de ce voyage. D'autre part, le deuxième volet du projet #8 destiné au responsables de projet âgés entre 16 et 20 ans (randonnée pédestre aux États-Unis), n'a pas eu lieu. Pour des raisons d'ordre économique et de disponibilité des deux parties, nous avons pris la décision de ne pas réaliser cette activité.

Dans cette partie, nous avons décrit sommairement le déroulement de chacun des huit projets qui ont été réalisés dans le cadre du P.I.D.I.M. En second lieu, nous présentons les principales données qui se rapportent aux déterminants et indicateurs de la motivation, données recueillies lors de la mise en place des projets décrits précédemment.

4.2 EFFETS DES INTERVENTIONS SUR LES DÉTERMINANTS ET LES INDICATEURS DE LA MOTIVATION

Dans cette partie, nous voulons mettre en évidence les différents résultats obtenus sur les composantes motivationnelles (six composantes) dans le cadre du P.I.D.I.M. Plus spécifiquement, nous examinons l'impact des interventions sur les déterminants et les indicateurs de la motivation et de leurs effets sur la motivation des responsables de projet.

4.2.1 La perception de la valeur d'une activité

Dans un premier temps, les équipes participant au P.I.D.I.M. avaient la responsabilité de choisir un projet et de définir ses objectifs de travail en fonction de leurs intérêts et leurs disponibilité. Cinq équipes sur sept ont elles-mêmes sélectionné un projet avant même de rencontrer l'intervenant pour une première fois et se sont engagées à réaliser ce projet en définissant dans un premier temps leurs objectifs de travail. Deux équipes n'avaient pas identifié de projet avant la première rencontre prévue dans le cadre de ce programme. Elles en ont choisi un parmi ceux que l'intervenant leur a suggérés, les deux parties établissant ensemble les objectifs du projet.

Pendant le déroulement du programme, trois équipes sur sept ont apporté des modifications à leurs objectifs de départ. C'est à la suite de recommandations de l'intervenant (ex: difficulté des objectifs à atteindre) ou de la perception même du

responsable de projet (difficulté perçue comme étant difficilement contrôlable) que les deux parties ont décidé d'apporter ces modifications. Il est à noter que c'est aux responsables de projet que revenait la décision de modifier ou non les objectifs initiaux. Toutes les équipes participant aux P.I.D.I.M. ont cependant mené leur projet original à terme en y apportant ou non des modifications à leurs objectifs de départ.

Dans un autre ordre d'idées, certains responsables de projet ont mentionné bien percevoir la valeur de leur activité mais hésitaient à s'engager dans la tâche. Afin de favoriser leur engagement, il nous arrivait alors de les contacter et de fixer un rendez-vous avec eux, même si cette responsabilité était la leur. Lors des rencontres, nous discutons de la concrétisation de leur projet et de celui initié par l'intervenant ainsi que le rappel des objectifs terminaux anticipés. Cette démarche avait pour effet de les motiver.

De plus, la participation de l'intervenant dans la réalisation d'un projet (ex: contacter une personne ressource pour l'avancement du projet d'un participant) encourageait les participants à poursuivre leur démarche et les aidait à bien percevoir la valeur de leur projet. Par ailleurs, dans le cas des activités ponctuelles (ex: mise en place d'une sortie de groupe), il est à noter que plus la date du projet en question approchait, plus il était facile pour le participant de percevoir la valeur de l'activité. L'engagement des participants, qui peut se traduire par leur implication intensive quelques jours avant la concrétisation du projet (ex: planification d'un horaire de

travail, contacter une personne ressources, etc.), témoigne de ce déterminant de la motivation.

4.2.2 La perception de la compétence

Durant le déroulement du programme, plusieurs jeunes ont comparé leur performance à celle des autres (ex: une participante nous a demandé à plusieurs reprises si leur projet était plus "médiocre" que les autres projets), laissant croire que ce facteur a grandement influencé la perception de la compétence des participants. D'autres essayaient pour leur part de justifier un échec en invoquant le manque de compétences d'un des responsables de projet faisant partie de l'équipe de travail, ayant pour effet de créer une vive réaction de la part des autres membres de l'équipe (ex: je ne veux plus travailler avec cette "tête enflée") donc de nuire à leur motivation.

La majorité des interventions portant sur la perception de la compétence des participants avait pour but de les persuader que la compétence d'un individu est étroitement liée au développement de ses connaissances par le biais des efforts que ces derniers avaient investis pour les développer. Dans les situations où le jeune doutait de ses capacités, nous lui demandions comment ce dernier allait faire pour développer les compétences qui lui permettraient de réaliser son projet. Les réponses que nous avons obtenues peuvent se traduire par la volonté du jeune de s'engager à les développer (ex: "je vais suivre une formation pour développer mes compétences musicales", "je vais consulter une personnes ressource", etc.).

