

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

en association avec

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

DÉTERMINANTS DE L'UTILITÉ PERÇUE, PAR LES ÉTUDIANTS, DE LEUR
PROGRAMME DE FORMATION COLLÉGIALE TECHNIQUE

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR

ANNIE DUBEAU

JUIN 2015

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.



UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

DOCTORAT EN ÉDUCATION (Ph.D.)

Programme offert par l'Université du Québec à Montréal (UQAM)

en association avec

l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)

l'Université du Québec en Outaouais (UQO)

l'Université du Québec à Rimouski (UQAR)

l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)

et l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

Cette thèse a été dirigée par :

Ghislain Samson, Ph.D., directeur de recherche	Université du Québec à Trois-Rivières
Mariane Frenay, Ph.D., co-directrice de recherche	Université catholique de Louvain

Jury d'évaluation de la thèse :

Stéphane Thibodeau, Ph.D.	Université du Québec à Trois-Rivières
Frédéric Descheneaux, Ph.D.	Université du Québec à Rimouski
Marc Tardif, Ph.D.	Université de Sherbrooke
Manon Théorêt Ph.D.	Université de Montréal

Thèse soutenue le 15 mai 2015



REMERCIEMENTS

Le dépôt de cette thèse marque l'atteinte d'un but d'une valeur inestimable. En ce qui me concerne, il s'agissait d'un défi de taille que j'ai relevé grâce au soutien de nombreuses personnes qui m'ont entourée. Au moment de l'aboutissement de cette aventure, il me tient à cœur de remercier tous ceux qui ont contribué à la réalisation de ce projet de recherche.

Tout d'abord, je veux remercier ma codirectrice, Mariane Frenay, qui m'a accompagnée et guidée dans mon apprentissage du métier de chercheuse. Chère Mariane, merci pour tes conseils précis, tes relectures attentives et tes questionnements qui m'ont apporté une compréhension plus approfondie du sujet. Ta confiance m'a permis de croire en mes capacités, de me dépasser et de faire face aux moments plus difficiles survenus en cours de route.

Je remercie aussi chaleureusement Ghislain Samson, mon directeur. Cher Ghislain, ce fut un réel plaisir de travailler avec toi. Merci pour ton enthousiasme à l'égard de mon travail. Mais aussi pour tes conseils précieux, ta diligence, ta générosité, ta disponibilité et ton grand sens de l'humour. Tes suggestions et tes rétroactions sur mes textes m'ont permis de structurer ma recherche le plus efficacement possible.

Mariane et Ghislain, je veux souligner votre ouverture d'esprit et la confiance que vous m'avez témoignée. Vous m'avez laissé toute la marge de manœuvre requise pour mener à bien cette recherche sans que, pour autant, je ne me sente jamais laissée à moi-même. Bien plus que des guides, vous êtes des modèles. Vous m'avez montré

en actes ce que vous m'enseigniez en paroles. Je vous en suis vivement reconnaissante.

Un grand merci à Stéphane Thibodeau, président de mon jury, qui a lui aussi largement contribué à ce projet par sa lecture fine et ses conseils judicieux au moment du dépôt de mon projet de recherche. Je tiens à remercier Louise Ménard et Annie Presseau qui m'ont dirigée au début de cette aventure doctorale. Je remercie également Frédéric Deschenaux, Marc Tardif et Manon Théorêt, les évaluateurs de cette thèse.

Merci à tous mes collègues du Département d'éducation et formation spécialisées de l'UQAM pour les mots, les gestes, les attentions qui m'ont donné des ailes pour mener à terme ce projet. Un merci tout particulier à Isabelle Plante et Nathalie Chapleau. Isabelle, ta compétence, ta grande disponibilité, ta détermination et ton soutien indéfectible m'ont grandement aidée ces dernières années. Nathalie, je te remercie pour tous les moments partagés de la première à la dernière journée de ces études doctorales. Merci d'avoir été toujours là! Un grand merci à France Capuano et à Marc Bigras pour leur soutien dans la dernière ligne droite.

À l'extérieur de l'université, je remercie tous ceux qui m'ont aidée à concrétiser cette recherche. Les enseignantes, enseignants, étudiantes et étudiants rencontrés à l'occasion de cette recherche m'ont reçue chaleureusement et m'ont ouvert leur classe avec spontanéité et grande disponibilité. Les membres du Service de recherche et développement pédagogique du Cégep de l'Outaouais, vous avez grandement facilité la passation du questionnaire. Martine St-Germain, merci pour ton intérêt envers mon projet. Cette recherche te doit beaucoup.

Je termine en remerciant ma famille et mes amis. Guy, merci d'être toujours là pour moi. Merci pour tes conseils et la confiance que tu me témoignes. Clarisse et Elena, vous êtes des anges. Votre présence me procure un immense bonheur. Merci à ma mère, pour ses encouragements et son enthousiasme sans borne à l'égard de TOUS mes projets. Merci à tous mes amis, mais spécialement à Brigitte, Carole, Marie-Ève, Marie-Hélène, Marie-Josée, Mel, Isa, Marc, Marco, Jeff, Jean-François, Roger, Éric, Pat... merci pour les soupers, les fêtes et les fêtes d'enfants (salut Éric!), le ski, les tomates, la pêche, la chasse, les *road trip* de Citrouillards, les voyages, les rires... Sans vous, je n'y serais tout simplement pas arrivée.

Merci enfin à mon grand ami Yves Bertrand. Merci Yves pour tes précieux enseignements qui m'accompagnent depuis plus de seize ans. Je suis choyée et je t'en remercie vivement.





- Le Chat, Philippe Geluck



DÉDICACE

À Elena, Clarisse, Maële et Paul-David.

L'avenir vous appartient.



TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	v
DÉDICACE	xi
LISTE DES FIGURES.....	xxii
LISTE DES TABLEAUX.....	xxiv
RÉSUMÉ	xxvi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE.....	5
1.1 La motivation des étudiants de la FT	5
1.2 L'utilité perçue, par les étudiants, de leur programme de FT	9
1.3 Deux déterminants contextuels de l'utilité perçue de la formation.....	10
1.4 Un déterminant personnel de l'utilité perçue de la formation.....	12
1.5 Problème et question de recherche.....	13
CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE.....	15
2.1 Conception sociocognitive de la motivation scolaire.....	15
2.2 Perception par l'étudiant de l'utilité d'une tâche	16

2.3	Quatre théories de la motivation qui traitent de l'utilité perçue, par les étudiants, d'une tâche scolaire	18
2.3.1	La théorie attentes-valeur	18
2.3.2	La théorie de la motivation déterminée et autorégulée par des buts à atteindre.....	22
2.3.3	La théorie de la motivation instrumentale.....	25
2.3.4	La théorie de l'autodétermination	27
2.4	Déterminants de l'utilité perçue de la tâche retenus	30
2.5	Deux déterminants contextuels de l'utilité perçue de la tâche	31
2.5.1	La perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage.....	36
2.5.2	La perception, des étudiants, de l'orientation des buts des activités proposées dans une situation d'apprentissage.....	38
2.6	Un déterminant personnel de l'utilité perçue de la tâche	43
2.6.1	La théorie centrée sur la conception de soi	44
2.6.2	La théorie orientée sur les buts personnels.....	45
2.7	Facteurs qui influencent la perception de l'utilité de la tâche : une synthèse	54
2.8	Hypothèses de recherche sur la nature des déterminants de la perception, par des étudiants en formation technique, de l'utilité d'une tâche à accomplir à court terme.....	56
2.8.1	Hypothèses associées aux déterminants contextuels relatifs à la perception des étudiants du contexte d'apprentissage.....	57
2.8.2	Hypothèses associées aux déterminants personnels relevant de la perspective d'avenir des étudiants.....	58

CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE	61
3.1 Type d'étude.....	61
3.2 Participants.....	62
3.3 Procédure.....	66
3.4 Mesures	67
3.4.1 Mesure de l'utilité perçue de la tâche.....	68
3.4.2 Mesure de la perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage.....	69
3.4.3 Mesure de la perception de l'orientation des buts d'accomplissement qui relèvent de la situation d'apprentissage de type performance- approche	69
3.4.4 Mesure de la perspective d'avenir.....	69
3.4.5 Mesure de l'intérêt	70
3.4.6 Mesure du sentiment d'efficacité personnelle.....	70
3.5 Considérations éthiques.....	71
3.6 Analyses	73
3.6.1 Analyses préliminaires.....	73
3.6.2 Analyse de fiabilité	75
3.6.3 Analyse factorielle	77
3.6.4 Analyse de pistes.....	78
3.6.5 Procédure bootstrap pour mesurer les effets indirects ou variables médiatrices	79

CHAPITRE IV RÉSULTATS RELATIFS À LA VALIDATION DE L'INSTRUMENT DE MESURE DE L'UTILITÉ PERÇUE DE LA TÂCHE.....	81
4.1 Le concept d'utilité perçue de la tâche.....	81
4.2 Méthode spécifique à la validation de cet instrument de mesure.....	82
4.2.1 Participants.....	82
4.2.2 Procédure.....	83
4.2.3 Mesure.....	83
4.3 Analyses.....	84
4.4 Résultats.....	85
4.5 Discussion.....	86
CHAPITRE V ARTICLES INSÉRÉS À LA THÈSE.....	91
PREMIER ARTICLE Adaptation française et validation d'un instrument de mesure de la perspective d'avenir d'étudiants de l'enseignement postsecondaire	93
Résumé.....	96
Abstract.....	97
Introduction.....	98
Contexte théorique.....	99
La présente étude.....	105

Méthode.....	106
Résultats	109
Discussion	122
Conclusion	127
Références du premier article.....	128
DEUXIÈME ARTICLE L'utilité perçue de la tâche : présentation du concept et état de la recherche	136
Résumé.....	138
Abstract	138
Introduction.....	139
Méthode.....	140
Cadre analytique.....	140
Conclusion	156
Remerciements.....	159
Références du deuxième article	160
TROISIÈME ARTICLE Déterminants de l'utilité perçue de la tâche, par des étudiants, de leur programme de formation technique collégiale	167
Résumé	169

Introduction	171
Les déterminants de l'utilité perçue de la tâche	172
La relation entre la perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage et l'utilité perçue de la tâche	173
La relation entre la perception des étudiants de l'orientation des buts du contexte d'apprentissage de type performance-approche et l'utilité perçue de la tâche	175
La relation entre la perspective d'avenir et l'utilité perçue de la tâche	178
Méthode	184
Participants	184
Procédure	185
Mesures	185
Résultats	188
Analyses préliminaires	188
Examen du modèle théorique postulé	192
Quels sont les déterminants de l'utilité perçue de la tâche?	197
Discussion	198
La relation entre la perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage et l'utilité perçue de la tâche	198
La relation négative entre la perception des étudiants de buts orientés sur la performance et l'utilité perçue de la tâche	200
La relation entre les trois dimensions de la perspective d'avenir et l'utilité perçue de la tâche	201
Limites et pistes pour de futures recherches	204

Conclusion	206
Remerciements.....	208
Appendice	208
Références du troisième article	209
CHAPITRE VI DISCUSSION GÉNÉRALE	219
6.1 Le concept d'utilité perçue de la tâche	220
6.2 Les facteurs du contexte d'apprentissage qui déterminent la perception de l'utilité perçue de la tâche	221
6.2.1 Le rôle de la perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage dans l'utilité perçue de la tâche	221
6.2.2 Le rôle délétère de la perception des étudiants de l'orientation de buts de type performance-approche sur l'utilité perçue de la tâche	223
6.3 Facteur interne à l'étudiant qui détermine l'utilité perçue de la tâche	224
6.3.1 Le concept de perspective d'avenir	224
6.3.2 Le rôle de la perspective d'avenir dans l'utilité perçue de la tâche	226
CONCLUSION	229
7.1 Synthèse et contributions de la recherche	229
7.2 Limites de cette recherche	232
7.3 Prospectives de recherche	234

7.3.1	La clarification du concept d'utilité perçue de la tâche	235
7.3.2	La poursuite du travail de compréhension des déterminants de l'utilité perçue de la tâche	235
7.3.3	La poursuite du travail de compréhension des conséquences de l'utilité perçue de la tâche	237
7.3.4	Question de genre et l'utilité perçue de la tâche	239
APPENDICES		241
Appendice A Invitation à participer au projet de recherche à l'intention des directions d'établissement.....		243
Appendice B Formule de consentement		249
Appendice C Protocoles de collecte des données		251
Appendice D questionnaire.....		257
Appendice E Liste des items relatifs à chacune des mesures incluses dans l'instrument de mesure de la motivation des étudiants du collégial		295
Appendice F Certificat d'éthique de la recherche.....		307
Appendice G Lettre de l'éditeur confirmant l'acceptation du premier article		311
Appendice H Lettre de l'éditeur confirmant l'acceptation du deuxième article		313
Références de la thèse et des articles insérés à la thèse		317



LISTE DES FIGURES

1. Figure 2.1 : Modèle d'Eccles et Wigfield (2002) des attentes de succès dans la réalisation d'une tâche et de la valeur accordée aux tâches pour expliquer les choix de l'étudiant de s'engager dans une tâche et de réussir.. 20
2. Figure 2.2 : Modèle de la motivation déterminée et autorégulée par des buts à atteindre de Miller et Brickman (2004)..... 23
3. Figure 2.3 : Relations testées empiriquement dans le cadre de cette recherche 59
4. Figure 1 : Modèle factoriel confirmatoire final retenu (Premier article) 121
5. Figure 1 : Modèle théorique exposant la relation de facteurs externes et internes sur l'utilité perçue de la tâche (Troisième article)..... 182
6. Figure 2 : Modèle final des déterminants de l'utilité perçue de la tâche (Troisième article)..... 196



LISTE DES TABLEAUX

1. Tableau 3.1: Détails des deux échantillons initiaux.....	63
2. Tableau 3.2 : Échantillon spécifique à la première étude	65
3. Tableau 3.3 : Échantillon spécifique à la deuxième étude	66
4. Tableau 3.4 : Table d'interprétation de la valeur du coefficient alpha	76
5. Tableau 3.5 : Mesures utilisées (source), nombre d'items, valeur alpha de Cronbach de la version originale et de la thèse (études 1 et 2).....	77
6. Tableau 4.1: Matrice des composantes de l'utilité perçue de la tâche après rotation	85
7. Tableau 1 : Caractéristiques des sous-échelles incluses dans l' <i>instrument de mesure de la perspective d'avenir d'étudiants</i>	108
8. Tableau 2 : Moyenne et écart-type de chacun des 27 items de l'instrument de mesure de la perspective d'avenir des étudiants	110
9. Tableau 3 : Résultats des analyses de fiabilité (alpha de Cronbach) pour chacune des sous-échelles de l' <i>instrument de mesure de la perspective d'avenir d'étudiants</i>	112
10. Tableau 4 : Matrice des corrélations de Pearson entre les items des sous-échelles de l' <i>instrument de mesure de la perspective d'avenir d'étudiants</i>	114
11. Tableau 5 : Matrice des composantes après rotation	117
12. Tableau 1: Variables utilisées dans la présente recherche avec les mesures de tendance centrale (moyenne et écart-type), de normalité (Skew et Kurtosis), de consistance interne et la matrice des corrélations entre les variables à l'étude (N = 506)	189
13. Tableau 2: Indices d'adéquation des modèles théorique, révisé et final.....	195



RÉSUMÉ

L'utilité perçue de la tâche est la perception par un étudiant de l'importance de la réalisation d'une activité pour atteindre un but spécifique (Eccles, Adler, Futterman, Goff, Kaczala, Meece et Midgley, 1983). En contexte scolaire, notamment dans les programmes de formation à visée professionnalisante tels que les formations collégiales techniques (FT), les étudiants sont particulièrement sensibles à l'utilité perçue de la tâche, correspondant dans cette thèse, à l'utilité perçue de leur formation (Fernandez, 2010; Lens, 2002; Paul, Frenay et Dayez, 2007). L'utilité perçue de la tâche permet d'observer la perception des étudiants de leur expérience scolaire à partir de leur perception des liens entre les tâches actuelles et leurs projets d'avenir. La recherche sur le sujet repose sur une longue tradition de recherche (Calster, Lens et Nuttin, 1987; De Volder et Lens, 1982; Malka et Covington, 2005; Miller, Greene, Montalvo, Ravindran et Nicholls, 1996; Raynor, 1970) et a permis de cibler des variables personnelles et contextuelles à son origine.

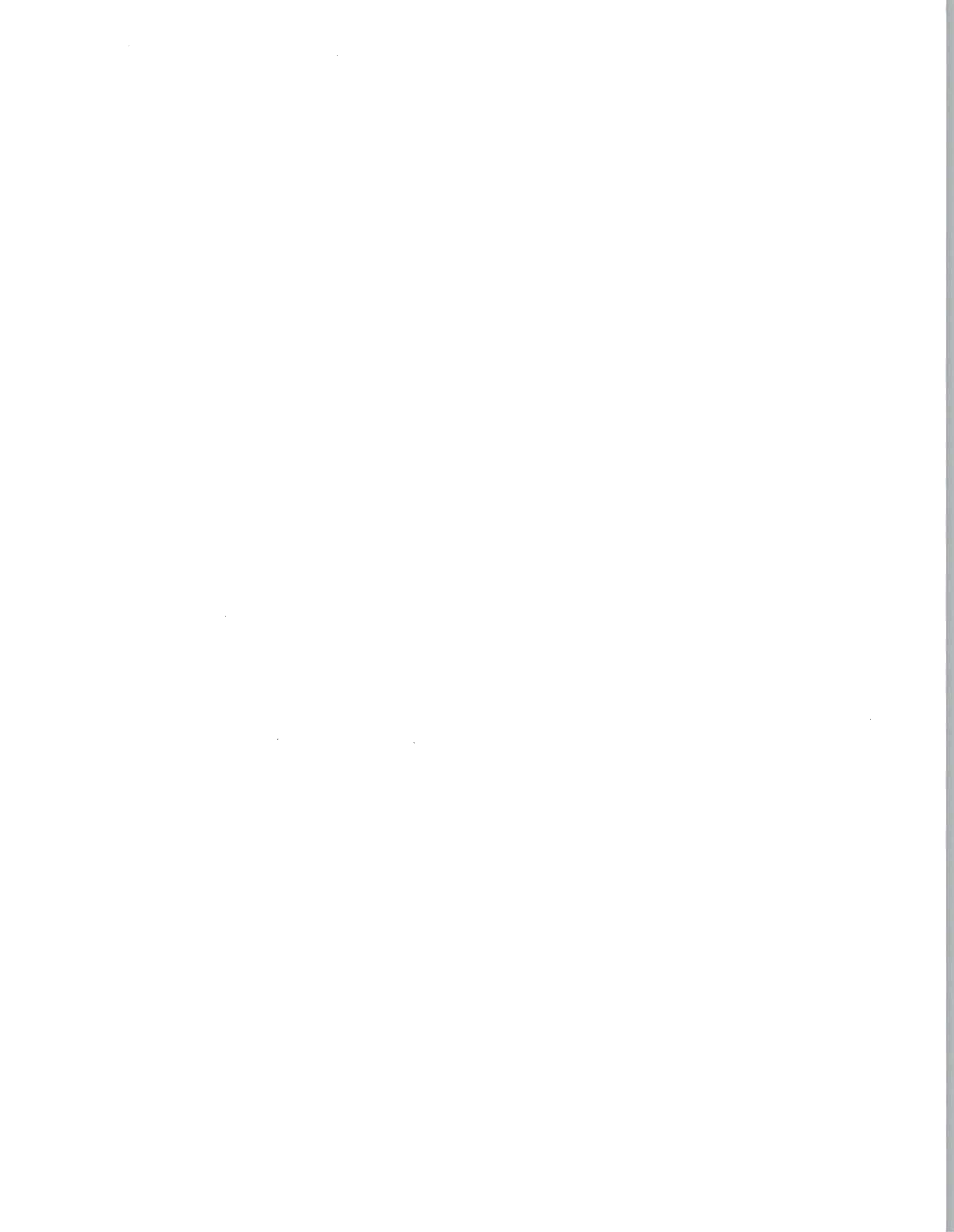
Cette recherche vise à contribuer à la spécification des déterminants de l'utilité perçue de la tâche auprès d'étudiants de la FT, en réalisant des analyses de pistes. Pour ce faire, à l'hiver 2012, 517 étudiants francophones de cette formation ont rempli un questionnaire incluant diverses échelles de mesure et des informations sociodémographiques. Cette étude a permis de vérifier un modèle composé de deux ensembles de perceptions et de deux variables médiatrices. Le premier ensemble de perceptions contextuelles comprend a) la perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage et b) la perception des étudiants de buts de la salle de classe orientée sur la performance. Un deuxième ensemble de perceptions personnelles regroupe les dimensions intégration, extension et valeur de la perspective d'avenir de l'étudiant. Les deux variables médiatrices incluses au modèle sont l'intérêt et le sentiment d'efficacité personnelle. Ce modèle prend en compte simultanément ces facteurs et s'ajuste aux données.

Au sujet des déterminants contextuels, les analyses de pistes du modèle proposé suggèrent qu'il existe une relation entre la perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage et l'utilité perçue de la tâche. Les résultats suggèrent également que cette relation est médiée par la perception de l'intérêt. Les résultats montrent également qu'il existe

une relation entre la perception des étudiants de buts de la salle de classe orientée sur la performance et l'utilité perçue de la tâche. En ce qui concerne les déterminants personnels, les résultats montrent qu'il existe un lien direct entre l'intégration de la perspective d'avenir et l'utilité perçue de la tâche. De plus, l'extension de la perspective d'avenir est reliée à l'intégration de la perspective d'avenir qui, à son tour, est en relation avec l'utilité perçue de la tâche. L'utilité perçue de la tâche est donc déterminée par la combinaison de ces variables qui relèvent à la fois d'éléments contextuels et personnels.

Cette recherche a fait le point sur les principaux développements théoriques entourant le concept d'utilité perçue de la tâche. Elle a permis de vérifier un modèle complexe qui s'ajuste aux données et qui prend en compte plusieurs variables simultanément. Elle a en outre permis de développer et de valider un instrument de mesure de la perspective d'avenir à l'intention d'étudiants francophones de la formation collégiale préuniversitaire ou technique.

MOTS-CLÉS : utilité perçue de la tâche, perception du contexte d'apprentissage, perspective d'avenir, motivation scolaire, étudiants de la formation technique, enseignement postsecondaire



INTRODUCTION

En contexte scolaire, s'engager dans des études dans le but d'apprendre un métier est, selon Nuttin (1980a), une forme de motivation instrumentale nommée instrumentalité ou utilité perçue de la tâche. Simons, Vansteenkiste, Lens et Lacante (2004, p. 124) de même qu'Husman, Derryberry, Crowson et Lomax (2004, p. 65) soutiennent que le concept d'utilité perçue de la tâche traduisant les termes « *perceived utility, utility value* » ou « *task utility* » d'Eccles et Wigfield (2002) est analogue au concept de l'instrumentalité perçue « *perceived instrumentality* » et que ces termes peuvent donc être considérés comme synonymes¹.

Les étudiants de la formation technique collégiale du Québec (FT) font partie des étudiants qui s'engagent en formation pour apprendre un métier et développer des compétences professionnelles. Ils constituent donc un public tout indiqué pour contribuer à l'avancement de notre compréhension de l'utilité perçue de la tâche. L'étude de l'utilité perçue de la tâche repose sur une longue tradition de recherche. Toutefois, ce concept soulève encore des questions en ce qui concerne son opérationnalisation, sa définition et ses déterminants.