À la suite des interventions, les jeunes semblaient associer le développement de compétence d'un individu à son engagement dans la tâche. Plusieurs interventions sur la perception de la compétence se sont donc faites par l'entremise d'un autre déterminant de la motivation, soit la perception de la contrôlabilité. De plus, lorsqu'un participant croyait ne pas avoir les compétences pour réussir une tâche quelconque, il lui était suggéré de développer ses compétences en s'engageant dans la tâche (ex: consulter une personne ressource pouvant l'aider à développer ses compétences). Il lui était donc possible de développer ses compétences par les efforts qu'il veut bien y investir .

D'autres interventions sur la perception de la compétence se sont traduites par des commentaires généraux de l'intervenant tels "félicitations pour le beau travail que vous avez accompli", "vous avez bien travaillé", "votre projet est bien parti". Même si ces commentaires pouvaient encourager le jeune dans sa démarche, nous croyons également que cette stratégie d'intervention peut être dans certaines situations inefficace, particulièrement lorsque le jeune a pour mandat de développer des compétences spécifiques. Dans ces circonstances, nous croyons qu'il est préférable de demander aux jeunes d'avoir recours à diverses stratégies comme celle qui consiste à contacter une personne ressource compétente pouvant les aider dans leur démarche.

4.2.3 La perception de la contrôlabilité

Durant le déroulement du programme, la majorité des interventions sur la perception de la contrôlabilité avait effectivement pour but d'amener le responsable de projet à associer le succès à l'effort. Même si les participants semblaient partager cette croyance, certains ont invoqué des causes externes et incontrôlables pour expliquer les difficultés qu'ils rencontraient lors de la réalisation de leur projet (ex: pour réussir dans le domaine de la musique, il faut déjà connaître des personnes donc avoir des "contacts"). Afin de modifier ce type de perception de façon à ce que le responsable de projet se sente responsable de ses choix, nous leur avons donné des exemples d'individus qui exerçaient un contrôle sur le succès des tâches qu'ils avaient entreprises (ex: "celui qui a réussi dans le domaine de la musique a de toute évidence su créer ses propres contacts de façon à réaliser ses objectifs").

Par ailleurs, nous avons également tenté de persuader les responsables de projet de modifier certains objectifs que nous jugions difficiles à atteindre, par conséquent, difficilement contrôlables, pouvant ainsi nuire à leur engagement. Cependant, dans aucun cas nous avons signifié à un participant que l'objectif ou le projet qu'il s'était fixé était impossible à atteindre mais qu'il serait très difficile d'y parvenir, à moins d'y consacrer toute leur énergie, et en lui laissant le choix de modifier ou non cet objectif.

Durant le déroulement du programme, nous invitons le responsable de projet à faire appel à différentes stratégies (utilisation de stratégies d'autorégulation) pour

l'aider à se sentir en contrôle sur le déroulement de son projet. Le fait de contacter une personne ressource qui pouvait l'aider à vaincre une difficulté, donc à reprendre le contrôle de son activité, est un exemple que nous lui avons cité. D'ailleurs, lorsque le responsable de projet faisait appel à l'une de ces stratégies (ex: planification), celui-ci répertoriait dans la majorité des cas des hypothèses de solution à son problème. Donc, même si au départ le jeune mentionnait ne pas contrôler tous les éléments nécessaires lui permettant de réaliser son projet, son engagement vis-à-vis celui-ci l'aidait à percevoir qu'il avait le contrôle de variables nécessaires à la concrétisation de son projet.

4.2.4 Les stratégies métacognitives (planification, contrôle et autoévaluation)

Durant le déroulement du programme, la stratégie métacognitive la plus utilisée a été celle qui consiste à planifier une tâche avant de l'entreprendre. L'utilisation de cette stratégie peut se traduire de différentes façons. Par exemple, la majorité des équipes de travail ont effectué un survol du travail à accomplir au début du projet et ont fait appel à celles qu'ils connaissaient déjà (connaissances antérieures) pouvant les aider à réaliser leur projet. Certaines équipes de travail ont crû bon de diviser la tâche à accomplir en plusieurs étapes à franchir sans pour autant établir un ordre d'importance dans la réalisation de ces étapes.

En ce qui a trait aux stratégies de contrôle qui consistent à vérifier en cours de route l'atteinte des objectifs que l'on s'est fixés au tout début d'une activité, nous avons

observé très peu de participants les utiliser durant le programme. Les stratégies qu'il nous a été possible d'observer sont celles qui consistent à vérifier tout juste avant la concrétisation du projet si le participant a oublié un élément qui pourrait nuire au déroulement de son projet ou empêcher sa réalisation. Cependant, le fait que tous les projets aient été menés à terme nous laisse croire que la majorité des participants ont utilisé ces stratégies.

Il est à noter que plusieurs interventions sur les stratégies métacognitives visaient à favoriser leur utilisation, plus particulièrement en ce qui a trait à la planification et le contrôle. En plus de souligner leur importance, il nous a été possible de leur faire part des stratégies utilisées pour la mise en place des projets dont nous étions responsables (projet initiés par l'intervenant) et d'échanger sur l'utilisation de celles-ci. Finalement, les stratégies métacognitives d'autoévaluation, qui consistent à vérifier l'atteinte des objectifs à la fin d'une étape ou d'une activité, ont été les moins utilisées. Donc, très peu de participants ont pris le temps de s'autoévaluer durant le programme. Ils se sont limités à demander à leurs pairs ou à un intervenant de juger de leur performance.

4.2.5 Les stratégies gestion

La consultation de personnes ressources s'est avérée la stratégie de gestion la plus utilisée. À ce sujet, tous les participants ont rencontré plus d'une personne ressource durant la réalisation de leur projet. Nous avons également observé que

plusieurs d'entre elles étaient des personnes connues et malgré cela, les participants se disaient anxieux à l'idée de rencontrer ces personnes ressources en évoquant leur manque de compétences à le faire. À la demande du participant, nous avons à quelques reprises contacté dans un premier temps des personnes ressources, dans le but de les encourager à utiliser cette stratégie, tout en les invitant à poursuivre cette démarche.

Durant le programme, la majorité des participants ont choisi le soir après l'école comme période propice à la réalisation de leur projet, les autres préférant les jours de la semaine (en après midi), particulièrement pour ceux qui ne fréquentaient pas d'institutions scolaires à plein temps. Le local mis à notre disposition pour le programme a été le lieu de travail choisi par plusieurs participants pour réaliser leur projet en plus du travail effectué à la maison (appels téléphoniques pour contacter des personnes ressources, rencontre entre participants, etc.).

4.2.6 Les stratégies motivationnelles

Durant le déroulement du programme, très peu de participants ont fait part de l'utilisation de stratégies motivationnelles. Cependant, il nous a été possible d'en observer quelques unes. Parmi ces stratégies, nous retrouvons celles qui consistent à diviser le travail en plusieurs étapes à effectuer. Rappelons que celui qui utilise cette stratégie le fait pour s'encourager, une fois ces étapes réalisées à poursuivre la tâche qu'il a entreprise. Quelques participants ont également indiqué qu'il n'était pas

nécessaire de se récompenser durant le déroulement du programme car pour eux, le processus de réalisation et la concrétisation de leur projet sont suffisants pour les motiver à poursuivre la tâche (ex: participer à une journée d'activité au zoo d'hiver de St-Félicien).

Parmi les interventions visant à encourager les participants à utiliser les stratégies motivationnelles, nous avons à plusieurs reprises incité les jeunes à percevoir que la concrétisation de leur projet est une récompense en elle-même, tout en leur fournissant des exemples (ex: "Nous allons avoir beaucoup de plaisir à participer à la journée d'escalade extérieure"). De plus, le projet initié par l'intervenant a été perçu par les participants comme étant une façon de les récompenser.

En somme, les données recueillies précédemment tendent à démontrer que les interventions ont joué un rôle important sur la motivation des participants. En présentant l'évolution de chacun des projets dont ils étaient responsables et plus spécifiquement, les effets des interventions sur les déterminants et indicateurs de la motivation, nous avons été en mesure d'observer l'impact du programme. Dans le chapitre suivant, nous discutons des ces résultats en vérifiant du même coup l'atteinte des objectifs fixés au tout début de la recherche.

CHAPITRE V

La discussion des résultats

Discussion des résultats

Après un bref retour sur le programme P.I.D.I.M. visant à amener les jeunes à s'engager dans différents types d'activités, nous discutons des résultats obtenus suite aux interventions effectuées dans le cadre de ce programme et tentons de dégager les conclusions qui s'imposent.

5.1 LE PROGRAMME D'INTERVENTION SUR LES INDICATEURS ET LES DÉTERMINANTS DE LA MOTIVATION

Lorsque que l'on fait état du désengagement des jeunes au Québec, la motivation apparaît comme un facteur important pour expliquer cette situation. La pertinence des interventions servant à motiver les jeunes ainsi que l'efficacité des différentes stratégies utilisées par les intervenants sont au coeur de cette problématique.

Dans le passé, les différents moyens utilisés pour motiver les jeunes à s'engager se sont souvent avérées inefficaces. Les moyens traditionnels tels les systèmes de récompense ou de punition n'ont pas apporté les effets escomptés. De plus, le manque de connaissances des intervenants sur la motivation les ont incité à prendre

des décisions qui n'encourageaient pas les jeunes à se sentir compétents et en contrôle de leurs apprentissages, donc à ne pas les motiver. Dans ces circonstances, il devenait alors difficile pour eux de bien percevoir la valeur d'une activité ou le pourquoi ils devraient s'y engager.

Rappelons que le programme d'intervention P.I.D.I.M. avait pour but d'aider les jeunes participants à s'engager dans des activités communautaires qui demandent de la persévérance. Nous devions effectivement intervenir sur les déterminants de la motivation afin de modifier chez les jeunes certaines perceptions pouvant nuire à leur engagement, plus spécifiquement, les encourager à bien percevoir la valeur d'une activité, les aider à se sentir compétent et en contrôle de leurs apprentissages.