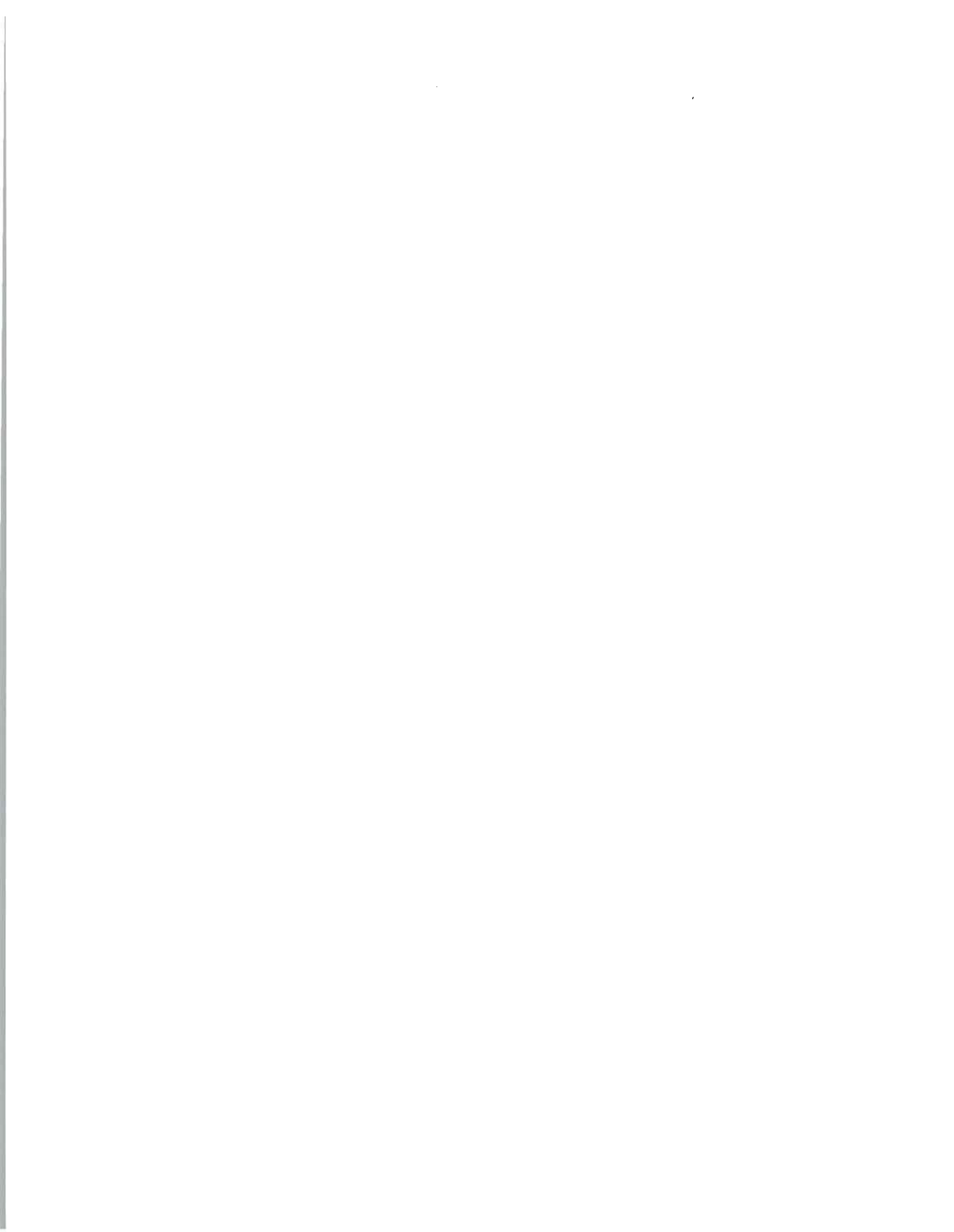
Cette recherche vise à contribuer à la compréhension des déterminants de l'utilité perçue de la tâche. Pour ce faire, nous avons opté pour une approche quantitative. C'est par le recours à des mesures autorapportées regroupées dans un

¹ Afin d'éviter un flottement entre les appellations, le terme « utilité perçue de la tâche » est retenu dans la présente recherche.

questionnaire que les diverses perceptions des étudiants ont été mesurées. Des analyses de pistes ont également été réalisées. Cette technique d'analyse permet d'étudier simultanément les interactions entre plusieurs variables. Les résultats de cette recherche pourraient constituer une contribution importante pour la compréhension du concept d'utilité perçue de la tâche et de ses déterminants. Ils pourraient permettre, en outre, d'obtenir un meilleur portrait de la dynamique motivationnelle de l'étudiant de la FT.

Cette thèse comporte cinq chapitres. Le premier situe la problématique qui est à l'origine de cette recherche. Ainsi, la motivation des étudiants engagés dans un programme à visée professionnalisante est analysée. Le problème spécifique et la question de recherche qui en découlent concluent ce chapitre. Le cadre théorique constitue le deuxième chapitre. Ce dernier débute par une définition du concept d'utilité perçue de la tâche. Les théories utilisées actuellement par les chercheurs suivent; de même que les apports théoriques retenus dans la présente recherche. Puis, les relations entre les diverses variables à l'étude et l'utilité perçue de la tâche sont présentées ainsi que l'énoncé des hypothèses de recherche. Le troisième chapitre expose la méthodologie et la méthode employée pour vérifier les hypothèses de cette recherche. Ce chapitre justifie donc le type de recherche proposée et présente les participants, la procédure retenue, les diverses mesures utilisées de même que les considérations employées et les techniques d'analyse des données privilégiées. Le quatrième chapitre présente les résultats relatifs à la validation de l'instrument de mesure de l'utilité perçue de la tâche et le cinquième regroupe les trois articles insérés à la thèse. Le premier article expose les qualités psychométriques de la version française d'un instrument de mesure adapté à partir de sous-échelles développées et validées en langue anglaise, le *Future Time Perspective Student Questionnaire* (Husman et Shell, 2008). Le deuxième article présente la revue critique de la

documentation scientifique concernant le concept d'utilité perçue de la tâche. Il aborde la question de la définition théorique de l'utilité perçue de la tâche à partir de trois concepts qui lui sont similaires. Le troisième article présente les résultats des analyses réalisées afin de spécifier les déterminants de l'utilité perçue de la tâche, par les étudiants, de leur programme de FT. Enfin, le dernier chapitre de cette thèse consiste en une discussion générale des résultats obtenus pour l'ensemble de la recherche doctorale. En conclusion sont exposées la contribution et les limites de cette recherche de même que des pistes de recherche.



CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre expose la problématique à l'origine de cette recherche. Il trace d'abord un portrait de la motivation des étudiants de la FT et de celle d'étudiants engagés dans d'autres programmes de formation à visée professionnalisante. Il traite ensuite de l'utilité perçue, par les étudiants, de leur programme de FT et de quelques déterminants de cette perception. Enfin, il détermine le problème et formule la question de recherche découlant de cette problématique.

1.1 La motivation des étudiants de la FT

Selon des études québécoises menées depuis les vingt-cinq dernières années les comparaisons de la motivation des étudiants du secteur de la formation préuniversitaire et de ceux du secteur de la FT montrent que les étudiants de ces deux filières de formation présentent des profils motivationnels différents (Barbeau, 1994; Bissonnette, 1989).

Les résultats de ces recherches montrent que les étudiants de la FT sont plus extrinsèquement motivés (Barbeau, 1994; Bissonnette, 1989), qu'ils se sentent moins compétents (Vezeau et Bouffard, 2009) pour réaliser les tâches scolaires et qu'ils perçoivent plus défavorablement leurs moyens intellectuels (Bissonnette, 1989) que leurs collègues du secteur de formation collégiale préuniversitaire.

La motivation des étudiants de la FT ne semble toutefois pas être singulière au contexte collégial québécois ou aux étudiants engagés dans un programme de FT. En

effet, il semble que la motivation des étudiants de la FT s'apparente davantage à celle des étudiants engagés dans un programme de formation menant à l'apprentissage d'un métier. Voyons de quelle façon.

En Europe, l'étude de Paul et de ses collaborateurs, concernant des étudiants de l'enseignement secondaire technique et professionnel (Frenay, Boudrenghien, Dayez et Paul, 2007), a montré que les étudiants engagés dans un programme axé sur l'apprentissage d'un métier présentent un profil motivationnel fondé sur l'utilité perçue de la tâche, un concept analogue au concept de motivation extrinsèque (Wentzel et Wigfield, 1998). Il est donc possible de prétendre que la motivation de ces étudiants est similaire à celle des étudiants de la FT; c'est-à-dire que ces étudiants Belges sont extrinsèquement motivés.

Un profil motivationnel centré sur l'utilité perçue de la tâche a également été observé chez les étudiants universitaires engagés dans un programme de formation de médecins (Bédard, Lison, Dalle, Côté, et Boutin, 2012). Fernandez (2010) a, lui aussi, montré que, pour les étudiants engagés dans une formation universitaire d'ingénieurs, la dimension saillante de leur motivation était l'utilité perçue de la tâche et que l'intérêt, c'est-à-dire le plaisir immédiat que l'on retire de la réalisation d'une activité, pour leur formation constituait la variable la moins importante de leur profil motivationnel.

C'est également le cas des étudiants engagés dans une formation professionnelle du secondaire dédiée, par exemple, à la formation de mécaniciens et de secrétaires (Dubeau et Frenay, 2013). Les résultats obtenus dans cette recherche menée auprès d'étudiants de la formation professionnelle révèlent que les étudiants de la formation professionnelle affichent une motivation scolaire positive et qu'ils sont fortement engagés sur le plan comportemental, en dépit du fait qu'ils démontrent peu

d'intérêt envers leur formation. Bien que ces étudiants soient peu intéressés par leur formation, les résultats de la recherche montrent que la motivation scolaire de ces étudiants n'est pas globalement faible (Dubeau et Frenay, 2013). Ces résultats s'expliquent par le fait que ces étudiants présentent plutôt une motivation scolaire différente de celle de leurs collègues engagés dans des formations générales ou disciplinaires (p.ex. les programmes préuniversitaires en arts et lettres du cégep) (Dubeau et Bolduc, 2012). La motivation scolaire des étudiants engagés dans un programme à visée professionnalisante est entretenue par l'utilité perçue de la tâche, alors que les étudiants engagés dans des formations générales ou disciplinaires sont d'abord et avant tout intéressés par les matières scolaires (Dubeau et Bolduc, 2012).

La motivation scolaire des étudiants engagés dans un programme à visée professionnalisante est soutenue par l'utilité perçue de la tâche. Les étudiants engagés dans ces programmes menant à une profession ou à un métier présentent tous des profils motivationnels similaires dont l'utilité perçue de leur formation constitue la dimension la plus importante et l'intérêt, la dimension la moins importante de leur motivation à apprendre. Ce faisant, le caractère « spécialisé » de la FT, qui est orientée vers les métiers, nous permet de supposer que les étudiants de la FT afficheront une motivation scolaire similaire à celle des étudiants engagés dans un programme à visée professionnalisante.

Le concept d'utilité perçue de la tâche apparaît donc comme étant central pour bien cerner la motivation des étudiants engagés dans un programme de FT. Or, à notre connaissance les recherches Québécoises ne se sont pas intéressées spécifiquement à étudier la perception des étudiants de l'utilité de leur formation collégiale technique. Les recherches se sont plutôt principalement centrées sur l'étude de la motivation intrinsèque et extrinsèque (Barbeau, 1994; Bissonnette, 1989) ou du sentiment de compétence des étudiants (Vezeau et Bouffard, 2009). Il semble donc

pertinent d'étudier la perception, d'étudiants de la FT, de l'utilité perçue de la tâche afin d'enrichir notre compréhension de cette perception et des facteurs à sa source.

Les recherches menées dans le domaine de l'éducation ont permis de cibler la motivation comme un des principaux des facteurs associés à la persévérance et à la réussite scolaires (pour une recension, voir Wentzel et Wigfield, 2009). Selon la théorie attentes-valeur (Eccles et Wigfield, 2002), les étudiants qui présentent la motivation scolaire la plus positive, obtiennent le meilleur rendement scolaire et rapportent des attentes de réussite plus élevées que les autres groupes d'étudiants.

Sur le plan de la valeur accordée à leur formation, décrite comme l'appréciation subjective d'un individu quant à la manière dont une tâche influence son désir de réaliser cette tâche et satisfait ses besoins et buts à atteindre (Chouinard, Karsenti et Roy, 2007), les étudiants de la formation préuniversitaire devraient également se montrer plus intéressés que les autres par les matières scolaires et par leur formation en général. Comparativement aux étudiants de la formation préuniversitaire, ceux de la FT devraient présenter des attentes de réussite moins élevées et attribuer moins de valeur aux tâches scolaires. Ce raisonnement théorique va dans le sens de la motivation des étudiants de la formation préuniversitaire et de la FT décrite dans les recherches antérieures (Vezeau et Bouffard, 2009; Barbeau, 1994; Bissonnette, 1989).

Cela dit, contrairement aux hypothèses fondées sur la théorie attentes-valeur (Eccles et Wigfield, 2002), il est possible que le parcours scolaire d'un étudiant, s'il est adapté à ses besoins, agisse comme un moteur de sa motivation. C'est ce que les résultats obtenus dans les recherches rapportées plus haut nous indiquent (Bédard et al., 2012; Dubeau et Frenay, 2013; Fernandez, 2010). La perception des formations et des tâches d'apprentissage qui visent à leur permettre d'établir une relation entre leurs apprentissages et leur projet de vie ou leur projet professionnel pourrait donc soutenir

la motivation d'étudiants qui présentent un sentiment d'efficacité personnelle plus faible. Il s'agirait-là d'une avancée scientifique importante puisque la valeur de la tâche a été souvent étudiée comme une variable unique et donc, sans tenir compte de l'impact de chacune de ses dimensions sur la motivation globale de l'élève (Neuville, 2004) et que les modèles motivationnels soutiennent que les perceptions de l'habileté se situent en amont du développement des perceptions de la valeur de la tâche (Bandura, 1997; Eccles et al., 1983).

1.2 L'utilité perçue, par les étudiants, de leur programme de FT

L'utilité perçue de la tâche est la perception par un étudiant de l'importance de la réalisation d'une activité pour atteindre un but spécifique (Eccles, Adler, Futterman, Goff, Kaczala, Meece et Midgley, 1983). Il s'agit de la perception que la réalisation d'une activité ou d'une tâche est utile pour l'avenir.

Bien que diverses études (pour une recension, voir Wigfield, Tonks et Klauda, 2009) se soient centrées sur l'utilité perçue des matières scolaires (p.ex. le français, les mathématiques ou les sciences); les études menées auprès d'étudiants engagés dans un programme à visée professionnalisante se sont centrées plus globalement sur l'utilité de la formation pour atteindre le but convoité (Bédard et al., 2012; Dubeau et Frenay, 2013; Fernandez, 2010). À cet égard, de ces études, les étudiants devaient penser, pour porter un jugement sur l'utilité perçue de la tâche, à un cours de leur programme qui représente bien l'ensemble de leur formation. La tâche est donc comprise, dans le cadre de cette recherche, comme la réalisation d'une activité pouvant mener au but, le programme de formation pouvant ici être considéré comme une tâche à réaliser au même titre qu'une matière spécifique ou qu'un cours spécifique.

Les étudiants de la FT peinent à rester engagés dans leur formation et à développer une dynamique motivationnelle qui leur permettent de confirmer leur choix professionnel et de persévérer jusqu'à l'obtention de leur diplôme. C'est du moins ce que confirment des indicateurs du MELS. En effet, les indicateurs annuels les plus récents du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2013) montrent que, pour l'ensemble du Québec, le taux moyen d'obtention d'un DEC technique dans la durée prévue du programme est de 33 % pour la cohorte 2009-2010, et que seulement 52,2 % l'obtiendront après cinq années d'études, soit deux ans après le temps prescrit au programme d'études. Toujours selon le Ministère, le DEC technique est obtenu, en moyenne, après 3,9 années d'études à temps plein.

Afin de mieux comprendre la motivation des étudiants de la formation technique, il importe donc de cerner les facteurs à l'origine de l'utilité perçue de la tâche. Dans une perspective sociale cognitive, il semble essentiel de bien saisir les facteurs contextuels et les facteurs individuels qui déterminent cette perception.

1.3 Deux déterminants contextuels de l'utilité perçue de la formation

Le premier facteur contextuel est la perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage. Pour contextualiser leur enseignement et les activités d'apprentissages proposés aux étudiants, certains chercheurs suggèrent que les enseignants préconisent des activités d'apprentissage proches des conditions de la vie extrascolaire telles que la pratique professionnelle et les tâches du métier (Bédard, Frenay, Turgeon et Paquay, 2000; Bédard, Lison, Dalle, Côté et Boutin, 2012; Frenay et Bédard, 2004; Tardif, 1998).

La perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage a été démontrée comme étant prometteuse pour accroître l'utilité perçue des activités proposées dans les cours. Les résultats obtenus par Acee et Weinstein (2010), qui ont conduit une étude expérimentale, suggèrent que les interventions des enseignants visant à favoriser les mises en évidence, par les étudiants, des utilisations futures des apprentissages ont permis à ces derniers d'accroître l'utilité perçue de la tâche de leur formation et leur rendement. Toutefois, cette relation a été démontrée uniquement pour certains groupes d'étudiants ayant eu un enseignant en particulier. L'examen des perceptions des étudiants au sujet de la perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage semble donc une avenue intéressante pour la compréhension de la dynamique motivationnelle des étudiants.

Le deuxième facteur contextuel est la perception, des étudiants, de l'orientation des buts proposés dans une situation d'apprentissage. Ce facteur contextuel est important puisque l'orientation des buts d'une classe dirige l'orientation des buts personnellement endossés par les étudiants. Or, selon Lens et ses collaborateurs (Lens, Bouffard et Vansteenkiste, 2006), les buts de l'étudiant doivent être intrinsèques pour que ces derniers puissent percevoir l'utilité de la tâche. En effet, les buts poursuivis pour des raisons internes et autonomes, telles que de vouloir développer ses compétences ou d'avoir le projet d'accéder à une carrière intéressante, sont de nature à soutenir la motivation intrinsèque de l'étudiant (Vansteenkiste, Soenens, Verstuyf et Lens, 2009). Alors qu'au contraire, la poursuite de buts extrinsèques tels que le souhait d'obtenir un salaire élevé, de réussir socialement ou de plaire à autrui diminuera la motivation intrinsèque associée à la réalisation d'une tâche. Les travaux menés dans cette veine (Vansteenkiste, Soenens, Verstuyf et Lens, 2009) recommandent d'offrir aux étudiants des possibilités de participer à la communauté

d'apprentissage, par exemple en offrant aux apprenants des moments pour interagir avec l'enseignant de même qu'avec les autres apprenants tout au long de l'expérience d'apprentissage. C'est pourquoi les travaux sur l'orientation des buts proposés dans une situation d'apprentissage (Galand, Philippot et Frenay, 2006; O'Keefe, Ben-Eliyahu et Linnenbrink-Garcia, 2013) sont pertinents pour alimenter la compréhension du concept d'utilité perçue de la tâche et, plus largement, de la motivation des étudiants. Les travaux menés sur l'orientation des buts des étudiants et des institutions méritent donc d'être examinés dans le cadre théorique.

1.4 Un déterminant personnel de l'utilité perçue de la formation

Du point de vue individuel, la perspective d'avenir (Husman et Lens, 1999; Husman et al., 2004; Seginer, 2009a) est un déterminant important de l'utilité perçue de la tâche. Elle correspond aux représentations cognitives et motivationnelles des individus qui leur permettent d'anticiper les conséquences à long terme de leurs actions immédiates.

Le travail et les apprentissages scolaires que doivent réaliser les étudiants pendant un programme de FT sont des activités qui sont perçues par ces derniers en fonction de leur utilité pour leur avenir. En conformité avec ces constats, les travaux de recherche menés sur la motivation instrumentale (Husman et Hilpert, 2007; Lens, Bouffard et Vansteenkiste, 2006; Malka et Covington, 2005; Miller, Debacker et Greene, 1999; Tabachnick, Miller et Relyea, 2008) ont montré que plusieurs jeunes, en particulier ceux issus de l'enseignement secondaire et postsecondaire, sont motivés à suivre leur formation, non pas pour l'intérêt qu'ils ont envers les matières scolaires, mais plutôt parce que ces activités les préparent pour leur vie professionnelle ou leur avenir en général. En effet, ces apprenants sont orientés vers des buts qui se

rappellent à l'école, par exemple celui d'accéder à l'université ou encore des buts relatifs à la carrière tels que le désir d'obtenir un emploi. Considérant l'importance de la perception d'avenir dans le développement et le maintien de la motivation scolaire et de l'utilité perçue de la tâche, il convient de considérer les études menées sur la perspective d'avenir dans le cadre théorique.

La prochaine partie présente le problème et la question de recherche qu'inspire la problématique exposée ci-dessus.

1.5 Problème et question de recherche

La problématique amène d'abord à faire ressortir que l'utilité perçue, par les étudiants, de leur formation, est le facteur le plus important de la motivation des étudiants engagés dans un programme de formation menant à l'apprentissage d'un métier (Bédard et al., 2012; Dubeau et Frenay, 2013; Fernandez, 2010; Frenay et al., 2007). Ensuite, la perception du contexte d'apprentissage et la perspective d'avenir constituent des facteurs contextuels et personnels sur lesquels il est possible d'agir dans la situation d'apprentissage pour déterminer l'utilité perçue par les étudiants des tâches proposées pendant la FT. Il n'existe cependant, à notre connaissance, aucune étude empirique qui porte spécifiquement sur l'utilité perçue, par les étudiants, de leur FT et qui vérifie les relations entre 1) la perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage, 2) la perception, des étudiants, de l'orientation des buts proposés dans une situation d'apprentissage et 3) la perspective d'avenir des étudiants de la FT.

Partant de ces considérations, la question principale de recherche est « quels sont les déterminants de l'utilité perçue de la tâche par les étudiants de leur programme de formation technique collégiale ? »

Le prochain chapitre porte sur le cadre de théorie ainsi que sur les hypothèses de recherche en lien avec la problématique exposée.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Pour répondre à notre question de recherche, nous avons mené une synthèse théorique et empirique sur le sujet de l'utilité perçue de la tâche et de ses principaux déterminants. Le résultat de cette analyse est présenté dans ce chapitre. Ce chapitre contient huit sections, qui développent respectivement la conception de la motivation dans laquelle s'inscrit cette recherche, le concept de l'utilité perçue de la tâche par l'étudiant, les trois déterminants de l'utilité perçue de la tâche retenus, une synthèse théorique ainsi que les hypothèses que nous avons testées dans notre recherche empirique.

2.1 Conception sociocognitive de la motivation scolaire

La motivation est un phénomène clé dans le processus d'apprentissage de l'étudiant (Galand et Bourgeois, 2006; Pintrich et Schunk, 1996; Vallerand et Thill, 1993; Viau, 2009). La motivation est un état psychologique interne créé par un désir ou un besoin (Nuttin, 1980a). Il s'agit d'un processus de formation de buts et de projets (Nuttin, 1980b).

Les théories pour rendre compte de la motivation scolaire ont longtemps oscillé entre deux positions opposées pour expliquer les comportements humains à travers un système unidirectionnel de causalités binaires. Dans la première perspective, les conduites relèvent, avant tout, de facteurs individuels tels que la personnalité, le bagage de connaissances, le contexte familial et l'origine socio-économique. Alors que dans la deuxième, les conduites des individus sont influencées par des facteurs

contextuels tels que le contexte scolaire, les caractéristiques de la situation d'apprentissage et le type d'intervention de l'enseignant (Bourgeois, 2006; Galand et Bourgeois, 2006). Entre ces deux perspectives, une troisième perspective s'est développée. Dans celle-ci, les conduites des individus ne sont ni uniquement influencées par les caractéristiques individuelles de l'apprenant ni uniquement influencées par les caractéristiques contextuelles propres à la situation et au contexte d'apprentissage, mais bien par l'interaction entre ces deux types de caractéristiques. Les caractéristiques individuelles et les caractéristiques contextuelles opèrent de façon interactive et complémentaire en tant que déterminant les uns des autres (Bandura, 1986).

La présente recherche s'inscrit dans cette perspective théorique, dite sociale cognitive, de la motivation scolaire. Cette perspective cherche à expliquer la motivation des personnes (Viau, 2009). En effet, une telle perspective permet d'expliquer de quelle façon la motivation se développe chez l'individu et comment elle agit sur ses comportements (Nuttin, 1980b). Le but étant d'identifier un certain nombre de facteurs de la motivation sur lesquels il est possible d'agir dans la situation d'apprentissage pour soutenir l'engagement de l'étudiant dans son apprentissage et sa performance scolaire.

2.2 Perception par l'étudiant de l'utilité d'une tâche

L'utilité perçue de la tâche est définie comme la perception, par un étudiant, de l'importance de la réalisation d'une activité pour atteindre un but spécifique (Eccles, Adler, Futterman, Goff, Kaczala, Meece et Midgley (1983). Ainsi, ce concept renvoie à la perception d'un lien entre les tâches actuelles et les projets d'avenir d'une personne (Lens, Bouffard et Vansteenkiste, 2006). C'est par rapport à des buts qu'elle

poursuit que la personne évalue l'importance de réaliser les tâches qui lui sont proposées en classe.

Dans un contexte scolaire, le concept de l'utilité perçue de la tâche renvoie surtout à des croyances spécifiques (Husman et Hilpert, 2007) qui portent sur l'utilité de suivre un cours précis (Hilpert, Husman et Carrion, 2014); par exemple, de discerner qu'un cours de mathématiques avancé est nécessaire pour être admis à une formation d'ingénieurs; plutôt que des croyances générales, qui portent sur l'importance de l'éducation (Bertrand, 2014). Ainsi, dans le contexte de ses études, l'étudiant, qui perçoit l'utilité d'une tâche, fait le lien entre les cours de son programme et les buts qu'il veut atteindre ultérieurement dans sa vie. Il accomplit la tâche dans l'immédiat puisque plus tard, cette réalisation lui permettra d'obtenir un diplôme, d'accéder à un certain poste, lui offrira la possibilité de bien faire son travail ou de se sentir à l'aise dans les tâches à effectuer. L'utilité perçue de la tâche réfère donc à la perception d'un lien nécessaire, voire essentiel, entre un comportement et ses conséquences sur l'avenir de l'étudiant (Lens et al., 2006). C'est le projet d'atteindre des buts importants pour l'apprenant qui lui permet d'évaluer la pertinence de s'engager dans la réalisation de la tâche (Wigfield, Tonks et Klauda, 2009).

La recherche documentaire que nous avons menée a permis de retrouver quatre théories de la motivation qui traitent de l'utilité perçue, par un étudiant, d'une tâche scolaire. Ces théories sont présentées dans la section qui suit.

2.3 Quatre théories de la motivation qui traitent de l'utilité perçue, par les étudiants, d'une tâche scolaire

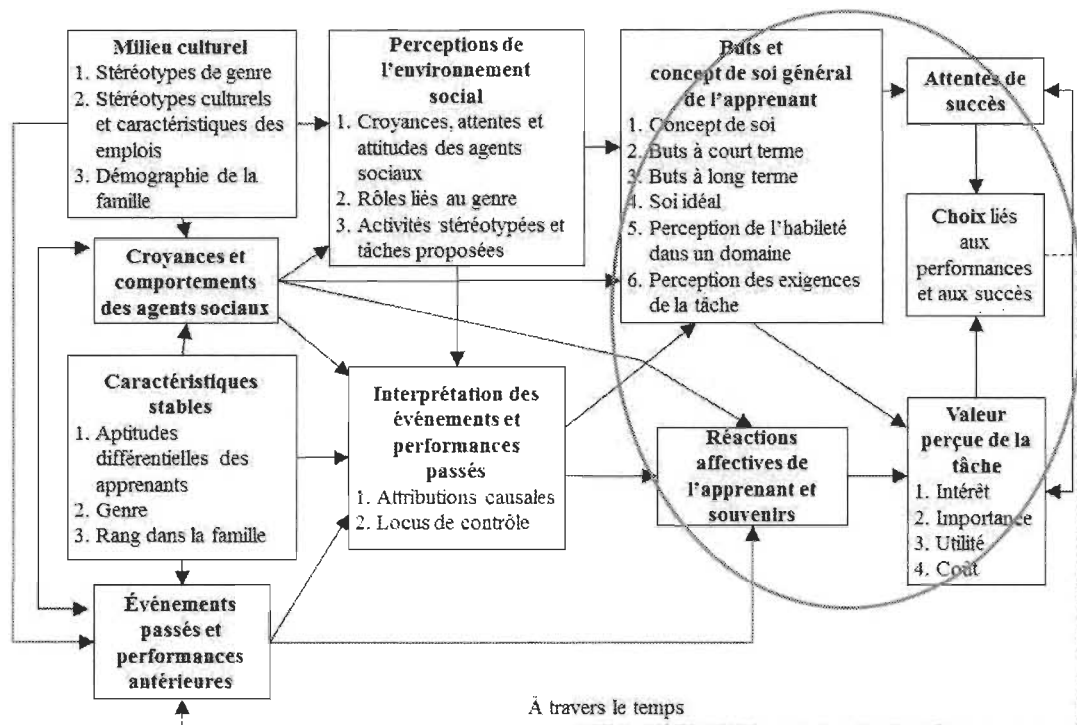
Nous abordons dans cette section l'étude de quatre théories de la motivation qui traitent du concept de l'utilité perçue, par l'étudiant, d'une tâche à accomplir. La première théorie est celle d'Eccles, de Wigfield et de leurs collaborateurs (2002). Cette théorie porte essentiellement sur les attentes de succès dans la réalisation d'une tâche et sur la valeur accordée aux tâches pour expliquer les choix de l'étudiant de s'engager dans une tâche et de réussir. La deuxième théorie, celle de Miller et Brickman (2004), décrit la motivation déterminée et autorégulée par des buts à atteindre. La troisième théorie, celle de Lens, Husman et leurs collaborateurs (Husman et Lens, 1999; Lens, 2006), porte sur la motivation instrumentale. La quatrième théorie est celle de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985).

2.3.1 La théorie attentes-valeur

Au fil des ans, avec son collègue Wigfield et d'autres collaborateurs, Eccles a mis au point un modèle explicatif de la motivation étudiante en insistant sur deux principales variables pour expliquer le choix d'une personne de s'engager dans une tâche et de performer. Il s'agit : 1) des attentes quant à la possibilité d'avoir du succès dans l'accomplissement d'une tâche, et 2) de la valeur accordée à la réalisation d'une tâche scolaire. Comme l'ont démontré Eccles et ses collaborateurs dans de nombreuses recherches (voir Wigfield, Tonks et Klauda, 2009 pour une recension), la conjugaison de ces deux variables influence directement l'étudiant dans son engagement à accomplir une tâche, à réussir et à persister dans ses études (Bourgeois, 2009).

L'engagement dans une tâche requiert de la part de l'étudiant qu'il croit être en mesure d'accomplir les tâches à réaliser à court et à long terme. Le concept d'espérance ou d'attentes de succès se distingue du concept de sentiment d'efficacité personnelle développé par Bandura (1997). En effet, le concept d'attentes de succès se centre davantage sur le résultat de l'action, alors que le sentiment d'efficacité personnelle porte sur le jugement des individus quant à leurs aptitudes personnelles. Toutefois, rappelle Bourgeois (2009), les recherches d'Eccles et de Wigfield montrent que ni les enfants ni les adolescents n'opèrent de distinction entre les deux concepts (Eccles et Wigfield, 2002; Wigfield et al., 2009). Les attentes de succès se traduisent par le sentiment d'efficacité personnelle ou les perceptions de compétence d'un étudiant dans une matière scolaire donnée.

D'après Eccles et Wigfield (2002), la personne doit espérer réussir une tâche pour s'y engager, mais elle doit également y accorder de la valeur. Ainsi, au centre du modèle explicatif se trouve donc la valeur perçue de la tâche, qui constituerait une réponse aux questions de l'étudiant : « *Est-ce je veux accomplir cette tâche ? Pourquoi ?* » La figure 2.1 illustre les différentes relations entre les composantes de la motivation, selon Eccles et Wigfield (2002).



Traduit de Wigfield, Tonks et Klauda, 2009, p. 57 et de Eccles et Wigfield, 2002, p. 119

Figure 2.1 : Modèle d'Eccles et Wigfield (2002) des attentes de succès dans la réalisation d'une tâche et de la valeur accordée aux tâches pour expliquer les choix de l'étudiant de s'engager dans une tâche et de réussir

Légende : Les variables encadrées représentent la valeur accordée à la tâche, l'utilité perçue de la tâche et ses déterminants dans ce modèle.

La valeur perçue de la tâche comprend quatre dimensions qui sont en interaction les unes avec les autres, soit : 1) l'intérêt, 2) l'importance, 3) l'utilité et 4) le coût. Bourgeois (2009) parle de « la valeur subjective des activités académiques, à savoir la valeur intrinsèque, l'utilité perçue, l'importance, et le coût » (p. 119). La première est l'intérêt accordé par l'étudiant à l'école, aux matières et aux tâches qui lui sont proposées en classe. La deuxième dimension réfère à l'importance perçue de réaliser les tâches demandées. La troisième dimension concerne l'utilité perçue par

l'étudiant que les tâches proposées lui permettent de satisfaire ses besoins et d'atteindre ses buts. Enfin, la quatrième dimension concerne les coûts psychologique et physique que représente la réalisation des tâches scolaires demandées. Il peut s'agir des efforts à consacrer ou du temps à investir dans la réalisation de l'activité. La valeur perçue de la tâche prédit le choix pour une matière ou pour un domaine d'études (Chouinard et Roy, 2008; Plante, de la Sablonnière, Aronson et Théorêt, 2013).

Nous retenons de ces quatre dimensions celle intitulée « utilité perçue de la tâche », qui renvoie à la perception d'un lien entre une tâche et les buts poursuivis par une personne. C'est la dimension la plus extrinsèque de la perception de la valeur de la tâche (Wentzel et Wigfield, 1998) puisque la réalisation de la tâche sert à une autre fin que l'accomplissement de la tâche elle-même.

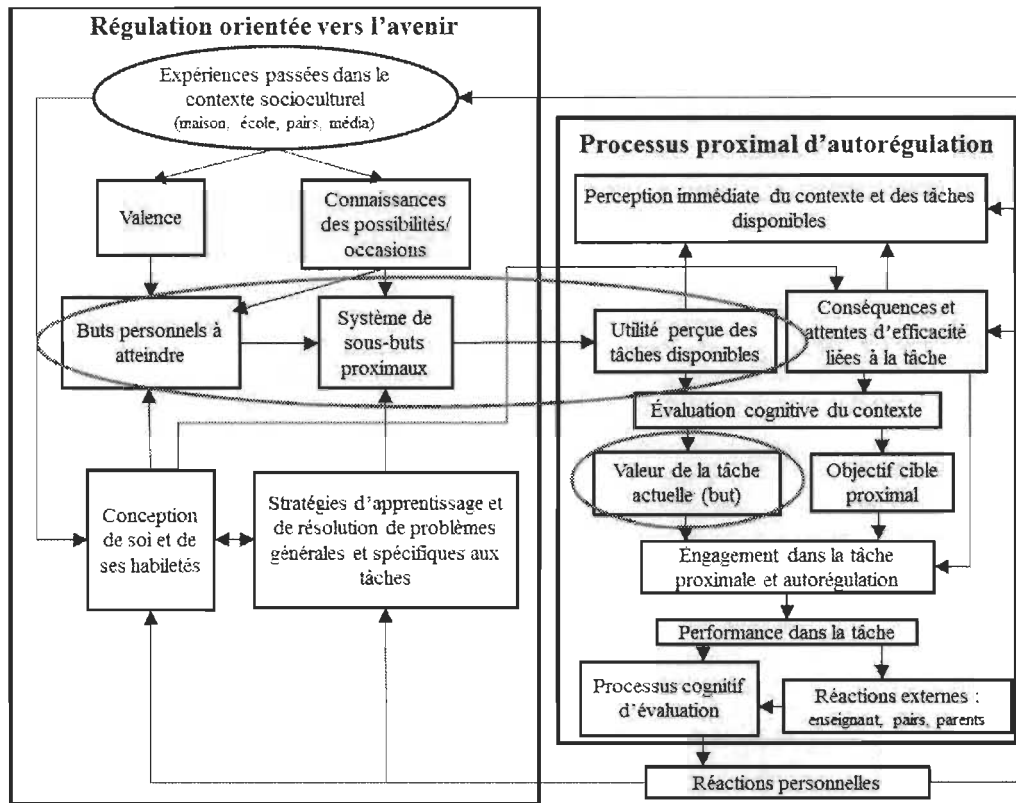
2.3.1.1 Déterminants de l'utilité perçue de la tâche selon la théorie attentes-valeur

Comme l'illustre la figure 2.1, Eccles et Wigfield (2002) soutiennent que les buts personnels à court et à long terme de l'étudiant se situent en amont de la valeur et de l'utilité perçue de la tâche. Ainsi, les buts personnels à court et à long terme de l'étudiant ne constitueraient pas un déterminant direct du choix de s'engager dans une tâche. Par contre, ces buts influencent l'utilité et la valeur accordée à la tâche qui, subséquentement, influencent le choix de l'étudiant d'accomplir une tâche. Dans les recherches menées par les différentes équipes dirigées par Eccles et par Wigfield (Wigfield et Cambria, 2009), la perception de l'utilité de la tâche est une variable importante. Cependant, elle ne constitue pas la variable centrale du modèle explicatif de la motivation (ou de la démotivation) de l'étudiant. Bien que Fenouillet (2012) et Eccles et Wigfield (2002) indiquent que l'utilité perçue de la tâche est déterminée par un processus d'intériorisation des buts à court et à long terme, ils n'expliquent pas de quelle façon ce processus se réalise. Il importe donc de se tourner vers d'autres

théories afin de rendre compte de ce processus qui s'opère entre les buts personnels à atteindre et l'utilité perçue de la tâche. La théorie de la motivation déterminée et autorégulée par des buts à atteindre de même que la théorie de la motivation instrumentale apporte un éclairage à ce sujet.

2.3.2 La théorie de la motivation déterminée et autorégulée par des buts à atteindre

La théorie de Miller et Brickman (2004) porte sur la détermination et l'autorégulation de la motivation scolaire par des buts projetés (*Future-Oriented Motivation and Self-Regulation*). Cette théorie contient une description de la relation circulaire entre l'utilité perçue d'une tâche à accomplir et des buts personnels à atteindre dans l'avenir. Essentiellement, l'utilité perçue, par l'étudiant, d'une tâche à accomplir est déterminée par l'ensemble des buts à atteindre à long terme : « *Un jour, je serai riche et célèbre !* ». Ce modèle s'appuie sur les principaux ancrages théoriques suivants : 1) le modèle sociocognitif de Bandura (1986) en ce qui a trait à la régulation des tâches à accomplir et 2) les recherches de Nuttin (1980b) et de Raynor (1969, 1974) pour ce qui touche au système de régulation orientée par l'avenir. La figure 2.2 qui suit illustre les relations entre les différentes composantes de ce modèle.



Traduit par Miller et Brickman, 2004, p. 13

Figure 2.2 : Modèle de la motivation déterminée et autorégulée par des buts à atteindre de Miller et Brickman (2004)

Légende : Les variables encadrées représentent les déterminants de l'utilité perçue de la tâche dans ce modèle.

2.3.2.2 Déterminants de l'utilité perçue de la tâche selon la théorie de la motivation déterminée et autorégulée par des buts à atteindre

Comme nous pouvons le constater, le modèle comprend un double système de régulation. Le premier système, soit le processus proximal d'autorégulation, dans la partie droite de la figure, est axé sur le processus d'autorégulation des tâches actuelles par l'étudiant. Le deuxième système, présenté dans la partie gauche de la figure, illustre le processus de régulation orientée vers l'avenir, un système de régulation à partir des buts projetés à atteindre dans un avenir proche ou lointain.

Dans le modèle de Miller et Brickman (2004), les buts d'avenir déclenchent un système de sous-buts proximaux qui déterminent l'utilité perçue de la tâche. Autrement dit, le désir d'atteindre un but déclenche un processus par lequel l'étudiant se « fixe » un ensemble d'étapes à réaliser afin d'arriver à ce but. Pour chacune de ces tâches à réaliser, l'étudiant évalue leur utilité comme instrument pour atteindre le plus grand but. Ainsi, comme nous le voyons dans la figure 2.2, les buts à atteindre à l'avenir déterminent des buts intermédiaires à réaliser en cours de route, lesquels déterminent, à leur tour, l'utilité perçue de ces tâches à réaliser dans le moment présent. En d'autres mots, dans ce modèle, c'est l'avenir qui oriente le présent. L'utilité perçue de la tâche agit en réponse à l'évaluation de la tâche et détermine la valeur accordée à cette tâche.

Miller et Brickman (2004) soutiennent que l'utilité perçue de la tâche n'est pas une mesure du but futur; c'est plutôt une mesure de la perception, par l'étudiant, de la pertinence de réaliser une tâche et de considérer l'accomplissement de cette tâche comme une étape pour atteindre un but. Ce qui signifie que la perception de la nécessité d'atteindre des buts à court terme, par exemple, l'objectif d'avoir un bon rendement à l'examen du cours de calcul, constitue une dimension motivationnelle majeure dans la poursuite d'un but à plus long terme.

Le modèle de Miller et Brickman (2004) met en valeur un phénomène important en formation : l'impact des buts à long terme sur l'autorégulation des comportements, sur l'utilité perçue de la tâche et, conséquemment, sur l'engagement cognitif de l'étudiant dans son travail. Ce modèle met en évidence le fait que les réalisations d'une série de tâches à court terme permettent d'atteindre un but important pour l'étudiant. La réalisation des sous-buts proximaux entretient la motivation intrinsèque de l'étudiant. D'après Miller et Brickman (2004), la

perception par l'étudiant de l'utilité de la tâche contribue à maintenir le cap de la motivation et cette perception influence directement les efforts que l'étudiant met dans le processus d'autorégulation de ses apprentissages.

2.3.3 La théorie de la motivation instrumentale

Le travail de Lens, Husman et de leurs collaborateurs (Husman et Lens, 1999; Lens, 2006) porte sur la motivation instrumentale (*Husman, Lens and colleagues' perceived task instrumentality related motivation*). Selon Husman (1998), l'utilité perçue de la tâche combine deux dimensions : l'utilité perçue de la tâche endogène et l'utilité perçue de la tâche exogène.

L'utilité perçue de la tâche endogène est définie comme la perception, par un étudiant, de l'importance de la réalisation d'une activité qui est directement reliée à l'atteinte d'un but spécifique. L'utilité perçue de la tâche endogène permet de qualifier la relation entre une activité immédiate, comme suivre un cours, et un but à atteindre à long terme, comme devenir infirmière, ingénieur, mécanicien. Ainsi, l'utilité perçue de la tâche endogène signifie que l'étudiant perçoit un lien non équivoque entre un cours à suivre et le but poursuivi, puisque ce cours sert directement à préparer à l'exercice du métier, à développer des compétences professionnelles. Il peut s'agir, par exemple, de cours avec des activités pratiques ou d'activités de stage qui mettent clairement en évidence les liens entre les connaissances apprises et les possibilités de transfert de ces connaissances dans la pratique professionnelle convoitée (Basque, 2004; Bédard, Frenay, Turgeon, et Paquay, 2000).

Pour sa part, l'utilité perçue de la tâche exogène réfère à la perception par un étudiant de l'importance de la réalisation d'une tâche sans que la nature du processus

de la tâche en cours soit reliée au but spécifique (Husman, 1998). L'étudiant perçoit que la tâche lui permettra d'atteindre son but. Toutefois, le lien entre cette activité et le but poursuivi n'est pas nécessairement direct, puisque cette activité ne sert pas directement à préparer à l'exercice du métier, à développer des compétences professionnelles. Cette activité est importante, voire essentielle pour mener au but, mais les étudiants, s'ils ne sont pas intéressés par leurs cours, n'en tirent pas d'autres avantages que de s'approcher de leur but. Les cours de philosophie ou d'éducation physique, qui visent le développement intégral de la personne et qui sont inclus dans les programmes de FT, sont des exemples de cours pouvant donner lieu à l'utilité perçue exogène selon la définition que propose Husman (1998). En effet, ces cours ne visent pas spécifiquement le développement des compétences à exercer le métier, mais leur réussite est essentielle pour la diplomation puisqu'ils sont obligatoires dans les programmes d'études (Lee, 2013). L'utilité perçue exogène peut également être déterminée dans un cas où, par exemple, un étudiant en technique du bâtiment, une fois son programme terminé, souhaiterait poursuivre ses études et se rendre à l'université pour poursuivre sa formation d'ingénieur civil. Dans ce cas, l'étudiant ne doit pas simplement se contenter de réussir ses cours généraux avec une note de passage. Il doit également obtenir de bonnes notes et maintenir une bonne moyenne scolaire pour être admis dans le programme universitaire convoité. Dans cet exemple, les étapes intermédiaires pour mener au but poursuivi sont essentielles, mais elles ne servent pas directement à préparer à l'exercice du métier ou à développer des compétences professionnelles.

Husman (1998) précise que les conséquences de l'utilité perçue sur la motivation des étudiants varient selon le type d'utilité perçue de la tâche. L'utilité perçue de la tâche endogène contribue à motiver intrinsèquement l'étudiant. Alors

que l'utilité perçue de la tâche exogène a pour conséquence la motivation extrinsèque à régulation intégrée.

2.3.3.1 Déterminants de l'utilité perçue de la tâche selon la théorie de la motivation instrumentale

Tout comme Miller et Brickman (2004), Lens et Husman (1999) soutiennent que le désir d'atteindre un but déclenche un processus par lequel l'étudiant se donne un ensemble d'étapes à réaliser afin d'arriver à ce but. Ils ajoutent que le système de sous-buts proximaux d'avenir qui détermine l'utilité perçue de la tâche s'explique par ce qu'ils ont nommé la perspective d'avenir de l'étudiant (Nuttin, 1980a). Autrement dit, entre les buts d'avenir de l'étudiant et l'utilité perçue de la tâche se trouve la perspective d'avenir qui permet de rendre compte du système de sous-buts proximaux (Raynor, 1970). Cependant, pour bien comprendre les déterminants de l'utilité perçue de la tâche, il importe également de tracer les grandes lignes de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985) puisque Lens et Husman (1999) ont appuyé la théorie de la motivation instrumentale sur la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985).

2.3.4 La théorie de l'autodétermination

Dans la théorie de l'autodétermination de Ryan et Deci (2009), chaque type de motivation se distingue par le degré d'autodétermination qui sous-tend le comportement d'un individu. Selon cette théorie, plus la motivation est autodéterminée, plus le comportement se manifeste en l'absence de contraintes ou de pressions externes (Vallerand et Blanchard, 1998). Ainsi, une personne intrinsèquement motivée est fortement autodéterminée et s'engage dans une activité par intérêt. Au contraire, une personne amotivée est faiblement autodéterminée. L'amotivation caractérise l'absence de motivation chez une personne. Cette dernière

est donc incapable de prévoir et d'expliquer les conséquences de son comportement de même que de percevoir les motifs de son comportement. Elle peut effectuer une activité, mais son implication dans celle-ci est mécanique. Elle remet constamment en question sa participation et va jusqu'à abandonner.

2.3.4.1 Les déterminants de l'utilité perçue selon la théorie de l'autodétermination

La motivation intrinsèque comprend l'ensemble des « forces qui incitent [les personnes] à effectuer des activités volontairement, par intérêt pour elles-mêmes et pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire » (Roussel, 2000 p. 7). Selon cet auteur, l'hypothèse fondamentale de Deci et Ryan est « que la motivation intrinsèque serait suscitée par des besoins que chaque individu développe plus ou moins, ceux de se sentir compétent et autodéterminé. Le processus motivationnel dépendrait de tous les facteurs dispositionnels et contextuels qui pourraient influencer ces deux besoins » (Roussel, 2000, p. 7). Autrement dit, chaque individu veut se sentir compétent et il veut se sentir « autodéterminé » dans son travail. Voilà donc les deux principales sources de sa motivation intrinsèque à exécuter une tâche.

Selon la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985; 2009), la motivation extrinsèque à régulation intégrée, un concept similaire à l'utilité perçue de la tâche, est également déterminée par le soutien des besoins de la personne et par l'autodétermination des objectifs et des buts.

La théorie de la motivation fondée sur l'autodétermination de la personne comprend quatre types de motivation extrinsèque : 1) la régulation externe, 2) la régulation introjectée, 3) la régulation identifiée, 4) la régulation intégrée. Ces quatre formes de motivation extrinsèque se situent sur un continuum allant du plus bas

niveau au plus haut niveau d'autodétermination entre les deux pôles extrêmes que sont la motivation intrinsèque et l'amotivation.

Ainsi, selon ces derniers auteurs, une activité qui ne suscite pas en soi de motivation intrinsèque chez un étudiant peut néanmoins susciter un engagement élevé de l'étudiant si ce dernier est en mesure de situer ces activités dans le cadre de ses aspirations et ses buts. En effet, l'intériorisation de motifs externes peut provoquer chez la personne une identification à l'activité proposée.

Ainsi, en contexte scolaire, l'étudiant qui situe, par exemple, les cours de son programme en relation avec ses buts montrera une motivation extrinsèque à régulation intégrée plutôt qu'une motivation extrinsèque à régulation externe. Ce faisant, la perception que des contenus ou des activités, qui ne suscitent pas de motivation intrinsèque permettent d'atteindre un but peut susciter la perception de l'utilité exogène de l'étudiant pour les tâches proposées en classe. Cette perception détermine, chez l'étudiant, la motivation extrinsèque à régulation intégrée. Du point de vue de la théorie de l'autodétermination, la motivation extrinsèque à régulation intégrée correspond au plus haut niveau d'autodétermination de la motivation extrinsèque. Ce niveau d'autodétermination de la motivation s'apparente à celui de la motivation intrinsèque.