Il nous a également été possible de constater qu'un individu motivé est celui qui s'engage dans différentes activités d'apprentissage en utilisant différentes stratégies favorables à son développement. Parmi ces stratégies, nous avons vu que l'utilisation de stratégies d'autorégulation (stratégies métacognitives, stratégies de gestion et stratégies motivationnelles) pouvaient permettre à un jeune de résoudre certaines difficultés et par ricochet, augmenter son niveau de motivation. En tenant compte du fait que l'utilisation et le développement de stratégies d'autorégulation peuvent contribuer au succès des jeunes et, du même coup, les aider à se sentir compétents et en contrôle de leur apprentissage, nous devions les appuyer à utiliser et à développer ces stratégies. Il nous est également permis de penser que le succès que le jeune

obtient lorsqu'il concrétise une activité d'apprentissage peut également rehausser son intérêt pour cette même activité donc l'aider à percevoir sa valeur.

En ce sens, le programme d'intervention sur la motivation devait permettre à ses participants d'identifier et réaliser un projet en obtenant l'appui des principaux intervenants du milieu. Le présent chapitre sera donc consacré à la discussion des résultats du programme d'intervention à savoir les effets sur les différentes composantes motivationnelles que nous avons énumérés auparavant.

5.2 LES EFFETS DU PROGRAMME D'INTERVENTION (P.I.D.I.M.) SUR LES PERCEPTIONS EN TANT QUE DÉTERMINANTS DE LA MOTIVATION

Dans un premier temps, nous devons amener les participants à bien percevoir la valeur du projet dans lequel (projet initié par le participant) ils s'étaient engagés au départ. Nous avons vu auparavant que la perception de la valeur d'une activité correspond aux différents types de buts (buts sociaux, d'apprentissage ou de performance) qu'un individu se fixe. Nous avons vu également qu'il était possible d'influencer positivement cette composante de la motivation en s'assurant que l'activité à laquelle le jeune participe soit pertinente à ses yeux et de l'aider à établir des objectifs clairs et réalistes.

Durant le déroulement du programme, les participants ont mentionné y participer pour développer de nouvelles connaissances (buts d'apprentissage), pour

rencontrer des gens et se faire de nouveaux amis (buts sociaux) ou tout simplement pour avoir du plaisir. D'autre part, considérant que tous les responsables ont mené leur projet à terme avec ou sans la modification d'objectifs, ces derniers devaient avoir une perception favorable de leur projet. Ce résultat est à notre avis en partie attribuable au fait que les participants pouvaient choisir leur projet en définissant eux-mêmes leurs objectifs. En tenant compte de l'intérêt de chacun des participants amenés à définir leurs propres objectifs, il s'agit là d'un premier type d'interventions visant à aider les jeunes à bien percevoir la valeur de l'activité.

De plus, conscient de ses expériences passées, le jeune qui est amené à définir ses propres objectifs le fera en respectant son niveau de compétence, c'est à dire en choisissant des objectifs à sa portée. Par l'entremise de la dynamique motivationnelle, nous avons vu auparavant que le niveau de compétence joue un rôle important sur la perception de la valeur d'une activité et par ricochet, sur la motivation du jeune. Il nous a également été possible de constater que plusieurs responsables de projet ont choisi de participer au programme pour des buts sociaux (ex: pour rencontrer des gens et se faire de nouveaux amis). Rappelons que plusieurs intervenants croient qu'il s'agit, pour plusieurs jeunes, des seuls buts (buts sociaux) qui les incitent à participer à une activité (Viau, 1994).

Comme il n'est pas possible pour certaines catégories d'intervenants (ex: les intervenants scolaires) d'inciter les jeunes à participer à des activités spécifiquement pour des buts sociaux, nous croyons qu'il s'agit d'un avantage pour le P.I.D.I.M. Cependant, il nous apparaît improbable qu'un apprenant puisse développer les

stratégies dont il a besoin (ex: les stratégies d'apprentissage) seulement en poursuivant des buts sociaux. C'est pour cette raison que nous croyons qu'une activité d'apprentissage doit comporter à la fois des buts d'apprentissage et des buts sociaux.

De plus, nous croyons que la façon dont l'intervenant perçoit la valeur d'un projet peut également influencer l'engagement des participants. Par exemple, le grand intérêt de l'intervenant pour les activités à caractère sportif a pu influencer le choix de projets de nature sportive. En effet, quatre projets sur une possibilité de six (projet #1, #4, #5 et #6) appartiennent à cette catégorie d'activités. Bien que l'intervenant ne doive pas choisir l'activité à la place du responsable de projet, il faut reconnaître que notre grand intérêt pour le sport a pu influencer leur choix. D'ailleurs, la majorité des propositions d'activités que nous avons faites aux jeunes qui n'avaient pas choisi leur projet étaient à caractère sportif (ex: escalade intérieure et extérieure).