La motivation intrinsèque a été mise en avant-plan comme étant une variable importante dans l'explication des conduites scolaires positives des apprenants (Ryan et Deci, 2009). Les formes les plus autodéterminées de motivation, c'est-à-dire la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque à régulation intégrée, conduisent aux comportements scolaires les plus fonctionnels tels que la persévérance, l'effort et la concentration. Alors que les formes les moins autodéterminées de motivation que sont la motivation extrinsèque à régulation introjectée et la motivation extrinsèque à

régulation externe conduisent à des comportements scolaires moins fonctionnels, voire dysfonctionnels en ce qui concerne l'amotivation.

Deci et Ryan (1985, 2002, 2009) ont, à cet effet, fait valoir que l'autodétermination des objectifs constitue une condition nécessaire pour soutenir la motivation intrinsèque des personnes. Les enseignants, par la manipulation des outils pédagogiques, peuvent planifier des situations qui viseront à mettre en évidence la valeur immédiate et future des activités afin que les étudiants. Ainsi, le travail de Husman et leurs collaborateurs (2004) et Husman et Lens (1999), qui précise deux types d'utilité et leurs conséquences motivationnelles respectives, apporte un éclairage important. Cette théorie a également l'avantage de faire le lien avec les types de cours offerts dans les programmes d'études et elle ouvre la discussion sur l'influence que peuvent avoir les pratiques pédagogiques proposées aux étudiants dans les cours.

L'analyse de toutes ces théories nous permet maintenant de cibler les déterminants retenus dans notre recherche.

2.4 Déterminants de l'utilité perçue de la tâche retenus

Nous l'avons vu, chacune de ces théories de la motivation qui traitent de l'utilité perçue de la tâche rapporte des déterminants de l'utilité perçue de la tâche.

Premièrement, Eccles et Wigfield (2002) indiquent que l'utilité perçue de la tâche est déterminée par l'intériorisation, par l'étudiant, des buts à court et à long terme. Ces auteurs n'indiquent toutefois pas de quelle façon ce processus d'intériorisation se réalise. Il faut se référer aux travaux de Miller et Brickman (2004) de même qu'à ceux de Lens et Husman (1999) qui indiquent, quant à eux, que l'utilité

perçue de la tâche est déterminée par les buts personnels et par un système de sous-buts proximaux à atteindre. En contexte scolaire, le concept d'utilité perçue de la tâche concerne la façon dont les personnes perçoivent la relation entre les activités scolaires qu'ils réalisent dans le moment présent et les projets qu'ils souhaitent réaliser ou les buts qu'ils désirent atteindre. La réalisation d'une série de tâches à court terme qui permettent de s'approcher ou d'atteindre un but important entretient la motivation de l'étudiant et détermine l'utilité perçue accordée à la réalisation de cette tâche. Lens et Husman (1999) précisent que la perspective d'avenir permet de rendre compte de ce processus qui s'opère entre les buts à court et à long terme et l'utilité perçue de la tâche. La théorie de la perspective d'avenir (Lens, 2002; Husman et Shell, 2008) est donc retenue puisqu'il s'agit d'un déterminant de l'utilité perçue.

Enfin, de la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2009) nous retenons d'abord que les deux principaux déterminants de la motivation extrinsèque à régulation intégrée, un concept similaire à l'utilité perçue de la tâche, sont le soutien des besoins de la personne et par l'autodétermination des objectifs et des buts; puis que le processus motivationnel dépend à la fois de facteurs personnels et de facteurs contextuels qui pourraient influencer les besoins des personnes (Roussel, 2000, p. 7).

2.5 Deux déterminants contextuels de l'utilité perçue de la tâche

Tout au long de leur FT, les étudiants vont évoluer dans l'environnement d'apprentissage que leur offre leur cégep. Dans cet environnement, la salle de cours constitue le contexte privilégié où les activités qui visent la réalisation des apprentissages se dérouleront. On emploie généralement le terme « salle de cours » pour désigner le lieu ou l'espace temporel où se déroulent les activités d'enseignement (Legendre, 2005). Avec le sens que lui donne la définition, au collégial et à la FT, tous les environnements où sont dispensés des cours théoriques

ou pratiques, tels que les laboratoires (de langues, de sciences ou d'informatique), les ateliers, les salles de travaux pratiques, les cliniques de stage, les gymnases ou les amphithéâtres, sont considérés comme des salles de cours.

Le contexte d'apprentissage comprend les facteurs contextuels, c'est-à-dire qu'il s'agit d'éléments externes aux apprenants, qui composent les situations d'apprentissage, auxquels les étudiants donnent leur sens et leur signification par le biais de leurs perceptions. Les étudiants interprètent les situations d'apprentissage afin d'évaluer, notamment, dans quelle mesure ces situations soutiennent leurs besoins et leur permettent d'autodéterminer leurs objectifs et leurs buts (Deci et Ryan, 2009; Lens et Husman, 1999).

Parmi les principaux éléments du contexte d'apprentissage en salle de cours, on trouve, notamment, les stratégies mises en œuvre par l'enseignant afin de mettre en évidence l'utilisation future et les possibilités de transfert des notions enseignées, ainsi que l'orientation des buts proposés dans une situation d'apprentissage. Autrement dit, dans les activités d'enseignement qu'ils planifient et pilotent, les enseignants prévoient des stratégies pour contextualiser leur enseignement et les activités d'apprentissage, par exemple, évoquer l'utilité et les possibilités de transfert des apprentissages à réaliser (Acee et Weinstein, 2010), et offrir des possibilités de participer à la communauté d'apprentissage, par exemple, offrir aux apprenants des moments pour interagir avec l'enseignant de même qu'avec les autres apprenants tout au long de l'expérience d'apprentissage (Murayama et Elliot, 2009). Toutes ces stratégies d'enseignement sont perçues par les étudiants qui les interprètent à leur façon. Ces perceptions peuvent avoir une influence sur la perception de l'utilité des étudiants des tâches qu'ils doivent réaliser dans le cadre de leur programme de formation.

Au début des années 1990, plusieurs chercheurs ont proposé la notion d'apprentissage situé dans un contexte (ou apprentissage contextualisé), en anglais « *Situated Learning* » (Brown, Collins et Duguid, 1989; Lave et Wenger, 1991; McLellan, 1995; Resnick, 1987). L'apprentissage situé est particulièrement intéressant pour la pédagogie associée à la formation technique puisque cette perspective ouvre la porte à la mise en place d'un contexte d'apprentissage qui favorise une plus grande ouverture sur le monde extérieur et un plus grand rapprochement possible avec l'apprentissage en situation réelle d'utilisation des connaissances comme, par exemple, la pratique professionnelle (Bédard et al., 2000; Frenay et Bédard, 2004). Cette théorie « situationnelle » a été intégrée dans diverses recherches qui ont porté sur la formation de professionnels telle que la formation d'ingénieurs ou de médecins (Bédard et al., 2000, 2012 Tardif, 1998; Vanpee, Frenay, Godin et Bédard, 2010). Les théoriciens de l'apprentissage situé ont recommandé d'amener les individus en situation de formation à réaliser des activités, à utiliser des outils et à exercer des compétences similaires à ceux en usage dans les situations hors classe ou dans les professions visées (Brown et al., 1989; McLellan, 1995; Resnick, 1987).

Selon Bertrand (1995, 2003), trois principes sous-tendent cette théorie de l'apprentissage en situation (ou apprentissage contextualisé). En premier lieu, la connaissance se définit comme un outil qui dépend essentiellement de l'action et de la culture dans laquelle cette connaissance s'inscrit. En effet, l'action et la culture demeurent inséparables et doivent être envisagées conjointement. Ainsi, toute connaissance n'est utile qu'en référence relativement à un domaine d'action. En deuxième lieu, le contexte éminemment culturel détermine les utilisations possibles de la connaissance. En effet, les connaissances acquises en milieu scolaire devront faire l'objet, par l'apprenant, d'une contextualisation au sein d'un domaine d'action réelle. Ce principe a donné lieu à l'ensemble des stratégies d'enseignement associées

à la contextualisation de l'enseignement et des activités d'apprentissage (Frenay et Bédard, 2006). En troisième lieu, l'acquisition de savoirs découle de la participation active des apprenants. Selon les principes de cette théorie, c'est par l'implication personnelle dans un domaine d'action socialement et culturellement structuré que l'apprenant acquiert des connaissances.

Pour décrire l'entrée et la participation d'un apprenant dans un domaine d'action (la communauté), Lave et Wenger (1991) proposent le concept de « participation périphérique légitime » (*legitimate peripheral participation*). Un apprenti entre dans une communauté à sa périphérie et se voit progressivement intégré au sein de cette communauté au fur et à mesure de l'évolution de ses apprentissages. Il s'agit donc ici d'un processus d'apprentissage et d'enculturation.

En contexte scolaire, l'enseignant assume la responsabilité d'un fournisseur de sens et de situations pédagogiques les plus authentiques possible en vue d'un apprentissage optimal chez ses étudiants. Selon Basque (2004), les situations authentiques comportent deux dimensions complémentaires : 1) l'authenticité de l'apprentissage et 2) l'authenticité du contenu. L'apprentissage authentique réfère au degré avec lequel l'enseignant organise des situations d'enseignement et d'apprentissage qui permettent aux apprenants de poursuivre des objectifs ou d'acquérir du contenu qu'ils valorisent personnellement. Un lien peut être fait ici avec la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2009) qui soutient que les situations d'apprentissage, pour déterminer la motivation extrinsèque à régulation intégrée ou l'utilité perçue de la tâche, doivent soutenir les besoins des étudiants et leur permettre d'autodéterminer leurs objectifs et leurs buts (Roussel, 2000).

L'authenticité du contenu renvoie au degré selon lequel l'enseignant offre des situations qui permettent aux apprenants de s'approprier la culture et de participer à la

communauté. Concrètement, il peut s'agir, par exemple, de favoriser la concordance entre le contexte d'apprentissage et le contexte de mobilisation des apprentissages en contextualisant le contenu enseigné à partir d'études de cas, de problèmes complexes ou de stages pratiques. En contexte scolaire, la planification et la mise en œuvre de telles situations d'apprentissage visent à favoriser l'entrée et la participation des apprenants dans la communauté de même que l'utilisation du savoir appris dans le respect de l'esprit de la communauté de référence, à savoir, par exemple, la culture professionnelle de l'ingénieur, de l'infirmière ou du médecin (Bédard et al., 2000, 2012; Tardif, 1998; Vanpee, Frenay, Godin et Bédard, 2010).

Ainsi, nous appuyant sur la théorie de l'apprentissage contextualisé, nous examinerons deux ensembles de perceptions contextuelles des étudiants qui permettent de caractériser les situations authentiques. Il s'agit de la perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage (Bédard et al., 2000); et de la perception, des étudiants, de l'orientation des buts proposés dans une situation d'apprentissage (Murayama et Elliot, 2009). Cela nous permettra d'arriver à une meilleure compréhension des principaux déterminants du concept d'utilité perçue de la tâche. D'une part, la perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage permet d'apprécier la perception des étudiants au regard de l'authenticité du contenu. D'autre part, la perception, des étudiants, de l'orientation des buts proposés dans une situation d'apprentissage, qui permet d'estimer la perception des étudiants quant aux occasions offertes de participer et de poursuivre des objectifs ou d'acquérir du contenu personnellement valorisé. Nous présentons dans cette section ces deux principaux déterminants contextuels du concept d'utilité perçue de la tâche.

2.5.1 La perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage

Désilets et Tardif (1993) désignent sous le terme « contextualisation des apprentissages » l'action de rattacher ce qu'on apprend à quelque chose que l'on connaît ou d'en saisir l'importance pour sa mobilisation future, par exemple la poursuite des études ou l'apprentissage d'une profession. La perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage désigne, quant à elle, le fait de percevoir que des stratégies visant la mobilisation des connaissances, par exemple de donner des exemples concrets aux étudiants, de leur demander de travailler à des études de cas, à des projets intégrateurs et des simulations ou de solliciter les étudiants pour qu'ils énoncent eux-mêmes les possibilités de transfert (ou l'utilité perçue) des notions qu'ils sont en train d'apprendre, sont mises en place en salle de cours par les enseignants.

Des études expérimentales ont déjà démontré qu'en activant l'utilité perçue de la tâche, on pouvait affecter la performance scolaire des étudiants. Acee et Weinstein (2010) ont d'ailleurs examiné l'effet de la perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage sur la perception de l'utilité endogène, par des étudiants universitaires, de leur cours d'introduction à la statistique. Les stratégies de contextualisation des apprentissages retenues dans cette étude sont la mise en évidence des utilisations futures des apprentissages et de la théorie enseignée. Les résultats de cette recherche suggèrent que ces stratégies de contextualisation ont été efficaces pour accroître l'utilité perçue de la tâche des étudiants de leur cours et pour augmenter leur performance dans le cours (note finale). Les étudiants ayant bénéficié des stratégies de contextualisation des apprentissages et de l'enseignement ont développé plus de compétences en

statistiques que leurs confrères qui n'ayant pas suivi ces activités de contextualisation (Acee et Weinstein, 2010). Il semble toutefois que ces stratégies de contextualisation de l'enseignement et des apprentissages affectent la perception de l'utilité perçue de la tâche des étudiants par le biais de l'intérêt qu'ils accordent à leur formation.

En effet, des études expérimentales (Godes, 2008; Hulleman, 2007; Hulleman et al., 2010) ont montré que la relation entre la perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage et l'utilité perçue de la tâche des étudiants fonctionne à travers la perception de l'intérêt. Ainsi, les apprenants qui ne trouvent pas le sujet intéressant peuvent trouver difficile de percevoir l'importance des activités de contextualisation des apprentissages et l'utilité de leur formation. Selon Godes (2008), les étudiants ont également tendance à tirer profit des stratégies d'autodécouverte, comme le fait de trouver individuellement à quoi un nouvel apprentissage peut servir. Les apprenants déjà intéressés par une formation se montrent, quant à eux, plus sensibles à des stratégies de contextualisation extérieures, par exemple, l'enseignant qui évoque, en classe, les applications possibles de la théorie enseignée. Godes (2008) souligne que c'est la nature de la culture nord-américaine, centrée sur l'intérêt personnel, qui pourrait expliquer le rôle de médiation de la perception de l'intérêt dans la relation entre la perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage et l'utilité perçue de la tâche.

Nous appuyant sur ces conclusions et sur le modèle d'Eccles et de ses collaborateurs, nous pouvons postuler que la perception, des étudiants, de la contextualisation de l'enseignement et des activités d'apprentissage est liée indirectement et positivement à l'utilité perçue de la tâche de leur formation et que ce lien est médiatisé par l'intérêt des étudiants à l'égard de leur formation.

2.5.2 La perception, des étudiants, de l'orientation des buts des activités proposées dans une situation d'apprentissage

La perception de l'orientation des buts d'accomplissement relevant de la situation d'apprentissage renvoie à la perception des étudiants à l'égard de l'environnement d'une salle de cours et découle des conceptions révélées et des pratiques pédagogiques implémentées par les enseignants (Ames et Archer, 1988; Urdan, 2010). Ces perceptions qu'entretiennent les étudiants quant au contexte d'apprentissage proposé par un enseignant à l'égard des occasions d'entrer en compétition ou de travailler en équipe avec leurs compagnons de classe sont des éléments qui, selon la théorie des buts d'accomplissement situationnels (Ames et Archer, 1988; Urdan, 2010), peuvent favoriser ou, au contraire, inhiber les buts poursuivis par les étudiants. En effet, les résultats de recherches menées sur le sujet (Kaplan et Maehr, 1999; Midgley et Urdan, 2001; Murayama et Elliot, 2009) ont permis de montrer que la perception de l'orientation des buts du contexte d'apprentissage et l'orientation des buts endossés par les agents de socialisation de l'étudiant, tels que les parents et les enseignants, façonnent l'orientation des buts endossés par les étudiants.

La notion de but, telle que présentée, ici ne se réfère pas à un niveau de performance ou à un objectif précis à atteindre, mais plutôt au type de résultats que les pratiques pédagogiques mises en œuvre valorisent et aux conceptions transmises par les enseignants pour justifier l'engagement dans une tâche (Galand, Philippot et Frenay, 2006). Autrement dit, la notion de but réfère aux raisons évoquées, par le biais des pratiques pédagogiques mises en œuvre et des conceptions transmises par les enseignants, pour pousser un étudiant à s'engager dans une activité. Selon Ames et Archer (1988), l'important n'est pas tant de savoir si l'orientation des buts du

contexte d'apprentissage invite les étudiants à obtenir de bons résultats, par exemple, mais de savoir pour quelle raison il est important d'avoir de bonnes notes (Galand, Philippot et Frenay, 2006).

La documentation disponible sur la relation entre l'orientation des buts situationnels et la motivation de l'étudiant fait apparaître un chassé-croisé entre plusieurs types de buts attribués à la formation dans une salle de cours. Les écrits sur le sujet font surtout mention de trois orientations de buts visés par les étudiants et par les pratiques pédagogiques mises en œuvre et des conceptions transmises par les enseignants (O'Keefe, Ben-Eliyahu et Linnenbrink-Garcia, 2013), soit : 1) l'orientation des buts vers le développement de compétences, dite « structure de maîtrise », 2) l'orientation des buts vers la performance, nommée « structure performance-approche », et 3) l'orientation des buts visant à protéger son ego, ou « structure performance-évitement ».

2.5.2.1 La maîtrise et la compétence

Les buts personnels associés à la maîtrise renvoient souvent au désir d'apprendre ou au désir de devenir compétent. La maîtrise de nouvelles tâches et les progrès personnels servent de critères d'évaluation à l'individu à propos de sa compétence. Quand les cours sont organisés en fonction de buts visant la maîtrise des connaissances, l'accent porte sur le développement de compétences par le biais de la maîtrise des tâches scolaires proposées aux étudiants. Les pratiques pédagogiques mises en œuvre et les conceptions transmises par les enseignants encouragent les étudiants à se percevoir comme compétents s'ils maîtrisent les savoirs de la matière enseignée. Les enseignants qui préconisent ce type de buts mettent en œuvre des pratiques d'enseignement orientées sur les centres d'intérêt des élèves, qui laissent de l'autonomie aux élèves dans le choix des tâches, qui respectent le rythme de travail personnel, qui sont centrées sur l'effort et les progrès personnels et qui reconnaissent

l'erreur comme faisant partie intégrante de l'apprentissage (Ames 1992; Meece, 1991).

2.5.2.2 La performance

Les buts orientés sur la « performance » sont habituellement le propre des buts endossés par étudiants qui s'engagent dans une tâche ou une activité qui ont un rendement élevé (O'Keefe, Ben-Eliyahu et Linnenbrink-Garcia, 2013). Les étudiants qui veulent réussir se préoccupent surtout d'obtenir un rendement supérieur à celui de leurs pairs. Les buts de performance reposent sur un souci perpétuel de valorisation de soi et ils s'expriment par la préoccupation fondamentale de l'apprenant : démontrer sa compétence et ses aptitudes (Galand, Philippot et Frenay, 2006). Dans cette option, les critères d'évaluation de l'individu à propos de sa compétence sont liés aux gratifications reçues de la part d'autrui, aux réussites obtenues en déployant moins d'efforts que les collaborateurs et à l'obtention de résultats satisfaisants d'un point de vue normatif, comme obtenir de bonnes notes et se trouver au-dessus de la moyenne.

La performance caractérise un environnement pédagogique qui incite un étudiant à s'engager dans la réalisation d'une tâche afin de surpasser les autres étudiants. Ce type de structure est caractérisée par un environnement scolaire compétitif qui incite les étudiants à s'engager dans les tâches afin de surpasser les autres. Dans cette option, les pratiques pédagogiques mises en œuvre et les conceptions transmises par les enseignants encouragent les étudiants à se penser compétents s'ils obtiennent des résultats scolaires qui sont meilleurs que leurs camarades de classe ou qui impressionnent leur entourage. Selon cette conception, un gain en compréhension ou en habileté n'est pas une fin en soi, mais un moyen parmi d'autres d'établir sa supériorité par rapport à ses pairs (Galand, Philippot et Frenay,

2006). Les pratiques d'enseignement de cette structure de buts mettent l'accent sur la comparaison entre étudiants, la reconnaissance du résultat ou du produit final et la valorisation des élèves les plus performants.

2.5.2.3 La protection de son ego

Nous pouvons également noter que des étudiants vont se motiver dans l'exécution des tâches à accomplir en se disant qu'il faut éviter d'avoir l'air « imbécile » ou incompetent. Ce serait une réaction fréquente chez les étudiants devant une tâche à accomplir ou devant une directive de travail donnée par l'enseignant. Plusieurs chercheurs (Ames, 1992; Covington et Omelich, 2004; Elliot et McGregor, 2001; Epstein, 1998; Maehr et Midgley, 1996) ont bien analysé cette relation entre la motivation et les stratégies de protection de l'ego. Dans ce cas, les étudiants dépensent beaucoup d'énergie afin de protéger cet ego. Dès lors, ils tentent soit de masquer leur incompetence, soit de ne pas entreprendre des activités trop difficiles. L'évitement de l'échec incite l'individu à ne pas entreprendre des tâches dans lesquelles il craint de pouvoir échouer (Maehr et Zusho, 2009). Autrement dit, les étudiants se donnent pour but principal d'éviter de moins bien réussir que les autres.

L'environnement de la salle de classe orienté sur le type de buts situationnels dit de « performance-évitement » incite les étudiants à entreprendre des tâches scolaires et d'éviter de se montrer peu compétents comparativement à leurs compagnons de classe (Galand, Philippot et Frenay, 2006).

2.5.2.4 Le rôle joué par l'orientation des buts d'accomplissement dans la perception, des étudiants, de l'utilité d'une tâche

Plusieurs chercheurs ont démontré le rôle important joué par l'orientation des buts d'accomplissement dans la perception, des étudiants, de l'utilité d'une tâche. En effet, les résultats de plusieurs recherches expérimentales montrent qu'en activant les

but d'accomplissement poursuivis par les étudiants, la perception de l'utilité qu'ils entretiennent à l'égard de leur formation pouvait en être influencée (Lens et Rand, 1997; Simons, Dewitte et Lens, 2000; Vansteenkiste, Simons, Lens et al., 2004; Vansteenkiste, Simons, Soenens et Lens, 2004; Vansteenkiste, Soenens, Verstuyf et Lens, 2009).

Ainsi, les étudiants qui ambitionnent la maîtrise perçoivent bien l'utilité de la tâche à accomplir en classe ou ailleurs. Dès lors, si l'étudiant perçoit le but d'une tâche comme congruent avec ses buts personnels, il s'investira en conséquence, et ce, indépendamment du contenu de la tâche elle-même (Simons et al., 2000; Simons, Dewitte et Lens, 2003; Simons, Dewitte et al., 2004; Simons, Vansteenkiste et al., 2004). Berger (2012) a également démontré cette relation positive entre les buts de maîtrise et l'utilité perçue de la tâche sans toutefois examiner le rôle de la structure performance-approche sur la perception de l'utilité de la tâche. Ses résultats montrent que les buts de maîtrise sont significativement prédits par l'utilité perçue de la tâche ($\beta = 0,31$).

Sur la base des résultats de Berger (2012), il est possible de postuler qu'il existe une relation entre les buts de maîtrise endossés par les étudiants et l'utilité perçue de la tâche. On ignore par contre si la relation contraire existe puisqu'il ne l'a pas examinée dans son étude. Toutefois, étant donné que l'orientation des buts du contexte d'apprentissage façonne l'orientation des buts endossés par les étudiants (Kaplan et Maehr, 1999; Midgley et Urda, 2001; Murayama et Elliot, 2009), il est possible de prétendre que la structure performance-approche aura des effets délétères sur l'utilité perçue de la tâche. Ce faisant, nous postulons une relation négative entre une structure performance-approche et l'utilité perçue de la tâche. Ainsi, plus les étudiants perçoivent que l'orientation des buts proposée en salle de cours est compétitive et

caractérisée par des activités et des interventions qui les incitent à s'engager dans les tâches afin de surpasser les autres, moins ils perçoivent l'utilité de leur formation.

Ainsi, les buts d'accomplissement de type performance-approche peuvent diminuer l'utilité perçue des étudiants à l'égard d'une tâche donnée, alors que des buts définis en fonction de la maîtrise obtiennent l'effet contraire.

2.6 Un déterminant personnel de l'utilité perçue de la tâche

Au fil des ans, plusieurs recherches menées dans le domaine de la motivation scolaire ont permis d'établir que la manière dont l'étudiant voit son avenir (en anglais : *future time perspective*) constitue un prédicteur important de la perception qu'il a de l'utilité perçue d'une tâche à accomplir et de l'énergie qu'il va consacrer à sa réaliser cette activité. Ainsi, l'étudiant qui entretient une attitude positive quant à son avenir est davantage motivé à s'engager dans sa formation puisqu'il voit mieux l'utilité, à long terme, des tâches et des apprentissages proposés par les enseignants en salle de cours (Hilpert, Husman et Carrion, 2014; Husman et Lens, 1999; Seginer, 2009a). À l'inverse, l'étudiant qui entretient une attitude négative à propos de son avenir voit moins bien l'utilité des apprentissages qui lui sont proposés à court terme en classe et il risque de se désengager de sa formation. Pour cette raison, il convient d'examiner le rôle de la perspective d'avenir dans la perception de l'utilité perçue.

Plusieurs chercheurs ont abordé le concept de la perspective d'avenir. Seginer (2009b) signale quatre théories, soit : 1) la théorie centrée sur la conception de soi, 2) la théorie orientée vers les buts personnels, 3) la théorie des dispositions personnelles, et 4) la théorie motivationnelle. Voici une brève présentation de ces quatre théories.

2.6.1 La théorie centrée sur la conception de soi

Markus et Nurius (1986) ont effectué une recherche sur l'impact des « sois possibles » (*possible selves*) sur le choix des tâches. Cette théorie se focalise sur le contenu de la perspective d'avenir et consiste à étudier la disposition de l'individu à projeter dans l'avenir des images de lui-même. En effet, selon Leondari (2007), l'individu construit une série d'images de soi qui représentent ce que la personne souhaite devenir (*hoped-for selves*) ou bien, au contraire, ce que la personne craint ou souhaite à tout prix éviter de devenir (*feared selves*).

Ces images ont une valeur positive ou négative quant à l'utilité perçue de réaliser une tâche précise. En effet, elles offrent à l'individu le pouvoir motivationnel de se mettre en action et d'agir dans le but de devenir la personne souhaitée ou d'éviter de devenir celle qu'elle ne souhaite pas être. Les images souhaitées sont associées positivement à la performance (Cross et Markus, 1994; Higgins, 1997; Ruvolo et Markus, 1992) et à la motivation comportementale (Higgins, 1997; Seginer, 2009b). Les images que la personne craint ou cherche à éviter ont des conséquences négatives telles que la dépression (Carver, Lawrence et Scheier, 1999) et une satisfaction plus faible de sa vie (Ogilvie et Clark, 1992).

Il semble donc qu'il soit plus positif pour la santé psychologique d'une personne d'entretenir des images souhaitées que des images négatives. Sur le plan pratique, cette théorie des images de soi laisse entrevoir des retombées intéressantes pour des interventions individuelles menées notamment par les conseillers d'orientation scolaire (Markus et Nurius, 1986). Ainsi, les conseillers peuvent encourager les étudiants à se développer des « images souhaitées » positives (des idéaux) qui leur permettront ensuite d'orienter leurs comportements vers ces idéaux

plutôt que d'adopter des comportements sans buts explicites qui ne mèneront nulle part (Seginer, 2009a).

2.6.2 La théorie orientée sur les buts personnels

La théorie centrée sur les buts personnels s'appuie sur des théories développementales. C'est à travers l'organisation des activités quotidiennes, des projets et des aspirations personnelles des individus que les tenants de cette théorie étudient les stratégies mises en place par les personnes pour réaliser leurs tâches et atteindre leurs buts. Cette théorie a accordé beaucoup d'importance aux analyses des buts poursuivis par les personnes selon leur âge, leur culture et les étapes de leur vie (Seginer, 2009).

Les travaux orientés vers les buts personnels ont permis d'établir que la perspective d'avenir constitue une faculté qui se développe progressivement au cours de l'enfance. Atance et Meltzoff (2005) montrent que dès l'âge de trois ans, les enfants sont en mesure de se projeter dans l'avenir et de relier des éléments de récits qui se suivent dans le temps. À dix ans, les enfants entretiennent leurs premiers projets d'avenir (Nurmi, 1991). À l'adolescence, le futur prend tout son sens. Le développement des habiletés cognitives nécessaires pour se fixer des buts s'amorcerait autour de dix ans et se poursuivrait jusqu'au début de la vingtaine. Lorsqu'ils sont âgés de 15 à 20 ans, les adolescents communiquent bien les buts visés par leurs études (Nurmi, 1991). Hilpert, Husman et Carrion (2014) ont montré qu'il existe des différences dans la façon dont les hommes et les femmes imaginent leur avenir et que cette façon d'envisager l'avenir module le fonctionnement scolaire des femmes par rapport à celui des hommes pendant leur formation universitaire d'ingénieurs. Les hommes sont plus centrés sur le développement de leur carrière

alors que les femmes sont préoccupées à la fois par leur avenir professionnel et familial (Hilpert, Husman et Carrion, 2014).

La perspective d'avenir d'une personne est, en outre, formée par sa culture d'appartenance. La décomposition du temps selon une progression allant du passé vers le futur, l'importance de se fixer des buts pour l'avenir et d'y travailler pour les atteindre n'est pas considérée comme une préoccupation universelle dans toutes les cultures. Il semble qu'il s'agisse davantage d'une préoccupation culturelle. À cet égard, Graham (1981) cite l'exemple de langues amérindiennes dont la grammaire est dépourvue de temps ou le finnois et l'estonien qui n'ont pas de temps futur (Malas et Guiot, 2007).

La théorie portant sur l'importance des buts personnels a par ailleurs permis de distinguer les différences selon les étapes de la vie d'une personne. Selon ce principe, la perspective d'avenir et les buts poursuivis par les individus dépendent des périodes de vie d'une personne, à moins que cette dernière ait un profil hors-norme (Bouffard et Bastin, 1993). Ainsi, la perspective d'avenir d'une personne aura une signification différente selon qu'elle percevra sa fin de vie comme étant proche ou non. Par exemple, les personnes âgées qui situent leurs buts personnels par rapport au temps restant à vivre arrivent plus difficilement à se projeter dans l'avenir. Cette théorie a permis de distinguer les différences dans le rapport au temps et le processus de fixation des buts d'avenir selon l'âge, la culture et les étapes de la vie des personnes.

Toutefois, cette théorie, de même que celle centrée sur les sois possibles, pourraient inciter à réduire la définition de la perspective d'avenir au concept de buts personnels (ou de sois possibles). Bien que les buts constituent une source importante de motivations à agir, on ne peut pas limiter la définition de la perspective d'avenir à sa composante des buts ou des projets d'avenir. En effet, Thiébaud (1998) soutient

que les contenus de la perspective d'avenir ne sont pas tous liés à des buts ou à des craintes et qu'ils peuvent également relever de l'imagination de la personne. Dans cet ordre d'idées, Oettingen (1997) a montré que les pensées fantaisistes peuvent annihiler l'effet motivateur des pensées liées aux buts si l'individu ne compare pas les premières aux deuxièmes. Enfin, au sujet de la force des buts pour diriger les comportements d'une personne vers le changement par le biais de l'atteinte de buts ou d'idéaux, Nuttin (1980a) convient que la formulation d'un but par un individu ne consiste pas automatiquement à indiquer une volonté de changement. L'auteur constate qu'une personne pourrait souhaiter conserver le *statu quo* tout en poursuivant une forme d'idéal. Bourgeois (2004) nuance également la thèse de la définition de la perspective d'avenir uniquement à partir de son contenu. Il souligne qu'en contexte de formation, il est tout à fait possible de retrouver des personnes dotées de buts personnels spécifiques et clairement déterminés, mais que ce n'est pas le cas de tous ceux qui s'engagent en formation :

Certains individus qui s'engagent en formation ont un projet professionnel « flou », « vague », « indéterminé » à l'entrée de la formation, et ne peuvent donc pas appréhender la formation comme un moyen de réaliser des buts spécifiques puisque ces buts n'existent pas vraiment au départ (p. 181).

Toujours selon Bourgeois (2004), la perspective d'un avenir ouvert constituerait donc « un moyen de créer un *potentiel* pour la réalisation d'un projet professionnel, mais encore actuellement indéterminé plutôt que comme un moyen d'accomplir un projet déterminé » (p. 173).

2.6.2.1 La théorie des dispositions personnelles

Cette théorie est focalisée sur la construction subjective et personnelle du temps. Cette théorie accorde plus d'importance à la personnalité de l'individu dans le processus décisionnel dans ses rapports avec le temps. Ainsi, d'après Zimbardo et Boyd (1999, 2008), chacun fabrique son propre temps et il perçoit le temps à partir de

sa personnalité. Les auteurs situent les actions et les décisions des personnes dans un cadre temporel très large, le temps *subjectif*, qui comprend trois grandes zones : le passé, le présent et le futur. Dans cette théorie, la représentation de l'avenir par la personne est définie comme étant une caractéristique personnelle stable qui facilite la planification, encourage la performance scolaire et protège contre la manifestation de comportements à risque (Zimbardo et Boyd, 2008). Ainsi, il existe des individus qui vivent dans le court terme et qui ne croient pas à la nécessité de se préparer pour le futur. Ce faisant, dire à un étudiant qu'apprendre ceci ou cela est nécessaire pour son avenir ne sert pas à grand-chose si ce dernier vit dans le court terme.

Même si elles offrent des possibilités sur le plan des interventions individuelles auprès des étudiants (par exemple, la consultation psychologique ou en orientation scolaire et professionnelle pour déterminer la perspective d'avenir personnelle des étudiants), les retombées pratiques de cette théorie reposent avant tout sur des interventions individuelles. Ce faisant, cette théorie offre des pistes intéressantes pour des activités individuelles visant la connaissance de soi.

2.6.2.2 La théorie motivationnelle

Dans la théorie motivationnelle, le concept de perspective d'avenir renvoie à la perception psychologique du temps en référence au temps physique qui s'écoule et qui est enregistré dans le calendrier ou sur l'horloge. Il correspond aux représentations cognitives et motivationnelles qui permettent aux individus d'anticiper les conséquences à long terme des actions qu'ils mènent dans le moment présent comme de s'engager dans des tâches scolaires proposées (Husman et Lens, 1999; Husman et Shell, 2008; Nuttin, 1980a; Simons, Vansteenkiste et al., 2004). La conception de la théorie motivationnelle offre la capacité de projection de la personne dans son avenir. Ainsi, c'est à partir de leurs représentations cognitives et motivationnelles que les besoins des individus se transforment en buts, en plans ou en projets d'action.

La représentation de l'avenir symbolise une zone temporelle à l'intérieur de laquelle sont situés les buts, les plans et les attentes des personnes. Ces projets d'action constituent les formes concrètes de la motivation et qui amènent la personne à s'engager dans des activités et à les mener à terme (Nuttin, 1980a). Cette théorie motivationnelle ouvre la voie à l'étude des effets d'indicateurs du contexte scolaire, notamment les activités proposées aux étudiants, comme des projets professionnels et les buts d'accomplissement qui relèvent de la situation d'apprentissage (Meece, Anderman, et Anderman, 2006) et qui sont susceptibles d'influencer positivement ou négativement la représentation de l'avenir et l'utilité perçue de la tâche des étudiants.

2.6.2.3 Théorie de la perspective d'avenir retenue dans cette recherche

Cette recherche est fondée sur les travaux effectués par Husman et Lens (1999) et Hilpert, Husman et Carrion (2014). Nous avons retenu une théorie motivationnelle portant sur les impacts de la perspective d'avenir sur la motivation à accomplir des tâches scolaires.

Selon cette théorie, la perspective d'avenir peut être définie comme le niveau et la manière dont le futur chronologique s'intègre à l'espace de vie du sujet et lui permet de se fixer des buts (Husman et Lens, 1999; Simons, Dewitte et al., 2004). La perspective d'avenir autorise la personne à se projeter dans l'avenir et à anticiper les conséquences à long terme de ses actions actuelles. Dans le cadre de cette étude, nous retenons la théorie motivationnelle puisqu'elle offre des voies intéressantes pour alimenter les formateurs dans leurs interventions. Cette théorie convient pour les chercheurs intéressés par la motivation scolaire puisque la représentation de l'avenir n'est pas considérée comme une caractéristique stable de la personnalité de la personne, mais bien comme une perception construite à partir de jugements à propos de soi et du contexte dans lequel la personne évolue.

2.6.2.4 Dimensions de la perspective d'avenir selon la conceptualisation retenue

Dans le cadre de cette recherche, nous avons retenu la conceptualisation de l'avenir développée par Husman et Shell (2008) puisque cette notion de la perspective d'avenir a fait l'objet de nombreuses études par les chercheurs préoccupés de la motivation (Husman et Lens, 1999; Husman et Shell, 2008; Leondari, 2007; Nuttin, 1980; Simons et al., 2004). Ces recherches ont notamment permis de produire et de valider des instruments de mesure fiables pour mesurer la perspective d'avenir comme une dimension motivationnelle, particulièrement auprès d'étudiants anglophones (Greene et al., 2004; Husman et al., 2004).

Hilpert, Husman et Carrion (2014) nous rappellent que la théorie de la perspective d'avenir porte sur les impacts des « futurs imaginés » (*people's imagined futures*) par les individus sur leurs apprentissages et sur leur motivation. Selon la théorie motivationnelle proposée, la perspective d'avenir comprend quatre

dimensions : 1) l'intégration, 2) l'extension, 3) la valeur et 4) la vitesse (Husman et Shell, 2008).

La première dimension, soit l'intégration (*connectedness*), réfère à la tendance de la personne à lier le présent et l'avenir. Cette habileté cognitive permet à l'individu de percevoir que ses actions immédiates sont une étape pour atteindre un but. Autrement dit, plus les sujets sont en mesure de lier les événements présents et à leur avenir, plus ils perçoivent l'utilité de leur formation. Plusieurs études empiriques ont été menées sur le sujet (Abousselam, 2005; Hilpert, Husman et Carrion, 2014; Lens, Paixão, Herrera et Grobler, 2012) et elles réaffirment la pertinence de la dimension intégration pour déterminer de l'utilité perçue de la tâche. Cette dimension correspond à l'aspect cognitif de la perspective d'avenir et rappelle les trajectoires contingentes (*contingent paths*) développées par Raynor (1970). Pour percevoir que ses actions à court terme constituent une étape pour atteindre un but à long terme, il importe que la personne possède une compréhension de la succession des événements et des relations entre les événements (c.-à-d. qu'elle établisse cognitivement la structure moyens-fin). L'individu doit percevoir que son action personnelle immédiate constitue une étape pour atteindre un but. Ce faisant, il convient que cette personne croit que les événements qui affectent sa vie dépendent d'elle et qu'elle est capable d'agir efficacement sur ces événements. C'est ce qu'avancent Nuttin (1980a) et Thiébault (1998) dans leurs travaux théoriques.

L'extension constitue la deuxième dimension de la perspective d'avenir. Cette dimension correspond à l'étendue de l'espace temporel (Nuttin, 1980a). L'étendue de l'horizon temporel (*time bubble*) de la personne varie selon les individus (Husman et Shell, 2008). Dans l'horizon temporel personnel, l'étudiant valorise davantage les buts à court terme que les buts à long terme. Les personnes dotées d'une représentation étendue de l'avenir perçoivent des buts éloignés dans le temps comme étant plus rapprochés subjectivement dans le temps. Dans ce cas, les personnes

valorisent davantage les buts à long terme et anticipent plus facilement les conséquences à long terme des actions immédiates (Tucker, Vuchinich et Rippens, 2002, cités dans Husman et Shell, 2008). Selon Lens et al. (2012), l'extension affecte la motivation en matière de quantité. Autrement dit, une perspective d'avenir étendue favorise la création de buts plus distaux et augmente la force de l'utilité perçue de la tâche des actions actuelles.

La troisième dimension, soit la valeur, correspond à la volonté de sacrifier le présent au profit de l'avenir (De Volder et Lens, 1982). En accordant de l'importance au temps qui s'écoule, la personne manifeste une forme d'affectivité envers ce que l'avenir peut lui apporter (Thiébault, 1998). En d'autres termes, elle est optimiste face à l'avenir. Cette confiance en l'avenir permet à la personne de valoriser des buts distants (c.-à-d. des buts situés à long terme). Ainsi, les personnes en mesure de relier les conséquences de leurs actions actuelles à leur futur s'engagent moins dans des comportements à risque (Zimbardo et Boyd, 1999). Alors que les personnes orientées vers le présent présenteraient un plus grand risque d'adopter des comportements délétères et seraient susceptibles de moins bien réagir aux messages qui visent la modification de leurs comportements que les personnes orientées vers le futur (Lens et al., 2012; Lessard, 2012). Enfin, il semble que les étudiants de l'enseignement secondaire, du collégial et de premier cycle universitaire qui réussissent le mieux sur le plan scolaire valorisent positivement l'avenir. À l'inverse, les étudiants qui échouent valorisent négativement l'avenir. Une orientation temporelle orientée sur le moment présent est, selon les résultats rapportés par Lens et ses collaborateurs (2012), liée négativement à la performance scolaire.

Enfin, la quatrième dimension est celle de la vitesse de la pensée. C'est la perception subjective du temps, l'horloge interne de la personne (Church, 1984, cité

par Allman, Teki, Griffiths et Meck, 2014). Il ne s'agit pas seulement de la perception des durées, mais plus globalement de la compréhension de l'écoulement du temps, de la perception de l'allure à laquelle le temps défile (Gjesme, 1983, cité dans Husman et Shell, 2008). Ainsi, chaque personne perçoit des durées variables. Ces variations intra-individuelles peuvent s'expliquer notamment par le vieillissement des personnes, les troubles déficitaires de l'attention, les troubles du spectre de l'autisme, des maladies telles que la schizophrénie et la maladie de Parkinson de même que l'effet de la prise de médicaments et l'abus de drogues (Allman et al., 2014). En effet, l'horloge interne de certaines personnes peut donner lieu à des estimations trop courtes ou trop longues comparativement au temps de l'horloge. Par exemple, les personnes impulsives ont tendance à surestimer les intervalles de temps et à diminuer la valeur de la récompense différée plus fortement que les personnes autocontrôlées et à être, dans l'ensemble, moins orientées vers l'avenir (Wittmann et Paulus, 2008; Wittmann et al., 2011). Chez les personnes impulsives, la vitesse perçue du temps qui s'écoule est perçue comme un coût qui diminue le bénéfice accordé aux attentes (*expectancy*). Dans ce cas, le coût agit à titre de variable médiatrice (El Akremi, 2005) en transmettant, complètement ou partiellement, l'impact de la vitesse (la variable indépendante initiale) sur l'utilité perçue de la tâche (la variable dépendante). La perception de durée trop longue est également associée à des états comme l'ennui (Danckert et Allman, 2005).

Dans son ensemble, sur le plan motivationnel, les recherches menées ont pu montrer qu'une personne qui n'est pas orientée vers l'avenir parvient difficilement à organiser des activités futures puisque pour elle, le temps s'écoule trop vite. À l'inverse, un individu orienté vers l'avenir perçoit généralement que le temps ne s'écoule ni trop vite ni trop lentement, si bien qu'il lui paraît pertinent de prévoir des activités qui seront réalisées à plus long terme (Husman et Shell, 2008).

Nous venons de présenter les trois déterminants de la perception de l'utilité d'une tâche qui serviront à établir le cadre de cette recherche. Les deux premiers relèvent de la perception des étudiants du contexte d'apprentissage en salle de cours; il s'agit de la perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage et de la perception, des étudiants, de l'orientation des buts proposés dans une situation d'apprentissage. Le troisième déterminant relève des perceptions personnelles. Il s'agit de la perspective d'avenir des étudiants. Nous avons aussi exposé leur rôle respectif dans la perception par l'étudiant de l'utilité d'une tâche à accomplir.

2.7 Facteurs qui influencent la perception de l'utilité de la tâche : une synthèse

Comme nous venons de le voir, la perception des étudiants du contexte d'apprentissage en salle de cours et la perspective de l'avenir de l'étudiant peuvent influencer l'utilité perçue de la tâche. Sur la base du cadre théorique qui vient d'être exposé, il est donc possible d'émettre l'hypothèse qu'en FT, la perception des étudiants du contexte d'apprentissage en salle de cours et de la perspective d'avenir influencent l'utilité perçue, de leur programme de formation FT.

Deux principales dimensions ont été rapportées au chapitre de la perception du contexte d'apprentissage en salle de cours. Il s'agit de la perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage et de la perception, des étudiants, de l'orientation des buts d'accomplissement qui relèvent de la situation d'apprentissage. Les travaux recensés permettent d'avancer le type de relations entre ces deux déterminants et l'utilité perçue de la tâche. Sur la base des études expérimentales, il ne semble pas exister une

relation directe entre la perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage et l'utilité perçue de la tâche (Godes, 2008; Hulleman, 2010). Il est toutefois également d'anticiper que la perception de l'intérêt joue un rôle médiateur dans cette relation (Godes, 2008).

En ce qui concerne la deuxième dimension de la perception du contexte d'apprentissage en salle de cours, soit, la perception de l'orientation des buts d'accomplissement qui relèvent de la situation d'apprentissage, il est possible de prétendre qu'il existe une relation directe entre les buts qui relèvent de la situation d'apprentissage et l'utilité perçue de la tâche des étudiants (Berger, 2012; O'Keefe, Ben-Eliyahu et Linnenbrick-Garcia, 2013). Ainsi, plus les étudiants perçoivent une structure de but performance-approche (c.-à-d. une situation d'apprentissage qui les incite à s'engager dans les tâches afin de surpasser les autres), moins ils perçoivent l'utilité de leur formation.

Enfin, chacune des quatre dimensions de la perspective d'avenir joue un rôle propre dans la relation entre la perspective d'avenir et l'utilité perçue de la tâche. Ainsi, la relation entre la capacité de lier les éléments présents à l'avenir (c.-à-d. l'intégration) et l'utilité perçue de la tâche n'est pas directe. Le sentiment d'efficacité personnelle joue un rôle médiateur dans cette relation puisqu'il convient que la personne croit qu'elle est capable d'agir efficacement sur les événements qui affectent sa vie (Nuttin, 1980a).

D'un point de vue plus affectif, De Volder et Lens (1982) rapportent que plus les personnes qui manifestent une forme d'affectivité envers ce que l'avenir peut leur apporter plus ils perçoivent l'utilité de leurs actions actuelles. Ainsi, cette forme d'optimisme envers l'avenir détermine l'utilité perçue de la tâche, laissant supposer qu'il existe une relation positive entre la valeur accordée à l'avenir et l'utilité perçue de la tâche chez les étudiants de la FT. Plus les étudiants ont une représentation

étendue de l'avenir, plus ils perçoivent l'utilité de leur formation puisque les buts éloignés leur apparaissent subjectivement plus rapprochés dans le temps. Une perspective d'avenir étendue favorise la création de buts plus distaux et augmente la force de l'utilité perçue de la tâche des actions actuelles (Lens et al., 2012). Enfin, la perception des durées et la compréhension de l'écoulement du temps est en relation avec l'utilité perçue d'une tâche à accomplir. Ainsi, puis l'écoulement du temps est perçue lent, plus les étudiants perçoivent l'utilité de leur formation

Nous présentons nos hypothèses de recherche dans la section qui suit.

2.8 Hypothèses de recherche sur la nature des déterminants de la perception, par des étudiants en formation technique, de l'utilité d'une tâche à accomplir à court terme

Un des défis des psychopédagogues et des enseignants consiste à organiser un contexte d'apprentissage qui puisse soutenir ou augmenter l'utilité perçue de la tâche présente (Lens et Bouffard, 1993; Vella, 2002). Pour atteindre ce but, une meilleure compréhension de l'utilité perçue de la tâche et de ses principaux déterminants peut s'avérer fort efficace. Voilà pourquoi la présente recherche porte sur la détermination des principaux déterminants de l'utilité perçue d'une tâche par les étudiants engagés dans un programme de FT.

Dans cette recherche, nous testons huit hypothèses sur la nature de ces principaux déterminants. Les trois premières hypothèses concernent la perception du contexte d'apprentissage en salle de cours, c'est-à-dire la perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage et de la perception, des étudiants, de l'orientation des buts

d'accomplissement qui relèvent de la situation d'apprentissage. Les cinq autres hypothèses portent sur l'impact de la perspective d'avenir (ou vision de leur avenir) des étudiants engagés dans un FT.