En accord avec l'approche sociocognitive de la motivation, notre expérience dans le cadre du P.I.D.I.M. nous a permis de comprendre l'importance d'intervenir sur la perception de la valeur d'une activité. À défaut de bien percevoir le pourquoi de son engagement, le jeune risque d'investir un minimum d'efforts ayant pour conséquence de nuire à ses performances et à sa motivation. Cependant, l'engagement dans la tâche peut être à notre avis suffisant pour augmenter le niveau de motivation. Même si un apprenant perçoit plus ou moins la valeur de celle-ci au départ, la réalisation d'une activité peut à elle seule suffire à le convaincre à s'engager de nouveau dans ce type d'activité, particulièrement si elle lui apporte des résultats

satisfaisants. La mise en place du projet # 6 (activité d'escalade de glace) en est un bon exemple.

La perception de la compétence est la deuxième composante que nous discuterons. Rappelons qu'elle se réfère aux croyances d'un individu sur ses capacités à accomplir une activité de façon adéquate. Nous avons vu auparavant qu'il était possible d'influencer positivement cette composante. Parmi les moyens d'y parvenir, il nous a été suggéré d'intervenir directement sur les stratégies d'autorégulation de manière à augmenter le niveau de compétence de l'individu et par ricochet, la perception de sa compétence. D'autre part, les interventions sur la perception de la contrôlabilité étaient également de mise pour influencer le sentiment de compétence de manière à persuader l'apprenant qu'il est responsable de ses succès et de ses échecs, donc que la compétence est une caractéristique contrôlable et qu'il est possible de la développer.

Durant le déroulement du programme, la perception de compétence a semble-t-il joué un rôle moins important sur l'engagement des jeunes que les deux autres déterminants à l'étude, soit la perception de la valeur d'une activité et la perception de la contrôlabilité. Les différentes interventions visant à persuader les jeunes que le succès de leur entreprise est étroitement lié aux efforts investis ne sont pas étrangers à ce résultat. En associant le développement de la compétence à l'effort, les participants ont été amenés à utiliser des stratégies d'autorégulation. L'utilisation de ces stratégies

a eu pour effet d'accroître leur efficacité dans la tâche les persuadant qu'ils avaient les capacités requises pour réussir.

Par ailleurs, une perception positive de la compétence chez un individu n'apparaît pas pour autant synonyme d'engagement et de persévérance. Lors du déroulement du programme, certains participants qui ont admis avoir les compétences nécessaires pour la mise en place de leur projet n'étaient pas pour autant encouragés ou motivés à poursuivre la démarche entreprise. Considérant l'ampleur du travail pour atteindre les objectifs qu'ils s'étaient fixés, certains d'entre eux préféraient plutôt renoncer à mettre en place le projet ou en modifier certains objectifs au lieu de faire preuve de persévérance dans la tâche.

La compétence de l'intervenant est toutefois perçue comme étant un facteur qui a influencé le déroulement du programme. Dans le cadre de projets s'inscrivant dans un domaine qui ne nous était pas familier (ex: projet journalistique), il s'avérait difficile d'aider les jeunes à développer leurs compétences, n'ayant pas développé nous même les compétences et stratégies spécifiques à ces domaines. Comme nous l'avons mentionné auparavant, nous les incitions alors à contacter des personnes ressources compétentes dans le domaine concerné afin de leur permettre d'atteindre les objectifs qu'ils s'étaient fixés. Cependant, cette démarche ne semble pas avoir eu un impact important puisque la majorité d'entre eux ont préféré modifier leurs objectifs de départ ou changer de projet en cours de route.

En somme, même s'il peut s'avérer utile d'agir sur la perception de la compétence d'un individu, nous partageons l'hypothèse de l'approche sociocognitive, à savoir qu'il est préférable d'intervenir directement sur la compétence d'un individu en l'aidant par exemple à développer des stratégies d'autorégulation. De plus, l'efficacité des interventions en regard de la perception de la contrôlabilité laisse croire qu'il est préférable d'agir sur ce déterminant pour influencer positivement le sentiment de compétence de manière à ce qu'un individu associe sa compétence à son degré d'engagement et de persévérance, que de s'acharner à lui faire croire qu'il est compétent.

Le troisième déterminant de la motivation examiné est la perception de la contrôlabilité. Considérant que plus un individu sent qu'il a le contrôle de ses apprentissages, meilleures seront ses performances et que la plupart des gens qui réussissent associent leur succès à l'effort consenti, il était donc de notre préoccupation d'amener le jeune à croire que les efforts déployés seront garants de son succès. Plus spécifiquement, notre tâche consistait à amener le jeune à associer le succès à des causes internes, modifiables et contrôlables

Dans un premier temps, nous croyons que les interventions qui ont été effectuées sur cette composante ont aidé plusieurs responsables de projet à modifier certaines croyances qui pouvaient nuire à leur engagement. En les amenant à penser que le succès est attribuable à l'effort, au moyen, entre autres, d'exemples de gens qui ont réussi leur engagement dans la tâche et leur témoignage à cet effet tendent à

confirmer que cette démarche les a influencé à s'engager dans la tâche. Le modèle stipule qu'un individu qui se sent en contrôle de ses succès et de ses échecs s'engagera davantage que celui qui attribue ses résultats à des caractéristiques incontrôlables telles les capacités intellectuelles ou la qualité d'un intervenant.