2.8.1 Hypothèses associées aux déterminants contextuels relatifs à la perception des étudiants du contexte d'apprentissage

- H1 : Il existe une relation négative entre la perception, des étudiants, d'une structure de buts d'accomplissement orientés sur la performance et l'utilité perçue de la tâche. Plus les étudiants perçoivent que les buts d'accomplissement qui relèvent de la situation sont compétitifs et les incitent à s'engager dans les tâches afin de surpasser les autres, moins ils perçoivent l'utilité de leur formation.
- H2 : La relation entre la perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage et celle de l'utilité perçue de la tâche n'est pas directe.
- H3 : L'intérêt joue un rôle médiateur (lien indirect positif) dans la relation entre la perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage et celle de l'utilité perçue de la tâche.

2.8.2 Hypothèses associées aux déterminants personnels relevant de la perspective d'avenir des étudiants

- H4 : La relation entre l'intégration de la perspective d'avenir (la capacité de lier les éléments présents à l'avenir) et celle de l'utilité perçue de la tâche n'est pas directe.
- H5 : Le sentiment d'efficacité personnelle joue un rôle médiateur (lien indirect positif) dans la relation entre l'intégration de la perspective d'avenir et l'utilité perçue de la tâche.
- H6 : Il existe une relation positive entre l'extension de la perspective d'avenir (l'étendue de l'espace temporel de la personne) et l'utilité perçue de la tâche. Plus les étudiants ont une représentation étendue de l'avenir, plus ils perçoivent l'utilité de leur formation.
- H7 : Il existe une relation positive entre la valeur de la perspective d'avenir (la volonté de sacrifier le présent au profit de l'avenir) et l'utilité perçue de la tâche. Plus les étudiants manifestent une forme d'affectivité positive envers ce que l'avenir peut leur apporter, plus ils perçoivent l'utilité de leur formation.
- H8 : Il existe une relation négative entre la vitesse de la perspective d'avenir (la perception des durées et la compréhension de l'écoulement du temps) et l'utilité perçue de la tâche. Plus les étudiants perçoivent que l'écoulement du temps est lent, plus ils perçoivent l'utilité de leur formation.

Nous avons vérifié ces hypothèses dans une étude empirique décrite dans les pages qui suivent. La figure 2.3 illustre les relations examinées.

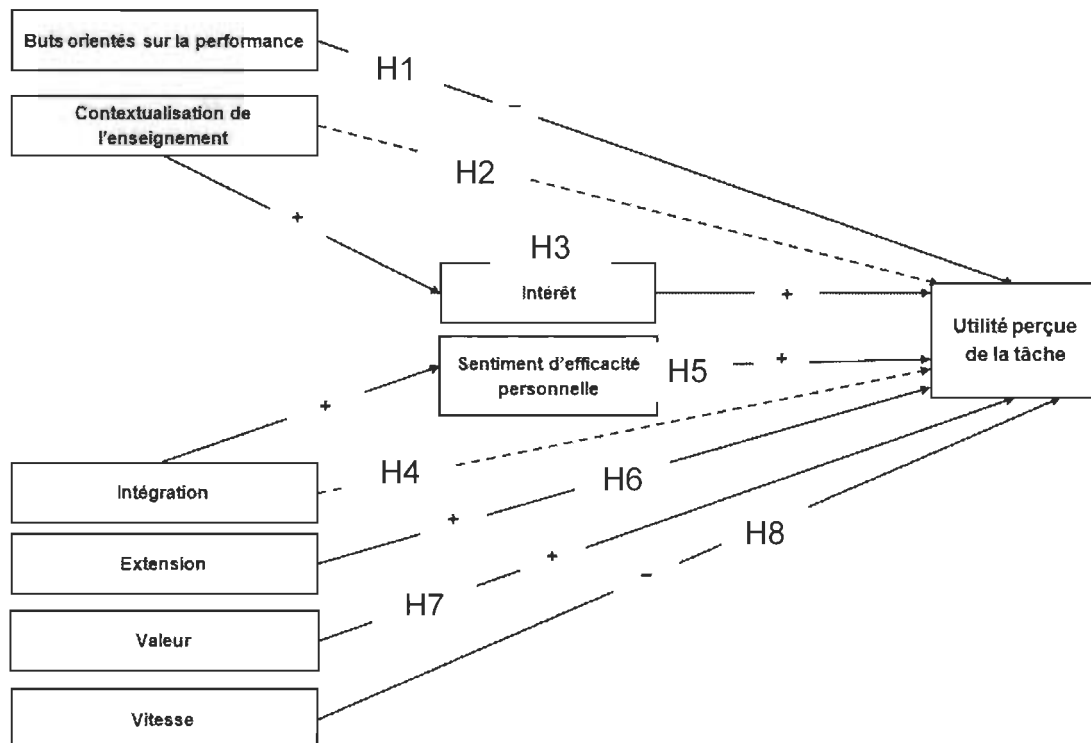


Figure 2.3 : Relations testées empiriquement dans le cadre de cette recherche

Légende : Les lignes pointillées représentent les relations qui devraient être non significatives. Les signes plus (+) représentent les relations qui devraient être positives. Les signes moins (-) celles qui devraient être négatives.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

La présentation de la méthodologie commence par la présentation des aspects liés aux choix qui ont guidé le type d'étude que nous avons menée afin de juger de sa validité interne. Puis les aspects liés à la méthode retenue pour la présente recherche sont exposés. Nous amorçons la présentation de la méthode par la présentation des participants à cette recherche et la procédure de collecte de données. Les instruments de mesure retenus pour cette recherche de même que les avantages et les limites associés à l'utilisation de ces instruments sont ensuite présentés. Les considérations éthiques et les mesures prises relativement, notamment, au consentement, au respect et aux risques de la recherche sont ensuite exposées. Finalement, les analyses qui ont été réalisées sont décrites.

3.1 Type d'étude

Le principal enjeu de cette recherche est le développement et le raffinement des connaissances. Ce que Van Der Maren (2003) nomme l'enjeu nomothétique de la recherche. Dans le cadre de la présente recherche, nous avons opté pour la forme de recherche empiriste hypothético-déductive. Ainsi, la recension des écrits que nous avons menée a permis de cerner des déterminants de l'utilité perçue de la tâche et de générer des hypothèses, lesquelles ont été vérifiées afin de mettre à l'épreuve la théorie.

Puisque nous souhaitons pouvoir généraliser les résultats obtenus à d'autres milieux scolaires similaires (p. ex., à d'autres programmes de formation axés sur

l'apprentissage d'un métier, à la formation générale aux adultes, à des formations en entreprise), nous avons préconisé une approche quantitative pour tester les hypothèses exposées dans le cadre théorique. Pour tester les hypothèses, exposées dans le cadre théorique, nous avons arrêté notre choix sur une recherche empirique avec un traitement quantitatif des données. Voyons maintenant la méthode préconisée.

3.2 Participants

Pour recruter les participants, nous avons procédé à un échantillonnage non probabiliste (Vallerand et Hess, 2000). Cet échantillonnage a été réalisé en trois étapes. Nous avons d'abord procédé à un échantillonnage de convenance des cégeps. C'est-à-dire que les cégeps ont été choisis pour participer à la recherche pour des raisons pratiques d'accessibilité. Les étudiants rencontrés lors des collectes de données proviennent de deux cégeps francophones dont la direction ou le comité d'éthique de la recherche a accepté le projet de recherche (voir appendice A). Le premier cégep, situé dans l'ouest du Québec, offre cinq programmes de formation préuniversitaire et vingt-trois programmes de FT, avec plus de 4 600 étudiants inscrits à l'enseignement régulier. Le deuxième cégep est situé sur la Rive-Sud de Montréal. Il offre quatre programmes de formation préuniversitaire et quinze programmes de FT. Il compte plus de 7 300 étudiants à l'enseignement régulier. Dans ces deux établissements, 44 % des étudiants sont inscrits à un programme de FT et 56 % à un programme préuniversitaire.

Nous avons ensuite procédé à un échantillonnage volontaire des groupes et des étudiants. Pour ce faire, une invitation à participer au projet a été acheminée aux enseignants des cégeps participants pour les inviter à nous donner accès à leur salle de classe ou à leur atelier. Nous avons eu l'aide de coordonnateurs de programme, de

conseillers pédagogiques ou d'aides pédagogiques individuels qui travaillent dans ces cégeps pour joindre les enseignants.

Enfin, la responsable de la recherche ou son représentant a rencontré les groupes d'étudiants pour leur présenter la recherche, recueillir leur consentement à participer à la recherche et leur faire remplir les questionnaires. La participation à la recherche consistait à répondre une fois à un questionnaire. La responsable de la recherche a contacté les professeurs afin de planifier les temps de collecte en salle de cours ou en salle informatique durant les heures de cours.

Deux collectes de données ont été réalisées, selon ce mode d'échantillonnage en trois étapes. Une collecte a eu lieu au trimestre d'automne 2011 dans le cégep situé dans l'ouest du Québec et une autre, au trimestre d'hiver 2012, réalisée dans les deux cégeps. Ces deux collectes de données ont permis de composer deux échantillons initiaux. Les détails de ces deux échantillons initiaux sont présentés dans le tableau 3.1.

Tableau 3.1: Détails des deux échantillons initiaux

	N	%
Préuniversitaire*	340	
Femmes	252	74 %
Hommes	88	26 %
Technique**	517	
Femmes	354	58 %
Hommes	163	27 %
Total	857	

Note. * Collecte effectuée à l'automne 2011 dans un cégep. Les étudiants provenaient de 5 programmes de la formation collégiale pré universitaire.

** Collecte effectuée à l'hiver 2012 dans deux cégeps. Les étudiants provenaient de 22 programmes de la formation collégiale technique.

À l'automne 2011, une collecte de données a été réalisée auprès de 340 étudiants francophones de la formation collégiale préuniversitaire et à l'hiver 2012, auprès de 517 étudiants francophones de la FT. Tous les participants ont rempli un questionnaire incluant divers instruments de mesure de même que des questions relatives à des informations sociodémographiques. Tous les étudiants rencontrés en salle de cours ont accepté de participer à l'étude. Il n'a pas été possible de vérifier systématiquement les absences des étudiants puisqu'au cégep les présences des étudiants en salle de cours ne sont pas prises par l'enseignant. Toutefois, les enseignants qui ont accepté de participer à la recherche ont tous indiqué, qu'à leur connaissance, tous leurs étudiants étaient en classe au moment de la passation des questionnaires.

Deux échantillons spécifiques ont ensuite été composés afin de mener les deux études qui ont été menées dans le cadre de la présente recherche. En conformité avec les normes d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières, seuls les participants volontaires ayant signé le formulaire de consentement ont pris part à l'une ou l'autre des études rapportées dans cette thèse (voir appendice B).

La première étude réalisée concerne l'adaptation française et la validation d'un instrument de mesure de la perspective d'avenir d'étudiants de l'enseignement postsecondaire. Le détail de l'échantillon de participants qui ont pris part à cette étude est présenté dans le tableau 3.2.

Tableau 3.2 : Échantillon spécifique à la première étude

	Initiaux		Spécifiques étude 1	
	N	%	N	%
Préuniversitaire*				
Femmes	252	74 %	160	86 %
Hommes	88	26 %	27	14 %
Total	340		187	
Technique**				
Femmes	354	58 %	346	68 %
Hommes	163	27 %	160	31 %
Total	517		506	
Grand total	857		693	

Note. * Collecte effectuée à l'automne 2011 dans un cégep. Les étudiants provenaient de 5 programmes de la formation collégiale pré universitaire.

** Collecte effectuée à l'hiver 2012 dans deux cégeps. Les étudiants provenaient de 22 programmes de la formation collégiale technique.

Parmi l'ensemble des 340 participants, 187 étudiants ont procuré des données pour les quatre sous-échelles relatives à la perspective d'avenir. L'échantillon de 187 répondants de la formation collégiale préuniversitaire et celui de 506 participants de la FT ont permis de composer l'échantillon de 693 participants retenu pour mener chacune des analyses rapportées dans le premier article et de procéder à la validation de *l'instrument de mesure de la perspective d'avenir des étudiants*.

La deuxième étude réalisée consistait à spécifier les déterminants de l'utilité perçue de la tâche. Le tableau 3.3 présente le détail de l'échantillon de participants retenu dans cette étude.

Tableau 3.3 : Échantillon spécifique à la deuxième étude

	Initial		Spécifique étude 2	
	N	%	N	%
Technique*				
Femmes	354	58 %	346	68 %
Hommes	163	27 %	160	31 %
Total	517		506	

Note. * Collecte effectuée à l'hiver 2012 dans deux cégeps. Les étudiants provenaient de 22 programmes de la formation collégiale technique.

Des 517 participants de l'échantillon initial d'étudiants de la formation technique, 506 étudiants ont procuré des données pour l'ensemble des variables à l'étude. L'échantillon retenu pour mener les analyses relatives aux déterminants et aux conséquences de l'utilité perçue de la tâche comporte donc 506 participants.

3.3 Procédure

Afin de satisfaire à la disponibilité des établissements de formation, deux modalités ont été utilisées pour la passation des questionnaires durant les heures de cours. La première modalité consistait à se rendre directement en salle de cours avec des tablettes numériques, tandis que l'autre modalité envisageait de diriger les étudiants dans un laboratoire informatique. La procédure est décrite en détail et placée à l'appendice C de ce document.

Dès le début de la rencontre, les participants ont été informés du déroulement général de la passation du questionnaire. Afin d'éliminer le plus possible les biais liés à la désirabilité sociale, les étudiants ont été informés qu'ils étaient invités à participer à une recherche sur leur expérience de formation, qu'il n'y avait pas de

bonnes ou mauvaises réponses et que tous les questionnaires seraient traités de façon confidentielle (Vallerand et Hess, 2000).

Après s'être assuré de la bonne compréhension de tous quant au contenu et à la procédure à suivre, le responsable de la recherche ou son représentant a invité les étudiants à remplir, individuellement et en silence, le formulaire de consentement pour prendre part à l'étude et chacune des sections du questionnaire. Les participants ont rempli individuellement un questionnaire informatisé à l'aide d'une tablette numérique ou d'un ordinateur formaté à cet effet. Au besoin, la responsable de la recherche ou son représentant a répondu aux questions des participants sur l'utilisation des tablettes numériques pour assurer le bon déroulement de la collecte de données. Aucune limite de temps n'a été imposée, mais le tout n'a jamais excédé 20 minutes pour remplir le questionnaire (Vallerand et Hess, 2000).

3.4 Mesures

Les recherches corrélationnelles que nous avons consultées ont employé des instruments de mesures similaires à ceux qui sont proposés dans la présente recherche, soit l'administration d'un questionnaire à un grand nombre d'étudiants.

Un devis quantitatif fondé sur des réponses à des questionnaires montre notamment l'avantage de permettre la participation d'un vaste échantillon de participants (Gaudreau, 2011). Le questionnaire permet de sonder les personnes sur des aspects précis en lien avec les variables à l'étude et il s'avère un outil avantageux pour avoir accès aux perceptions des participants (Le Roy et Pierrette, 2012). À cet égard, Neuville (2006) remarque que le modèle des attentes-valeur est construit sur le postulat que ce n'est pas la réalité qui détermine les comportements du participant, mais bien la perception et l'interprétation que le sujet construit pour aborder les

situations auxquelles il fait face. Ce faisant, le questionnaire constitue un instrument de mesure tout à fait adapté pour mesurer ces perceptions.

L'ensemble des diverses échelles utilisées pour mesurer les variables à l'étude a été regroupé dans un même document et nommé « Questionnaire » pour faciliter leur administration auprès des participants (Gaudreau, 2011). Le questionnaire distribué aux étudiants est placé à l'appendice D. La liste des items relatifs à chacune des échelles de mesure se retrouve à l'appendice E.

Toutes les mesures incluses dans le questionnaire comportent une échelle de type Likert à sept points allant de 1 (fortement en désaccord) à 7 (fortement en accord) qui permet aux étudiants d'indiquer leur degré d'accord relativement à l'énoncé. Une échelle à sept points a été retenue afin de favoriser une meilleure dispersion des réponses des participants. Une plus grande variation des résultats augmente la probabilité d'observer une relation entre les variables (Gagné et Godin, 1999).

3.4.1 Mesure de l'utilité perçue de la tâche

L'utilité perçue de la tâche est mesurée à partir de *l'échelle de mesure de l'utilité perçue de la tâche* (Dubeau, Frenay et Presseau, 2012), qui consiste en une adaptation française du *Perceived Instrumentality Scale* (PIS) (Husman et Hilpert, 2007). Cet instrument est composé de deux sous-échelles. La première sous-échelle concerne l'utilité endogène et la deuxième l'utilité exogène. La sous-échelle de l'utilité exogène est composée de quatre items (par exemple, « Ce que j'ai appris dans ce cours sera important pour réussir dans mon futur emploi »). L'utilité endogène est mesurée à partir d'une sous-échelle composée de quatre items (par exemple, « La note obtenue dans ce cours affectera mon avenir »).

3.4.2 Mesure de la perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage

La perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage (perception de la contextualisation) est mesurée à partir d'une sous-échelle créée par Galand et Frenay (2005). La mesure comprend cinq items (par exemple, « Les enseignants nous montrent les applications pratiques possibles de notre formation »).

3.4.3 Mesure de la perception de l'orientation des buts d'accomplissement qui relèvent de la situation d'apprentissage de type performance-approche

La perception de l'orientation des buts d'accomplissement qui relèvent de la situation d'apprentissage de type performance-approche est mesurée à partir d'une sous-échelle créée par Galand et Frenay (2005). La mesure comprend trois items (par exemple, « Les enseignants se comportent de manière équitable vis-à-vis de tous les étudiants(es) »).

3.4.4 Mesure de la perspective d'avenir

La perspective d'avenir est mesurée à partir d'une adaptation française du *Future Time Perspective Student Questionnaire* (Husman et Shell, 2008). Cet instrument est composé de quatre sous-échelles (intégration, valeur, extension et vitesse) issues du questionnaire en anglais et comporte 27 items. La première sous-échelle mesure la dimension de l'intégration. Elle est composée de douze items (par exemple, « Ma vision de l'avenir est importante dans la sélection des actions à faire

maintenant »). La deuxième sous-échelle mesure l'extension et comporte cinq items (par exemple, « En général, six mois me paraissent comme une très courte période de temps »). La troisième sous-échelle mesure la valeur et comporte cinq items (par exemple, « Il faut agir immédiatement pour atteindre l'objectif de devenir ingénieur »). La quatrième sous-échelle mesure la vitesse et est composée de trois items (par exemple, « Je trouve qu'il est difficile de faire les choses sans avoir un échéancier précis »). Les qualités psychométriques de la version française sont exposées dans le troisième article inséré à cette thèse (Dubeau, Plante et Frenay, en préparation).

3.4.5 Mesure de l'intérêt

L'intérêt est mesuré à l'aide de la sous-échelle *valeur intrinsèque* proposée par Neuville (2004), qui consiste en une adaptation française de la sous-échelle *Intrinsic Interest Value* de l'échelle valeur de la tâche (*Task Value*) de Eccles et Wigfield (1995). L'intérêt est mesuré à partir de sept items (par exemple, « Je suis très intéressé(e) par le contenu du cours »).

3.4.6 Mesure du sentiment d'efficacité personnelle

Une sous-échelle inspirée du *College Self-efficacy Inventory* (CSEI) de Solberg, O'Brien, Villareal, Kennel et Davis (1993) a été utilisée afin de mesurer le sentiment d'efficacité personnelle des participants. Cette sous-échelle a été traduite par Schmitz (2009). Pour la présente recherche, les items ont été adaptés pour y ajouter la dimension de la perception de l'habileté à réussir les tâches scolaires liées à la FT. Le

sentiment d'efficacité personnelle est mesuré par onze items (par exemple, « Je pense que je serai capable de faire face aux exigences de mon programme technique »).

3.5 Considérations éthiques

La recherche avec des participants humains exige la considération de notions d'éthique, notamment en ce qui concerne le consentement des participants, le respect des droits des participants et les risques associés à la participation à la recherche. Afin de s'assurer du bien-être et de la protection des participants, des mesures ont été planifiées. Le protocole de recherche de ce projet a été soumis au comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui a convenu que la proposition de cette recherche avec des êtres humains est conforme aux normes éthiques. Un certificat d'éthique portant le numéro CER-11-169-06.11 a été émis. La période de validité de ce certificat s'étend du 12 juillet 2011 au 12 juillet 2013 et il est renouvelé annuellement jusqu'au dépôt final de la thèse. Le certificat est placé à l'appendice F. Ce protocole de recherche est décrit dans cette section. Il est également présenté dans le document *Protocole de collecte des données* qui est placé à l'appendice C.

Préalablement à la collecte des données, une autorisation auprès de la direction ou du comité d'éthique des cégeps desquels proviennent les étudiants a été obtenue. Les enseignants ont par la suite été contactés afin de les informer de la recherche et de planifier la collecte des données auprès de leurs étudiants en salle de cours. Les étudiants ont été informés verbalement et par écrit de leurs droits, des objectifs, des modalités et des étapes de la recherche. La première page du questionnaire présente les droits des participants de même que les objectifs et les modalités de la recherche. Les participants sont libres de se retirer de la recherche à tout moment, et ce, sans condition ni préjudice.

Le questionnaire électronique est rempli à l'aide d'une tablette électronique. Le formulaire de consentement (Appendice B) a été placé avant le questionnaire et a été signé numériquement par les participants. Dans l'interface, pour accéder au questionnaire et pouvoir le remplir, les étudiants devaient indiquer qu'ils acceptaient de participer à la recherche. À ce titre, c'est l'élément technique « J'accepte de participer à la recherche » qui fait office de signature électronique dans le cadre de cette recherche. Sur le plan pratique, la question de la signature électronique requiert également une organisation au niveau de la forme. Ainsi, elle est clairement identifiée en tant que telle dans le formulaire électronique. Cette mise en forme contribue à assurer la fonction de la signature relative à la manifestation de la volonté. Il s'agit donc d'éviter qu'un consentement soit donné involontairement par l'entremise d'un clic rapide et apparemment inconséquent (Gautrais, 2003). Ainsi, la mention « J'accepte de participer et de répondre honnêtement et de façon réfléchie aux questions qui suivent » figure près de l'icône à cliquer et il est précisé au participant que le fait de cliquer sur l'icône signifie que le participant accepte les conditions de la formule de consentement libre et éclairé et consent à participer à la recherche et à répondre sérieusement au questionnaire. Seuls les étudiants qui ont signé numériquement le formulaire de consentement participent à cette étude.

La responsable de la recherche (l'étudiante chercheuse) ou son représentant est présente à l'ensemble des étapes de la recherche afin de s'assurer du respect des règles déontologiques. Des mesures sont prises afin de préserver l'anonymat des étudiants, des enseignants et des établissements dans la communication des résultats. Seuls les membres de l'équipe de recherche (l'étudiante chercheuse, les professeurs du comité d'encadrement et les assistants) ont accès aux données. Les noms des étudiants et des établissements ont été remplacés par des codes. Les questionnaires sont conservés dans un lieu sécuritaire pendant une période de cinq ans suivant la

soutenance de la thèse de doctorat. Le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQTR n'impose pas aux chercheurs l'obligation de détruire les données de recherche. Les périodes appropriées de conservation des données varient selon la discipline, l'objet de la recherche et la nature des données. À l'instar du comité institutionnel d'éthique de la recherche de l'UQAM, nous conserverons les données au moins pendant cinq ans. Les données seront ensuite détruites en utilisant des moyens préservant la totale confidentialité des données. Les participants ont été informés de l'ensemble de ces mesures.

3.6 Analyses

Cette section expose une synthèse des analyses effectuées. Les analyses réalisées sont toutefois décrites en détail dans chacun des articles insérés dans la thèse. Le choix des analyses est tributaire des étapes réalisées pour mener les deux études rapportées dans cette thèse. La première étude a consisté à adapter et à valider la traduction d'un instrument de la perspective d'avenir d'étudiants de l'enseignement postsecondaire. Le recours à l'analyse de fiabilité et à l'analyse factorielle constituent deux techniques indiquées pour procéder à la validation empirique d'un instrument de mesure (Tabachnick et Fidell, 2007). La deuxième étude s'est attachée à spécifier les déterminants de l'utilité perçue de la tâche, par les étudiants, de leur FT. Les hypothèses de cette étude ont été testées à l'aide de l'analyse de pistes réalisées à l'aide du logiciel Amos version 20.0 (Arbuckle, 2011).

3.6.1 Analyses préliminaires

À la suite de la passation des questionnaires, les données ont été encodées afin de permettre leur analyse dans le logiciel SPSS version 19.0 et Amos version 20.0

(Arbuckle, 2011). Les étapes suivantes ont été suivies pour le traitement et l'analyse des données. Les échelles formulées négativement ont d'abord été inversées.

Pour la deuxième étude, la cohérence interne et la structure factorielle des échelles utilisées ont été vérifiées afin de sélectionner les items à regrouper et constituer les variables à l'étude. Les réponses aux items des participants ont ensuite été combinées pour obtenir un score moyen par concept pour chaque variable à l'étude. Les analyses descriptives ont été réalisées afin d'obtenir les statistiques descriptives pour chaque variable à l'étude. La moyenne, l'écart-type et la normalité ont été vérifiés.

Les critères de normalité des variables ont été vérifiés à l'aide d'histogrammes et de deux indicateurs de forme de la distribution que sont l'asymétrie et l'aplatissement (Stevens, 1986). Ces valeurs doivent toutes deux s'approcher de la valeur nulle (zéro). Certaines variables de la deuxième étude étaient légèrement asymétriques ou aplaties, mais leur déviation de la normalité était de faible ampleur. Sous la recommandation de Ullman (2006), les variables n'ont pas été transformées. Bien que dans le cas d'autres analyses multivariées, une distribution non normale requiert de corriger ces problèmes avec les transformations appropriées (p.ex., la racine carrée, le log naturel ou le log 10) afin de créer une variable avec une distribution normale Ullman (2006) suggère dans le cas d'analyse des pistes de sélectionner la méthode d'estimation et d'examiner certains indices d'adéquations dans le cas d'une distribution non normale. Pour cette raison, les variables de la deuxième étude n'ont pas été transformées.

3.6.2 Analyse de fiabilité

L'analyse de fiabilité permet, à partir du calcul du coefficient alpha de Cronbach, d'examiner la cohérence interne de chacune des échelles de mesure. Elle permet également de vérifier de quelle façon les items mesurent une variable et de trouver l'item (ou les items) qui ne mesure(nt) pas la variable étudiée. L'obtention d'un coefficient élevé indique que les résultats présentent suffisamment de variances pour avancer que les items permettent adéquatement de discriminer les sujets sur la base de leurs réponses. Field (2013) suggère de calculer un nombre de coefficients équivalant au nombre recherché de regroupements d'items (c.-à-d., nombre de dimensions ou de variables recherchées). Nous avons eu recours à l'analyse de fiabilité dans le premier article pour effectuer la validation de l'adaptation de l'instrument de mesure et dans le troisième article pour examiner la cohérence interne de chacune des échelles de mesure afin de sélectionner les items à regrouper et constituer les variables à l'étude puisque nous avons recours à un nouvel échantillon de participants.

Nunnally (1978) propose un seuil de 0,70 qui est souvent retenu. D'autres chercheurs (Field, 2013; Kline, 2005) avancent qu'un alpha supérieur ou égal à 0,80 révèle une bonne consistance interne alors que des valeurs supérieures à 0,85 reflètent une excellente consistance interne. De Vellis (2003) propose une table en six points pour interpréter la valeur du coefficient alpha. Cette table est présentée dans le tableau 3.4.

Tableau 3.4 : Table d'interprétation de la valeur du coefficient alpha

Valeur du coefficient alpha	Interprétation
Plus petit que 0,60	insuffisant
Entre 0,60 et 0,65	faible
Entre 0,65 et 0,70	minimum acceptable
Entre 0,70 et 0,8	bon
Entre 0,80 et 0,9	très bon
Plus grand que 0,9	considérer la réduction du nombre d'items

Les informations relatives à la fiabilité des mesures utilisées dans les deux études réalisées sont rapportées dans le tableau 3.5.

Tableau 3.5 : Mesures utilisées (source), nombre d'items, valeur alpha de Cronbach de la version originale et de la thèse (études 1 et 2)

Mesure	n ^{bre} items	Valeur α version originale	Valeur α Étude 1	Valeur α Étude 2
Utilité perçue de la tâche (Husman et Hilpert, 2007)		--		0,77
Utilité endogène	4	0,94	0,86	--
Utilité exogène	4	0,69	0,67	--
Perception du contexte d'apprentissage (Galand et Frenay, 2005)				
Perception de la contextualisation	5	0,70	--	0,82
Perception des buts d'accomplissement qui relèvent de la situation d'apprentissage de type performance-approche	3	0,70	--	0,77
Perspective d'avenir (Husman et Shell, 2008)				
Intégration	12	0,82	0,85	0,83
Extension	5	0,74	0,72	0,65
Valeur	7	0,74	0,69	0,64
Vitesse	3	0,72	0,53	--
Intérêt (Neuville, 2004)	6	0,83	--	0,73
Sentiment d'efficacité personnelle (Schmitz, 2009)	11	0,81	--	0,77

3.6.3 Analyse factorielle

L'analyse factorielle permet de vérifier si les items se divisent en facteurs qui correspondent aux variables que l'on veut mesurer. La structure factorielle a été examinée en deux étapes. Dans un premier temps, une analyse factorielle exploratoire

a été menée (Tabachnick et Fidell, 2007). Dans un deuxième temps, une analyse factorielle confirmatoire a été réalisée pour évaluer les indices d'ajustement aux données d'un modèle représentant les sous-échelles proposées (Ullman, 2006). Cette analyse a principalement été utilisée pour l'élaboration du premier article.

3.6.4 Analyse de pistes

L'analyse de pistes rend possible l'étude simultanée des interactions entre plusieurs variables. Ce type d'analyse permet également d'évaluer les liens directs et indirects entre plusieurs variables, autorisant ainsi l'identification des variables médiatrices (Arbuckle, 2011). Ainsi, cette technique permet d'explorer les effets de la perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage, de la perception de buts performance-approche et les dimensions de la variable perspective d'avenir sur l'utilité perçue de la tâche, tout en tenant compte des effets cumulatifs de toutes les autres variables incluses dans le modèle. L'objectif de l'analyse de pistes est de mesurer la covariance entre les variables, ce que l'analyse de régression ne permet pas (Ullman, 2006, 2007). Il s'agit donc d'une technique tout indiquée pour examiner les déterminants de l'utilité perçue de la tâche.

Nous avons mené une analyse factorielle confirmatoire afin d'évaluer si une structure à trois facteurs correspondait adéquatement aux données. Dans le troisième article, nous avons eu recours à la modélisation d'équations structurelles vérifiant un modèle complexe qui s'ajuste aux données et qui prend en compte plusieurs variables simultanément.

L'analyse de pistes requiert de très grands échantillons de participants afin d'assurer une puissance explicative raisonnable des données. Kline (2005) suggère qu'un échantillon de grande taille compte au moins 200 participants. Il indique qu'un rapport 20:1 correspondant à 20 cas par paramètre inclus au modèle correspond au rapport idéal, mais que le rapport 10:1 est plus réaliste et permet d'obtenir des résultats valables. Enfin, le rapport 5:1 constitue le seuil minimal pour conserver la précision statistique (Kline, 2005). Ainsi, compte tenu de la taille de l'échantillon de la deuxième étude ($N = 506$), il est possible d'inclure 25 paramètres afin d'obtenir une bonne puissance et jusqu'à 50 paramètres pour conserver une puissance valable des données dans les modèles testés.

Deux variables ont été contrôlées dans les analyses rapportées dans le troisième article; il s'agit des variables sexe et âge. L'importance de ces deux facteurs a été largement démontrée (Brickman, 1998; Eccles et Wigfield, 2002; Lens, 1986; Seginer, 2009b). La spécification des modèles étudiés à partir des variables âge et sexe permet d'éviter un biais dans l'estimation des relations entre les variables à l'étude et l'utilité perçue de la tâche.

3.6.5 Procédure bootstrap pour mesurer les effets indirects ou variables médiatrices

Les deux hypothèses de médiation – c'est-à-dire, les liens indirects - entre la perception l'utilité perçue de la tâche et la perception a) des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage et b) celle de l'intégration de la perspective d'avenir et l'utilité perçue de la tâche ont été vérifiées à partir de la procédure de rééchantillonnage Bootstrap (Preacher et Hayes, 2008). Cette procédure de rééchantillonnage permet d'évaluer si le lien indirect entre une variable indépendante et une variable dépendante est significatif dans le contexte

d'un modèle qui contrôle les effets multiples d'autres covariants (Cheung et Lau, 2008; Ullman, 2006).

Cette procédure, disponible dans le logiciel Amos version 20.0 (Arbuckle, 2011), est fondée sur les mêmes postulats que la procédure proposée par Baron et Kenny (1986). Comme dans la procédure décrite par Baron et Kenny (1986), la procédure bootstrapp permet de calculer la régression entre les variables de même que la régression partielle pour estimer l'effet médiateur. La procédure bootstrapp permet de tenir compte de l'erreur de mesure de la variance non expliquée par le rééchantillonnage de nouveaux échantillons tirés de l'échantillon initial (Preacher et Hayes, 2008) et permet d'obtenir des indices d'ajustement des données au modèle théorique.

Cette procédure de rééchantillonnage Bootstrap (Preacher et Hayes, 2008) a également été retenue puisque certaines variables ne respectaient pas l'hypothèse de normalité des données et violaient ainsi une condition d'application (Ullman, 2006). Pour contrer l'asymétrie et l'aplatissement des données et procurer des résultats plus justes, l'application de la procédure de rééchantillonnage Bootstrap est suggérée par les experts de ce type d'analyses (Efron et Tibshirani, 1993) puisqu'elle permet d'examiner la stabilité et la généralité des modèles testés. Dans cette procédure, 2000 ensembles de données ont été rééchantillonnés à partir de l'échantillon de données collectées pour la deuxième étude. Chaque nouvel échantillon de données crée contient $N = 506$ sujets. Les données propres à chaque sujet sont obtenues par tirage avec remise à partir de l'échantillon initial (rééchantillonnage).

CHAPITRE IV

RÉSULTATS RELATIFS À LA VALIDATION DE L'INSTRUMENT DE MESURE DE L'UTILITÉ PERÇUE DE LA TÂCHE

Dubeau, A., Frenay, M. et Presseau, A. (2012, avril). *Development and Validation of an Instrument to Measure Perceived Utility of Training and Future Time Perspective for Technical Students*. Communication présentée à l'AERA, Vancouver

Les premiers résultats de recherche qu'il convient de rapporter dans le cadre de cette thèse portent sur le concept d'utilité perçue de la tâche. Ce chapitre rappelle succinctement la conceptualisation du concept d'utilité perçue de la tâche. Il relate ensuite la méthode spécifique utilisée pour valider l'instrument de mesure de l'utilité perçue de la tâche. Puis, il présente le résultat des analyses menées afin de montrer empiriquement le regroupement à deux dimensions de l'utilité perçue de la tâche dans le cadre de la présente recherche. Ce travail a fait l'objet d'une communication dans un congrès scientifique en avril 2012.

4.1 Le concept d'utilité perçue de la tâche

Dans cette recherche, nous avons opté pour la conceptualisation de l'utilité perçue de la tâche proposée par Husman et Hilpert (2007) qui définissent ce concept à

partir de deux dimensions : l'utilité endogène et l'utilité exogène. Le travail de Husman, Lens et leurs collaborateurs (Husman et al., 2004; Husman et Lens, 1999) précise que ces deux types d'utilité perçue de la tâche ont des conséquences motivationnelles propres.

Dans le cas de l'utilité endogène, cette perception donne lieu à la motivation intrinsèque, alors que l'utilité exogène a pour conséquence la motivation extrinsèque à régulation intégrée (Husman et al., 2004). Rappelons que, selon la conceptualisation d'Husman et Hilpert (2007), l'utilité endogène est la perception, par un étudiant, de l'importance de la réalisation d'une activité qui est directement reliée à l'atteinte d'un but spécifique. Alors que l'utilité perçue exogène réfère à la perception, par un étudiant, de l'importance de la réalisation d'une tâche sans que la nature du processus de la tâche en cours soit reliée au but spécifique (Husman et Hilper, 2007).

4.2 Méthode spécifique à la validation de cet instrument de mesure

La présentation de la méthode spécifique à la validation de l'instrument de mesure de l'utilité perçue d'une formation abordera successivement les participants, la procédure, l'instrument de mesure et les analyses réalisées pour valider l'instrument de mesure de l'utilité perçue d'une tâche.

4.2.1 Participants

À l'automne 2011, 730 étudiants francophones ont rempli un questionnaire incluant notamment l'instrument de mesure de l'utilité perçue d'une tâche. Parmi ces répondants 360 étudiants provenaient de la formation collégiale préuniversitaire et de 370 étudiants de la formation professionnelle du secondaire.

4.2.2 Procédure

La procédure est la même que celle décrite dans le chapitre de la méthode. Rappelons, que la chercheuse principale a sollicité chacun des groupes d'étudiants dans leurs locaux d'enseignement respectifs afin qu'ils prennent part à l'étude. Après avoir reçu les explications relatives à l'étude et rempli le formulaire de consentement pour y participer, les participants ont rempli individuellement un questionnaire informatisé à l'aide d'une mini tablette numérique ou d'un ordinateur formaté à cet effet. La durée pour remplir le questionnaire n'a pas excédé 20 minutes. Au besoin, la chercheuse principale a répondu aux questions des participants concernant l'utilisation de la mini tablette numérique afin d'assurer le bon déroulement de la collecte de données.

4.2.3 Mesure

L'utilité perçue de la tâche est mesurée à partir d'une adaptation en français de deux sous-échelles fondée sur le *Perceived Instrumentality Scale* développé par Husman et ses collaborateurs (Husman et Hilpert, 2007). Ces mesures comportent une échelle de type Likert de 7 points allant de 1 (fortement en désaccord) à 7 (fortement en accord) qui permet aux étudiants d'indiquer leur degré d'accord relativement à l'énoncé.

La première sous-échelle concerne l'utilité endogène et la deuxième l'utilité exogène. La sous-échelle de l'utilité perçue endogène réfère à l'utilité perçue des apprentissages reliés aux cours. Elle est composée de quatre items (ex. « Ce que j'ai appris dans ce cours sera important pour réussir dans mon futur emploi. »). Avec un coefficient alpha de Cronbach de 0,86, cette échelle offre une très bonne cohérence interne (De Vellis, 2003).

L'utilité perçue exogène, qui concerne l'utilité perçue des notes obtenues, est mesurée à partir d'une sous-échelle composée de quatre items (ex. « La note obtenue dans ce cours affectera mon avenir. »). L'alpha de Cronbach obtenu pour cette échelle est de 0,67 offrant une cohérence interne située dans le minimum acceptable selon la norme fixée par De Vellis (2003).

L'approche méthodologique de validation suivie repose sur les directives de l'*International Test Commission* (Hambleton, 2001). Cette méthode comporte trois étapes 1) le développement et l'adaptation du questionnaire qui vise à traduire la version originale anglophone en français, 2) l'administration du questionnaire qui vise à examiner si le questionnaire francophone présente de bonnes qualités psychométriques et 3) la documentation des changements et l'interprétation des scores qui vise à interpréter les résultats obtenus à l'étape de l'administration et à documenter les conditions de validation de la version adaptée (c.-à-d., conditions dans lesquelles l'instrument a été validé, auprès de qui, dans quel contexte). À l'étape du développement et de l'adaptation du questionnaire, les items issus du *Perceived Instrumentality Scale* (Husman et Hilpert, 2007) ont fait l'objet d'une double traduction (back-forward) tel que proposé par Vallerand (1989) afin de conserver le sens et l'équivalence conceptuelle de chaque item.

4.3 Analyses

La consistance interne des deux sous-échelles, endogène et exogène a été analysée. Pour ce faire, l'alpha de Cronbach de chaque échelle a été calculé. L'obtention d'un coefficient élevé indique que les résultats présentent suffisamment de variance pour avancer que les items permettent adéquatement de discriminer les sujets sur la base de leurs réponses.

La structure interne (la validité factorielle) de l'instrument de mesure a été vérifiée par le biais d'une analyse factorielle confirmatoire (CFA). La cohérence interne vérifie si les échelles multifactorielles ne sont pas dominées par une ou des dimensions et si elles n'intègrent pas des facteurs non pertinents. Elle vérifie donc si les éléments qui composent chacune des dimensions sont homogènes. Après une rotation varimax, les éléments appartenant à une dimension de l'échelle doivent tous être associés à l'axe principal. Les éléments non associés sont alors non pertinents et doivent être retirés.

4.4 Résultats

Suites aux analyses, il a été possible de montrer empiriquement le regroupement à deux dimensions de l'utilité perçue de la tâche (Dubeau, Frenay et Presseau, 2012). Ces résultats de l'analyse factorielle exploratoire sont présentés dans le tableau 4.1.

Tableau 4.1: Matrice des composantes de l'utilité perçue de la tâche après rotation ^(a)

	Endogène	Exogène
EN1. Les apprentissages réalisés dans le cours indiqué ci-dessus me serviront pour les prochains cours que je vais suivre.	0,86	
EN2. Les apprentissages réalisés dans ce cours seront importants pour réussir dans mon futur emploi.	0,88	
EN4. Je n'utiliserai pas ce que j'ai appris dans ce cours.*	0,80	
EN6. À l'avenir, j'utiliserai l'information obtenue dans ce cours.	0,86	
EX3. La note obtenue dans ce cours n'affectera pas ma capacité à poursuivre ma formation.*		0,72
EX5. La note obtenue dans ce cours n'est pas importante pour ma	0,42	0,72

	Endogène	Exogène
future réussite scolaire.*		
EX7. Je dois réussir ce cours d'abord pour atteindre mes buts scolaires.	0,46	0,60
EX8. La note obtenue dans ce cours affectera mon avenir.		0,75

Méthode d'extraction : analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Oblimin avec normalisation de Kaiser.

^(a) La rotation a convergé en cinq itérations.

^(b) Les coefficients de saturation qui sont dans la composante (endogène ou exogène) attendue sont en gras.

* Les items suivis d'un astérisque sont inversés.

Un regroupement à deux dimensions de l'utilité perçue de la tâche (endogène et exogène), expliquant 62,5 % de la variance, a été reproduit sur notre échantillon de participants puisque tous les items ont procuré des coefficients de saturation supérieurs à 0,40 dans la composante attendue. Seuls deux items ont saturé dans plus d'un facteur extrait (voir tableau 4.1) suggérant que les items « EX5. La note obtenue dans ce cours n'est pas importante pour ma future réussite scolaire » et « EX7. Je dois réussir ce cours d'abord pour atteindre mes buts scolaires » reflètent moins bien que les autres le contenu de la sous-échelle utilité exogène.

4.5 Discussion

Dans l'ensemble, ces résultats suggéraient que la version française développée des échelles d'utilité perçue endogène et exogène était adéquate pour la mesure de ces

construits auprès d'étudiants francophones inscrits dans un programme de la formation collégiale préuniversitaire ou de la formation professionnelle du secondaire. Ils nous permettaient également de prétendre que la version française développée des échelles d'utilité perçue endogène et exogène pouvait convenir pour mesurer ces construits auprès d'étudiants de la formation collégiale technique.

Au moment de la réalisation des analyses préliminaires pour la production du troisième article inséré à cette thèse, nous avons à nouveau conduit une analyse factorielle exploratoire afin d'examiner le regroupement à deux dimensions, endogène et exogène, à partir de l'échantillon spécifique à cette étude composé d'étudiants de la FT. Or, les résultats de ces analyses ont démontré que le regroupement à deux dimensions suggéré par Husman et Hilpert (2007) ne pouvait être reproduit auprès de cet échantillon d'étudiants.

Les résultats de ces analyses ont montré que c'est la dimension exogène qui posait problème. Cette perception qui suggère que le cours suivi dans un cursus n'entraîne pas des apprentissages directement en lien avec le but poursuivi comme celui, par exemple, de devenir une infirmière ou un ingénieur. Ce résultat peut s'expliquer par les spécificités du public étudiant engagé dans un programme de formation technique.

En effet, l'étude d'Husman et Hilpert (2007) a été réalisée auprès d'étudiants universitaires dont le rendement était faible. Ces étudiants avaient besoin de suivre des cours de rattrapage en algèbre pour poursuivre leur formation universitaire. S'ils ne réussissaient pas ce cours de rattrapage, ces étudiants risquaient d'être exclus de leur programme d'études. C'est pourquoi, ces étudiants universitaires ne percevaient pas de la même façon le lien entre les tâches actuelles de leur programme d'études et leur projet d'avenir que les étudiants de la FT.

Puisque les étudiants de l'étude rapportée par Husman et Hilpert (2007) devaient réussir le cours d'appoint pour éviter l'exclusion de leur programme d'études, la note ou le résultat obtenu pour cette activité, même si cette tâche ne les prépare pas directement à exercer la profession envisagée, était essentielle pour mener au but souhaité; ce qui n'était pas le cas des étudiants de la FT sondés pendant la présente recherche.

De la même façon, au moment de la validation de l'instrument de mesure, l'échantillon d'étudiants québécois que nous avons retenu pour la validation était composé d'étudiants de la formation collégiale préuniversitaire. Il s'agit d'étudiants qui se destinent à l'université et dont la réussite des cours du cégep est essentielle pour accéder à l'université même si ces cours ne les préparent pas directement à la profession convoitée. La deuxième partie de l'échantillon était composée d'élèves de la formation professionnelle du secondaire. Ces élèves ont un parcours scolaire qui peut avoir été parsemé d'embûches et d'échecs pendant leur formation générale obligatoire du secondaire. Ils sont généralement plus vieux et ils perçoivent bien l'importance de la réussite de leur formation pour accéder à de meilleures conditions d'emploi et de vie (Dubeau et Van der Maren, 2012). Alors que l'échantillon d'étudiants de FT est un public étudiant qui est, selon les résultats de Cournoyer et Lachance (2013), le groupe d'étudiants doté du projet professionnel le plus positif en comparaison avec le groupe se destinant à la formation collégiale préuniversitaire et celui se destinant à la formation professionnelle du secondaire.

Les étudiants de la FT constituent donc un public d'étudiants engagé dans sa formation principalement pour développer des compétences précises relatives à l'emploi convoité. Ce faisant, il semble donc que les spécificités du public étudiant engagé dans un programme de FT pourraient être à l'origine des différences de

résultats observés au moment de la réalisation des analyses préliminaires réalisées pour la production du troisième article.

Sur la base de ces résultats, les analyses de pistes réalisées dans la deuxième étude et rapportées dans le troisième article ont donc été menées à partir de la variable composite agrégeant les deux dimensions de l'utilité perçue de la tâche. Les analyses concernant les déterminants de l'utilité perçue de la tâche par les étudiants de la FT n'ont donc pas tenu compte de la distinction des deux dimensions, endogène et exogène, qui compose l'utilité perçue de la tâche et conceptualisée par Husman et Hilpert (2007).

Par contre, les premiers résultats, obtenus lors de notre étude de validation (Dubeau et al., 2012), démontraient que la version française de l'instrument offrait des qualités psychométriques intéressantes. Ces résultats nous incitent donc à poursuivre le travail de validation amorcé afin d'améliorer l'instrument permettant d'évaluer ces deux dimensions de l'utilité perçue de la tâche auprès d'étudiants francophones. Nous suggérons donc d'apporter des modifications aux sous-échelles, endogène et exogène, et de réexaminer la structure factorielle afin de respecter la validité du construit proposé par Husman et Hilpert (2007).

CHAPITRE V

ARTICLES INSÉRÉS À LA THÈSE

Le Règlement numéro 8 de l'UQAM et les règles du programme de doctorat en éducation (3666) permettent le dépôt d'une thèse par insertion d'articles. L'intégration d'articles offre l'avantage d'exposer la majorité des résultats obtenus à chacune des étapes de ce projet de recherche. Trois articles sont inclus dans cette thèse. Chacun des articles présente des éléments précis du travail mené pendant cette recherche doctorale. Ces articles sont donc complémentaires, répondent à des objectifs distincts et présentent des résultats concernant ces objectifs. Trois revues différentes ont été ciblées pour soumettre les articles afin d'assurer une diffusion large des résultats de recherche.

Le premier article concerne l'Adaptation française et la validation d'un instrument de mesure de la perspective d'avenir d'étudiants de l'enseignement postsecondaire et l'article issu de cette étude est publié dans la revue *Mesure et évaluation en éducation*. Le deuxième article consiste en une synthèse théorique et empirique sur le sujet de l'utilité perçue, de ses principaux déterminants et de ses conséquences. Notre analyse documentaire a donné lieu à un article théorique qui a été publié dans la *Revue canadienne de l'éducation*. Le troisième article vise à spécifier les déterminants de l'utilité perçue de la tâche. Cet article est en voie d'être soumis à la revue *Vocation and Learning*.