D'autre part, nous croyons que le fait que le jeune attribue ses échecs à un manque d'efforts peut dans certaines situations lui causer préjudice et nuire à son engagement. C'est le cas des participants qui ont investi un nombre important d'heures à leur projet mais qui n'ont pas obtenu les résultats escomptés. Afin de ne pas nuire à leur engagement, il serait important dans une telle situation de regarder d'autres facteurs tels, les connaissances antérieures des participants se rapportant à la perception de sa compétence ou au degré de difficulté des objectifs fixés, donc à la perception de la valeur de l'activité.

Par ailleurs, le seul fait de se percevoir en contrôle de ses succès et de ses échecs ne suffit pas pour autant à inciter le jeune à s'engager dans une tâche. Nous considérons que le jeune qui perçoit que le succès n'est possible qu'après une multitude d'efforts peut dans certaines situations le conduire à faire d'autres choix. Le manque d'engouement pour une activité, donc une perception négative de la valeur de l'activité, peut être suffisant pour inciter le jeune à revoir ses objectifs de départ ou tout simplement changer de projet. Cependant, il est selon nous indispensable d'intervenir sur cette composante si nous percevons qu'elle peut favoriser l'engagement.

En définitive, bien que nous considérons que les interventions sur les déterminants de la motivation peuvent inciter le jeune à s'engager dans une tâche, nous croyons qu'elles doivent se faire en tenant compte de l'influence d'un déterminant sur l'autre. Le P.I.D.I.M. nous a par conséquent permis de mieux saisir l'interaction entre les différents déterminants de la motivation. En plus de l'intérêt des responsables de projet, nous avons vu auparavant que la motivation des intervenants peut également être un élément important dans le choix des principaux acteurs de la démarche. La façon dont l'intervenant perçoit la valeur de l'activité, sa compétence à gérer une situation et les stratégies qu'il utilise sont tous des facteurs pouvant influencer l'engagement d'un apprenant.

5.3 LES EFFETS DU PROGRAMME P.I.D.I.M. SUR LE DÉVELOPPEMENT DE STRATÉGIES D'AUTORÉGULATION EN TANT QU'INDICATEURS DE LA MOTIVATION

L'utilisation et le développement de stratégies d'autorégulation, considérées comme étant des indicateurs de la motivation, faisaient partie des principaux objectifs du P.I.D.I.M. Nous avons vu auparavant qu'il était possible d'y parvenir en intervenant de façon systématique sur ces stratégies, c'est-à-dire dans un contexte d'enseignement explicite. Il était également souhaitable de se retirer progressivement de ce processus d'enseignement apprentissage afin de permettre aux responsables de projet d'utiliser les stratégies d'autorégulation de façon consciente et systématique.

Durant le programme, contrairement à l'utilisation de stratégies d'intervention visant la modification de perceptions chez les responsables de projet, les observations qu'il nous a été possible de faire concernant l'utilisation de stratégies d'autorégulation indiquent qu'elles ne sont pas nécessairement la résultante d'interventions systématiques. C'est dans plusieurs cas lors d'échanges entre l'intervenant et les responsables de projet que ces derniers mentionnent avoir utilisé une ou des stratégies d'autorégulation pour l'avancement de leur projet. Notre tâche se limitant souvent à les encourager à poursuivre cette démarche en faisant appel de nouveau à de telles stratégies.

Bien qu'il nous était recommandé d'agir de façon méthodique en leur enseignant comment faire usage de ces stratégies, il s'est avéré parfois difficile de persuader le jeune à les utiliser. Durant le déroulement du programme, lorsque nous percevions que les responsables n'étaient pas en contrôle de leur projet, on leur suggérait de faire usage de stratégies d'autorégulation. Ils nous ont mentionné avoir recours régulièrement à de telles stratégies. Bien qu'il soit difficile de vérifier la validité de leurs propos, considérant que ces stratégies sont difficilement observables et quantifiables, nous avons toutes les raisons de croire qu'ils les ont effectivement utilisées compte tenu qu'ils ont réalisé efficacement leur projet.

Dans un autre ordre d'idées, nous sommes en mesure d'appuyer l'hypothèse qui stipule que le moyen le plus efficace pour inciter les jeunes à faire usage de stratégies d'autorégulation est celui consistant à démontrer l'efficacité des stratégies

d'autorégulation en pleine action. C'est lors de la mise en place du projet initié par l'intervenant (voyage à Montréal) qu'il a été possible, à plusieurs occasions, de mettre en évidence l'utilisation de stratégies d'autorégulation auprès des responsables de projet. Rappelons que cette stratégie d'intervention consiste à informer les participants des différentes stratégies utilisées par l'intervenant durant le déroulement d'une activité d'apprentissage.

De plus, nous nous sommes engagé activement dans la réalisation de projets initiés par les participants qui étaient en difficulté. Cet engagement, qui peut se traduire par l'utilisation de stratégies d'autorégulation, a selon toute vraisemblance favorisé la réalisation et le succès des projets. Même si au départ, il était convenu de favoriser l'utilisation de stratégies d'autorégulation chez les responsables de projet, sans pour cela s'engager dans la démarche, cette initiative a semble-t-il rapporté des dividendes. Considérant que les résultats obtenus lors de la réalisation des activités ou projets ont été perçus comme étant très satisfaisants, nous croyons que ce succès peut propulser certains d'entre eux à s'engager de nouveau dans une pareille expérience.

À ce sujet, les responsables du projet d'escalade de glace, qui ont mentionné avoir trouvé leur expérience valorisante étant donné qu'ils ont réussi à atteindre à quelques reprises le sommet de la paroi de glace, donc relevé un défi de taille, se sont dits prêts à revivre cette expérience et ce, même s'ils ont éprouvé de la difficulté à se motiver pour réaliser le projet. Nous expliquons cette situation par l'influence des

indicateurs sur les déterminants de la motivation et de sa relation inverse, soit le principe du déterminisme réciproque. La performance satisfaisante qu'ils ont obtenue lors de la tenue de l'activité, la performance étant un indicateur de la motivation, est venue influencer certains déterminants de la motivation dont la perception de la valeur d'une activité (ex: "Je suis intéressé à répéter de nouveau cette expérience") et la perception de leur compétence ("L'expérience que nous avons vécue était valorisante"). Lors du bilan des projets, tous les participants ont d'ailleurs montré un intérêt à s'engager de nouveau dans une telle démarche moyennant le choix de nouveaux projets et de défis à relever.

En résumé, bien que les interventions sur les stratégies d'autorégulation soient de mise pour aider les jeunes à développer leurs compétences, il n'en reste pas moins que l'influence que nous avons exercé sur le développement et l'utilisation de ces stratégies a été, selon nous, limité compte tenu de la courte période d'intervention. Nous sommes également conscient des objectifs ambitieux de notre programme d'intervention qui visait à la fois la modification des perceptions ou déterminants de la motivation et le développement de stratégies d'autorégulation. Le travail que nécessiterait le développement d'une seule de ces stratégies peut, selon nous, faire l'objet d'une autre recherche. Cet exercice nous a toutefois permis de mieux saisir l'utilité de connaître et d'utiliser ces stratégies. Ces dernières sont pour nous synonymes d'autonomie et de responsabilité.

5.4 CONCLUSION

Comme on le sait, le désengagement chez les jeunes est un phénomène préoccupant. Le haut taux de décrochage scolaire et la faible participation aux activités parascolaires et communautaires en sont des manifestations. Au cours des dernières années, les différentes mesures prises afin d'aider les jeunes à développer leurs compétences en matière de prise en charge et de les inciter à respecter leur engagement n'ont pas apporté les résultats escomptés.

Lorsque l'on fait état du désengagement des jeunes au Québec, la motivation est apparue comme étant un facteur important pour expliquer cette situation. La pertinence des interventions servant à motiver les jeunes ainsi que l'efficacité des différentes stratégies utilisées par les intervenants sont au coeur de cette problématique. Dans le passé, les différents moyens utilisés pour motiver les jeunes à s'engager se sont souvent avérés inefficaces. Les moyens traditionnels tels les systèmes de récompense ou de punition ont été largement contestés. De plus, le manque de connaissances relatives à la motivation des jeunes n'a pas aidé les intervenants à prendre des décisions susceptibles de les amener à s'engager dans la tâche.

Bien que plusieurs recherches tendent à démontrer qu'il existe une relation positive entre l'engagement et la motivation chez les jeunes, peu de moyens ont été

pris dans le but d'agir directement sur les composantes motivationnelles et de favoriser ainsi l'engagement. Dans cette perspective, le programme développé en milieu communautaire (P.I.D.I.M.) est novateur. Adapté du modèle de Viau en contexte scolaire et basé sur une approche sociocognitive de la motivation, ce programme a permis de mieux saisir l'influence des déterminants et indicateurs de la motivation sur le degré d'engagement des jeunes et surtout, l'importance d'agir sur ces mêmes composantes.

Bien qu'il soit difficile de juger de l'efficacité de ce programme en sachant que le développement de stratégies chez les jeunes soit difficilement mesurable et que la modification ou le maintien de perceptions favorisant l'engagement et la motivation le soit tout autant, il nous a été possible d'observer certains comportements révélateurs de ce que nous croyons être des retombées positives du programme d'intervention sur la motivation. En voici d'ailleurs quelques exemples.

Tout d'abord, l'intérêt qu'ont suscité différents projets dont la formation d'un groupe de musique, qui, à ce jour, compte plus de dix représentations à son crédit, a su créer de nouveaux adeptes de la musique dans le village dont quelques uns à titre de musiciens. La venue de nouveaux adeptes d'escalade a pour sa part incité le comité des loisirs à se pencher sur la pratique de cette discipline sportive d'où il a été question de développer un site d'escalade dans les limites du village. Supervisé par de nouveaux responsables, la ligue de hockey, qui s'adresse spécifiquement aux jeunes

âgés entre 8 et 12 ans, a quant à elle connu un essor important au cours des hivers qui ont succédé la mise en place du programme.

Cela dit, nous croyons que la mise en place des projets et de leurs résultats qui, pour plusieurs d'entre eux, sont perçus comme étant satisfaisants, ont été influencés de façon positive par les interventions sur la motivation. Rappelons que le but général de ces interventions était d'aider les participants à maintenir ou à augmenter leur degré de motivation vis-à-vis la tâche.

Plus précisément, l'intérêt qu'ont suscité les projets chez les jeunes, du fait qu'ils les aient choisis; la perception favorable de leur compétence face à ces projets, considérant qu'ils aient été amenés à se fixer des objectifs à la mesure de leur compétence et surtout, à s'approprier de leur succès en les incitant à croire qu'il est attribuable à des causes contrôlables dont l'effort et la persévérance, sont tous des facteurs qui ont contribué à favoriser leur engagement.

De plus, le P.I.D.I.M. aura permis à ses participants de faire régulièrement usage de stratégies en vue de résoudre un nombre important de difficultés associées à la mise en place de leur projet. Cependant, nous sommes conscient que la participation des jeunes à ce programme ne garantit pas pour autant qu'ils deviendront des individus capables de faire usage régulièrement de stratégies d'autorégulation et de se motiver lorsque la situation le prévaudra. Par contre, nous croyons que le fait de résoudre la majorité des difficultés qui se sont dressées devant eux durant la mise

en place des projets, en faisant usage de telles stratégies, a permis aux participants de bien percevoir leur utilité.

Bref, nous croyons que cette recherche, qui avait comme principal objectif d'appliquer différents principes se rattachant à l'intervention sur la motivation, a su donner des résultats intéressants. Ces résultats peuvent inspirer les différents milieux qui souhaiteraient favoriser l'engagement chez les jeunes à intervenir sur leur motivation et à favoriser le développement des stratégies susceptibles d'accroître leur capacité de prise en charge et d'autonomie .

**RÉFÉRENCES
BIBLIOGRAPHIQUES**

ANADON, M. et BOUCHER, L.P. (1993), *Recueil de textes*. Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi.

BARBEAU, D. (1994). *Analyse des déterminants et indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial*. Montréal: Collège de Bois-De-Boulogne.

BARBEAU, D. (1994). *La motivation scolaire*, Pédagogie collégiale, vol. 7 no 1, p.20 à 27.

BRUNEAU, M. et al. (1988). *Évaluation d'un programme de responsabilisation de jeunes contrevenants de la région de Québec*. Québec: Centre des services sociaux de Québec.

CANDY, P.C. (1991). *Self-Direction for Lifelong Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1993). *Pour une école secondaire qui développe l'autonomie et la responsabilité*. Sainte-Foy: Le conseil.

CORNO, L. et MANDINACH, E.B. (1983). *The role of Cognitive Engagement in Classroom Learning and Motivation*. *Educational Psychologist*, 18(2), p. 88-108.

DECI, E.L. et RYAN, R.M. (1985) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.

FINLEY, M.J. et COOPER, H.M. (1983) *Locus of Control and Academic Achievement: A literature review*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(2), p. 419-427.

GAUTHIER, B. (1992). *Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données*. Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.

GLASSER, W. (1998), *Une école pour réussir*. Montréal: Ed. Logiques, 1998, 1969.

JACOBSON et ROSENTHAL (1997), *Pygmalion à l'école, l'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*. Casterman: Tournai.

LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel sur l'éducation*. Montréal: Larousse

MINISTÈRE DU CONSEIL EXÉCUTIF DU QUÉBEC (1992) *La jeunesse québécoise: faits et chiffres (15-29 ans)*. Québec: Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1991). *La réussite scolaire et la question de l'abandon des études*. Québec: Gouvernement du Québec.

SPAULDING, C.L. (1992). *Motivation in the Classroom*. Toronto: McGraw Hill.

TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Édition Logiques.

VALLERAND, R.J. et THILL, E.E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval: Éditions Études Vivantes.

VIAU, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent: Les Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

WENTZEL, K.R. (1993). *Motivation and Achievement in Early Adolescence: The Role of Multiple Classroom Goals*. *Journal of Early Adolescence*. p. 4-20

ANNEXE 1

FICHE D'OBSERVATION SUR LES COMPOSANTES MOTIVATIONNELLES

Fiche d'observation

Nom des participants: _____

Date de la rencontre _____

Intervention sur les indicateurs de la motivation

Perception de la valeur d'une activité

Perception de la compétence

Perception de la contrôlabilité

Intervention sur les stratégies d'autorégulation

Stratégies métacognitives

Stratégies de gestion

Stratégies motivationnelles

Autres données