PREMIER ARTICLE

**ADAPTATION FRANÇAISE ET VALIDATION D'UN
INSTRUMENT DE MESURE DE LA PERSPECTIVE D'AVENIR
D'ÉTUDIANTS DE L'ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE**

Dubeau, A., Plante, I. et Frenay, M. (2015). Adaptation française et validation d'un instrument de mesure de la perspective d'avenir d'étudiants de l'enseignement postsecondaire. *Mesure et évaluation en éducation*. 38(1), 1-30

Ce premier article inséré dans cette thèse s'intitule « Adaptation française et validation d'un instrument de mesure de la perspective d'avenir d'étudiants de l'enseignement postsecondaire ». Cet article a été soumis à la revue *Mesure et évaluation en éducation* le 15 janvier 2014 et accepté le 16 juillet 2014. Dans cet article, nous exposons les qualités psychométriques de l'instrument de mesure que nous avons adapté à partir de sous-échelles développées et validées en langue anglaise. Il s'agit d'un article qui touche la méthodologie de la mesure. Fondé sur la recension critique de la littérature sur le sujet de la perspective d'avenir, cet article s'intéresse à la conceptualisation et à la mesure de ce concept afin de dégager les assises et la pertinence théoriques du questionnaire retenu pour en faire une adaptation française.

Ces échelles permettent d'évaluer la perspective d'avenir des étudiants. Cet instrument de mesure est destiné à des apprenants francophones de l'enseignement postsecondaire. En considérant que la perspective d'avenir peut être une source de motivation scolaire des étudiants et que les instruments de mesure de cette perception

destinés spécifiquement à une clientèle d'étudiants francophones centrés sur la théorie motivationnelle sont, à notre connaissance, inexistantes, le présent article apporte une contribution originale au domaine. En outre, les conclusions issues de cette recherche sont susceptibles de stimuler la réflexion et la recherche en lien avec la perspective d'avenir ou la mesure de ce concept. La publication de notre article dans cette revue internationale favorisera l'accessibilité de l'instrument de mesure développé aux chercheurs francophones en éducation.

En-tête : MESURE DE LA PERSPECTIVE D'AVENIR DES ÉTUDIANTS

Adaptation française et validation d'un instrument de mesure de la perspective
d'avenir d'étudiants de l'enseignement postsecondaire

French Adaptation and validation of an Instrument Measuring Post-Secondary
Students' Future Time Perspective

Annie Dubeau

Université du Québec à Montréal

Isabelle Plante

Université du Québec à Montréal

Mariane Frenay

Université catholique de Louvain

Correspondance : La correspondance liée à cet article peut être adressée à Annie Dubeau, Département d'éducation et formation spécialisées, Université du Québec à Montréal, C.P. 8888, Succursale Centre-Ville, Montréal (Québec) Canada, H3C 3P8, ou à l'adresse courriel suivante : dubeau.annie@uqam.ca

Soumis le 15 janvier 2014

Publié le 19 juin 2015

Résumé

Cet article expose les qualités psychométriques de l'*instrument de mesure de la perspective d'avenir des étudiants*, une version française adaptée à partir du *Future Time Perspective Student Questionnaire* (Husman et Shell, 2008). Conformément à l'instrument original, la version française du questionnaire adapté est composée de quatre sous-échelles (intégration, valeur, extension, vitesse), dont la validation a été réalisée auprès de 693 étudiants issus de la formation collégiale préuniversitaire ou technique. Les résultats ont montré que les sous-échelles d'intégration, de valeur et d'extension adaptées en français offrent une bonne consistance interne. De plus, des analyses factorielles exploratoire et confirmatoire ont révélé une structure reflétant ces trois sous-échelles et procurant de bons indices d'ajustement aux données. Toutefois, les données n'ont pas permis de soutenir la valeur psychométrique de l'échelle de vitesse. Les résultats sont interprétés et discutés en regard de la perspective d'avenir et de la motivation scolaire des étudiants.

Mots clés : perspective d'avenir, formation postsecondaire, instrument de mesure, validation

Abstract

This article examines the psychometric properties of the *Instrument de mesure de la perspective d'avenir des étudiants*, a French version adapted from the *Future Time Perspective Student Questionnaire* (Husman et Shell, 2008). Consistent with the original instrument, the French version of the questionnaire comprises four subscales (connectedness, value, extension, speed), which were validated among 693 students enrolled in a pre-university or a technical college program. Results showed that the French version of the connectedness, value and extension subscales offer a good internal consistency. In addition, exploratory and confirmatory factor analyses revealed a structure corresponding to these three subscales, and adequately reflecting the data. However, the data did not provide convincing evidence to support the empirical validity of the speed subscale. Results are interpreted and discussed in light of students' future time perspective and school motivation.

Keywords: Future Time Perspective, Post-secondary education, measure, validation

Adaptation française et validation d'un instrument de mesure de la perspective
d'avenir d'étudiants de l'enseignement postsecondaire

Introduction

« Travaille fort à l'école, c'est important! Ça te servira plus tard! ». « Pense à ton avenir! Étudie bien! ». Comme en témoignent ces exemples de commentaires régulièrement émis à l'égard des étudiants, le parcours scolaire et éducatif des jeunes est généralement situé en référence au futur. Le travail et les apprentissages scolaires que doivent réaliser les étudiants pendant un programme de formation sont donc des activités qui sont définies ou qui sont perçues en fonction de leur utilité pour l'avenir. En conformité avec ces constats, les travaux de recherche menés sur la motivation instrumentale et sur la perception de l'utilité (Husman et Hilpert, 2007; Lens, Bouffard et Vansteenkiste, 2006; Malka et Covington, 2005; Miller, Debacker et Greene, 1999; Tabachnick, Miller et Relyea, 2008) ont montré que plusieurs jeunes, en particulier issus de l'enseignement secondaire et postsecondaire, sont motivés à suivre leur formation non pas pour l'intérêt qu'ils ont envers les matières scolaires, mais plutôt parce que ces activités les préparent pour leur vie professionnelle ou leur avenir en général. En effet, ces apprenants sont orientés vers des buts qui se rapportent à l'école (p. ex., accéder à l'université) ou la carrière (p. ex., obtenir un emploi), soit des buts qui se situent dans un avenir proche ou plus ou moins éloigné (Dubeau et Frenay, 2013; Dubeau et Van Der Maren 2012; Fernandez, 2010; Frenay, Boudrenghien, Dayez et Paul, 2007; Lens, 2002). Ainsi, pour mieux comprendre la motivation scolaire des étudiants, les raisons qui les poussent à choisir de s'engager ou d'abandonner un programme de formation de même que leur perception de l'utilité de leur formation, il convient d'examiner comment ces étudiants conceptualisent leur avenir (Thiébaud, 1998). Pour ce faire, une mesure de la perception de l'avenir des étudiants est nécessaire. Malheureusement, les instruments de mesure de la

perception d'avenir destinés spécifiquement à une clientèle d'étudiants francophones focalisés sur la théorie motivationnelle demeurent, à notre connaissance, inexistantes. Afin de combler ce manque, la présente étude a fait l'adaptation française du *Future Time Perspective Student Questionnaire* (Husman et Shell, 2008), un instrument de mesure de la perspective d'avenir initialement destiné à l'intention d'étudiants anglophones engagés dans l'enseignement postsecondaire, et elle a étudié les qualités psychométriques de l'*instrument de mesure de la perspective d'avenir des étudiants*, la version française adaptée du questionnaire.

Contexte théorique

Afin de mieux comprendre la manière dont les étudiants de l'enseignement postsecondaire conceptualisent le futur, la notion de la perspective d'avenir est particulièrement pertinente : elle définit la représentation de l'avenir d'un individu. Or, nous le verrons, celle-ci peut être source de motivation scolaire des étudiants. Il est donc important de s'intéresser à la conceptualisation de cette notion et à la mesure de cette perspective d'avenir afin de dégager les sous-basements et la pertinence théoriques du questionnaire retenu pour en faire une adaptation française.

La perspective d'avenir

La notion de la perspective d'avenir (*future time perspective*) est une notion qui est étudiée selon diverses théories. Seginer (2009) rapporte quatre principales théories pour aborder cette notion : la théorie centrée sur le concept de soi, la théorie orientée sur les buts personnels, la théorie des dispositions personnelles et la théorie motivationnelle. Deux de ces théories, la théorie centrée sur les dispositions personnelles (Zimbardo et Boyd, 1999) et la théorie motivationnelle (Nuttin et Lens, 1985), sont dominantes dans le domaine de la psychologie et des sciences de l'éducation.

La théorie focalisée sur les dispositions personnelles se concentre sur la personne. La représentation de l'avenir y est définie comme étant une caractéristique personnelle stable qui facilite la planification, encourage la performance scolaire et protège contre l'émission de comportements à risque (Zimbardo et Boyd, 1999). Zimbardo et ses collaborateurs (1999) situent la perspective d'avenir dans la notion plus large du rapport au temps composé du temps passé, présent et de l'avenir. La recherche menée selon cette théorie a permis de circonscrire la définition de la perspective temporelle des individus et de développer, pour mesurer cette notion, des questionnaires fiables adaptés et validés dans plusieurs langues, dont le français (Apostolidis et Fieulaine, 2004; D'Alessio, Guarino, de Pascalis et Zimbardo, 2003; Zimbardo et Boyd, 1999). La théorie centrée sur les dispositions personnelles offre des possibilités sur le plan des interventions individuelles auprès des étudiants (p. ex., la consultation psychologique ou en orientation scolaire et professionnelle pour déterminer la perspective d'avenir personnelle des étudiants).

Pour les enseignants, la théorie motivationnelle est une clé précieuse pour alimenter leurs interventions auprès de leurs élèves en vue de soutenir leur motivation scolaire. La motivation scolaire est définie comme un état dynamique qui pousse l'élève à s'engager et à persévérer dans les tâches scolaires (Viau, 2009). Il s'agit d'un des facteurs clés de la réussite des étudiants (Galand et Bourgeois, 2006). Selon la théorie motivationnelle, la représentation de l'avenir n'est pas considérée comme une caractéristique stable de la personnalité de l'étudiant, mais bien comme une perception construite à partir de jugements à propos de soi et du contexte dans lequel l'étudiant évolue. Selon cette théorie, la notion de perspective d'avenir réfère à la perception psychologique du temps plutôt qu'au temps physique qui s'écoule et qui est enregistré dans le calendrier ou sur l'horloge. Elle correspond aux représentations cognitives et motivationnelles qui permettent aux individus d'anticiper les

conséquences à long terme des actions qu'ils mènent dans le moment présent (p. ex., s'engager dans des tâches scolaires) (Husman et Lens, 1999; Husman et Shell, 2008; Leondari, 2007; Nuttin, 1980; Nuttin et Lens, 1985; Simons, Vansteenkiste, Lens et Lacante, 2004). C'est à partir de ces représentations cognitives et motivationnelles que les besoins des individus se transforment en buts, en plans ou en projets d'action. L'avenir est considéré comme une zone temporelle à l'intérieur de laquelle sont situés les buts, les plans, les attentes (*expectancy*) des personnes. Ces projets d'action constituent les formes concrètes de la motivation humaine et qui amènent la personne à s'engager dans des activités et à les mener à terme (Nuttin, 1980). Cette théorie motivationnelle ouvre la voie à l'étude des effets d'indicateurs du contexte scolaire, notamment les activités proposées aux étudiants (p. ex., des projets professionnels) et la perception des buts d'accomplissement qui relèvent de la situation d'apprentissage de type performance-approche (Meece, Anderman et Anderman, 2006), susceptibles d'influencer positivement ou négativement la représentation de l'avenir des étudiants.

Selon cette théorie, la perspective d'avenir est composée de quatre dimensions : l'intégration (*connectedness*), la valeur (*value*), l'extension (*extension*) et la vitesse (*speed*) (Husman et Shell, 2008). La première dimension, l'intégration, réfère à la tendance de la personne à lier le présent et l'avenir. Ainsi, l'intégration temporelle (Lens et Bouffard, 1993) permet à l'individu de vivre dans le moment présent tout en tirant profit de son passé et en orientant ses actions vers l'avenir. Cette dimension permet à l'individu de percevoir que ses actions immédiates constituent une étape pour atteindre un but. La deuxième dimension, la valeur, correspond à la volonté de sacrifier le présent au profit de l'avenir (De Volder et Lens, 1982). En accordant de l'importance au temps qui s'écoule, la personne manifeste une forme d'affectivité envers ce que l'avenir peut lui apporter (Thiébaud, 1998). En d'autres termes, elle est optimiste envers l'avenir. Cette confiance envers l'avenir permet à la personne de valoriser des buts qui sont distants (c.-à-d., des buts situés à long terme).

L'extension constitue la troisième dimension de la perspective d'avenir. Cette dimension correspond à l'étendue de l'espace temporel (Nuttin, 1980) : l'extension de l'horizon temporel (*time bubble*) de la personne varie selon les individus (Husman et Shell, 2008). Dans l'horizon temporel personnel, les buts rapprochés (en matière d'échéance) sont davantage valorisés que les buts éloignés. Les personnes dotées d'une représentation étendue de l'avenir sont en mesure de percevoir des buts éloignés dans le temps comme étant rapprochés dans le temps. Ce faisant, certains individus sont plus aptes que d'autres à valoriser les buts à long terme et donc à anticiper plus facilement les conséquences à long terme des actions immédiates (Tucker, Vuchinich et Rippens, 2002; cités dans Husman et Shell, 2008). Enfin, la quatrième et dernière dimension concerne la vitesse. Elle représente la perception subjective du temps. Il ne s'agit pas seulement de la perception des durées, mais plus globalement de la compréhension de l'écoulement du temps, de la perception de l'allure à laquelle le temps défile (Gjesme, 1983; cité dans Husman et Shell, 2008). Ainsi, chaque personne perçoit des durées variables. Une personne qui n'est pas orientée vers l'avenir parvient difficilement à organiser des activités futures puisque pour elle, le temps s'écoule trop vite. À l'inverse, un individu orienté vers l'avenir perçoit généralement que le temps s'écoule lentement, si bien qu'il lui paraît pertinent de prévoir des activités qui seront réalisées à plus long terme.

Le rôle de la perception de l'avenir dans la motivation scolaire des étudiants

Les recherches menées dans le domaine ont permis d'établir que la perspective d'avenir est un important prédicteur de la motivation scolaire d'un étudiant. En particulier, les données empiriques sur le sujet ont révélé que la perspective d'avenir d'un étudiant est particulièrement associée à l'utilité perçue des activités scolaires qui lui sont proposées (Husman et Lens, 1999; Husman et Shell, 2008; Leondari, 2007; Nuttin, 1980; Simons et al., 2004). L'utilité perçue, une

variable motivationnelle importante, concerne le degré auquel la tâche est considérée comme utile pour le futur de la personne (Berger, 2012; Lens et al., 2006). Ainsi, l'étudiant qui entretient une attitude positive par rapport à son avenir est susceptible d'être davantage motivé à s'engager dans sa formation et de percevoir davantage l'utilité des apprentissages qui lui sont proposés en salle de classe. À l'inverse, l'étudiant qui entretient une attitude négative à propos de son avenir est susceptible de se désengager de sa formation et de moins bien percevoir l'utilité des apprentissages qui lui sont proposés en classe.

Dans le système scolaire, de nombreux étudiants de l'enseignement postsecondaire trouvent leur motivation à s'engager et à persévérer dans leur programme d'études principalement à travers l'utilité perçue de leur formation (Dubeau et Frenay, 2013; Fernandez, 2010; Frenay et al., 2007; Lens, 2002). C'est le cas notamment des étudiants de la formation professionnelle du secondaire, des étudiants de la FT et des étudiants engagés dans une formation de premier cycle universitaire professionnalisant (p. ex., les programmes de génie ou d'enseignement). La motivation de ces étudiants est davantage soutenue par la valeur accordée à leur formation et particulièrement par les perceptions de l'utilité (Berger, 2012; Dubeau et Frenay, 2013; Fernandez, 2010; Frenay et al., 2007; Lens, 2002). Ainsi, ces étudiants entretiennent généralement des perceptions plutôt défavorables en ce qui concerne les notions de culture générale ou les matières scolaires de base (p. ex., les cours de formation générale ou communs à plusieurs programmes). À l'inverse, leurs perceptions sont généralement plus positives à l'égard des cours directement liés à la profession qu'ils apprennent ou à laquelle ils se destinent (Cretten, Lens et Simons, 2001; Gurtner, Monnard et Gorga, 2002; Prenzel, Kramer et Drechsel, 2002). En tant que variable prédictrice de l'utilité perçue, la perspective d'avenir constitue donc un facteur important de la dynamique motivationnelle des étudiants de l'enseignement postsecondaire. Considérant l'importance de la perception d'avenir dans le

développement et le maintien de la motivation scolaire des étudiants, une mesure adéquate de la perspective d'avenir est hautement souhaitable.

La mesure de la perspective d'avenir

La notion de la perspective d'avenir a fait l'objet de nombreuses études par les chercheurs préoccupés de la motivation (Husman et Lens, 1999; Husman et Shell, 2008; Leondari, 2007; Nuttin, 1980; Simons et al., 2004). Ces recherches ont notamment permis de produire et de valider des instruments de mesure fiables pour mesurer la perspective d'avenir comme une dimension motivationnelle, particulièrement auprès d'étudiants anglophones (Greene et al., 2004; Husman et al., 2004). Parmi les instruments de mesure disponibles, le *Future Time Perspective Student Questionnaire*, un instrument de mesure développé par Husman et Shell (2008), est particulièrement pertinent et complet, si bien qu'il a été retenu pour en faire une adaptation française dans le cadre de la présente étude. Plusieurs raisons justifient le choix de retenir ce questionnaire. D'abord, cet instrument est fondé sur une longue tradition de recherches en ce qui concerne la perspective d'avenir d'une personne (Atkinson, 1964; De Volder et Lens, 1982; Gjesme, 1979; Husman et Lens, 1999; Nuttin, 1980; Shell, 1985; Shell et Husman, 2001). De plus, il s'agit d'un instrument représentatif des diverses mesures employées dans la majorité des études qui évaluent la perspective d'avenir à l'aide de mesures autorapportées (Daltrey et Langer, 1984; Lennings et Burns, 1998; Stouthard et Peetsma, 1999; Vázquez et Rapetti, 2006).

Par ailleurs, conformément à la définition de la perspective d'avenir des chercheurs en motivation (p. ex., Gjesme, 1979; Lens et Bouffard, 1983; Nuttin, 1980), le questionnaire développé par Husman et Shell (2008) comprend quatre sous-échelles qui correspondent aux quatre dimensions de la perspective d'avenir :

l'intégration, la valeur, l'extension et la vitesse. En outre, les auteurs de l'instrument ont montré que les sous-échelles élaborées fournissaient une bonne consistance interne, en procurant des indices alpha de Cronbach satisfaisants. En effet, les résultats issus de la validation de la version originale anglaise du questionnaire ont révélé des valeurs alpha de 0,82 pour la sous-échelle d'intégration, de 0,74 pour la sous-échelle de valeurs, de 0,72 pour la sous-échelle d'extension et de 0,72 pour la sous-échelle de vitesse (Husman et Shell, 2008). Dans l'ensemble, la pertinence théorique du *Future Time Perspective Student Questionnaire* (Husman et Shell, 2008) ainsi que les indicateurs de sa fidélité justifient le choix d'en développer une version française et d'en faire la validation auprès d'étudiants francophones.

La présente étude

La présente étude avait pour objectif principal de valider, auprès d'étudiants francophones de l'enseignement postsecondaire, la conceptualisation de la perspective d'avenir en quatre dimensions, telle qu'opérationnalisée par Husman et Shell (2008). Pour ce faire, *l'instrument de mesure de la perspective d'avenir des étudiants*, qui consiste en une adaptation française du *Future Time Perspective Student Questionnaire* (Husman et Shell, 2008), a été développé. Puis, les qualités psychométriques des quatre sous-échelles (c.-à-d., intégration, valeur, extension et vitesse) issues du questionnaire élaboré ont été examinées. Ainsi, en recourant à un vaste échantillon d'étudiants francophones poursuivant une formation collégiale préuniversitaire ou technique, la consistance interne des quatre sous-échelles adaptées a été évaluée. Sur la base de ces résultats, une analyse exploratoire et confirmatoire de la structure factorielle des sous-échelles retenues a été effectuée.

Méthode

Participants

À l'automne 2011 et à l'hiver 2012, 857 étudiants francophones de la formation collégiale préuniversitaire et technique (femmes = 606; hommes = 251; âge moyen = 20,5 ans) ont rempli un questionnaire incluant notamment l'instrument de mesure de la perspective d'avenir des étudiants. Parmi ces 857 participants, 693 étudiants ont procuré des données pour les quatre sous-échelles relatives à la perspective d'avenir. Plutôt que de procéder au traitement des données manquantes, les données des 164 répondants qui présentaient des données incomplètes ont été retirées de l'échantillon initial. Ainsi, les analyses ont été réalisées en retenant uniquement les observations où il y a une réponse à tous les items (*listwise*). L'échantillon retenu pour mener chacune des analyses rapportées dans cet article comporte donc 693 participants (506 femmes et 187 hommes). En conformité avec les normes d'éthique de la recherche avec des êtres humains établies par l'Université du Québec à Trois-Rivières, seuls les participants volontaires ayant signé le formulaire de consentement ont pris part à cette étude.

Procédure

La chercheuse principale a sollicité chacun des groupes d'étudiants dans leurs locaux d'enseignement respectifs afin qu'ils prennent part à l'étude. Après avoir reçu les explications relatives à l'étude et rempli le formulaire de consentement pour prendre part à l'étude, les étudiants ont rempli individuellement un questionnaire informatisé à l'aide d'une minitablette numérique ou d'un ordinateur formaté à cet effet. La durée pour remplir le questionnaire n'a pas excédé 20 minutes. Au besoin, la chercheuse principale a répondu aux questions des étudiants pour assurer le bon

déroulement de la collecte de données. Peu d'étudiants ont posé des questions à la chercheuse principale. Leurs questions ont porté uniquement sur l'utilisation de la minitablette numérique.

Instrumentation

Le questionnaire utilisé, *l'instrument de mesure de la perspective d'avenir des étudiants*, comporte 27 items répartis en quatre sous-échelles : intégration, valeur, extension et vitesse. Ces items consistent en une traduction française des items provenant du *Future Time Perspective Student Questionnaire*, un instrument initialement élaboré par Husman et Shell (2008) et validé auprès d'étudiants anglophones de l'enseignement postsecondaire.

L'approche méthodologique de validation suivie repose sur les directives de l'*International Test Commission* (Hambleton, 2001) qui comporte trois étapes : 1) le développement et l'adaptation du questionnaire qui vise à traduire la version originale anglophone en français, 2) l'administration du questionnaire qui vise à examiner si le questionnaire francophone présente de bonnes qualités psychométriques et 3) la documentation des changements et l'interprétation des scores qui vise à interpréter les résultats obtenus à l'étape de l'administration et à documenter les conditions de validation de la version adaptée (c.-à-d., conditions dans lesquelles l'instrument a été validé, auprès de qui, dans quel contexte). À l'étape du développement et de l'adaptation du questionnaire, les items issus du *Future Time Perspective Student Questionnaire* ont été soumis à une traduction inversée (*back-forward*) comme suggéré par Vallerand (1989), permettant ainsi de préserver le sens et l'équivalence conceptuelle de chaque item. En conformité avec cette méthode, les items ont été traduits de l'anglais au français par un chercheur spécialiste dans le domaine. Une fois complétée, la traduction en français des items a été remise à un traducteur professionnel afin qu'il traduise la version française des items en anglais sans l'aide

de la version originale. La version préliminaire a ensuite été évaluée par un comité. Ainsi, les items issus de la traduction inversée (du français vers l'anglais) ont été comparés aux items de la version originale anglaise par trois chercheurs bilingues familiers avec le sujet (Sumathipala et Murray, 2000). Des changements mineurs dans la formulation de certains items de la version française ont été effectués à la suite de ce processus de comparaison des versions.

Conformément à la version originale anglaise du questionnaire, les items de *l'instrument de mesure de la perspective d'avenir des étudiants* prennent la forme d'affirmations qui doivent être évaluées à l'aide d'une échelle de Likert en 7 points allant de 1 (fortement en désaccord) à 7 (fortement en accord). Le tableau 1 présente une description de chacune des échelles, le nombre d'items inclus dans les échelles ainsi qu'un exemple d'item.

Tableau 1 : Caractéristiques des sous-échelles incluses dans *l'instrument de mesure de la perspective d'avenir d'étudiants*

Échelle	Description	Nombre d'items	Exemple d'item
Intégration	La tendance de la personne à lier ses activités du moment présent à son avenir ou au métier convoité	12	Ma vision de l'avenir est importante dans la sélection des actions à faire maintenant.
Valeur	La volonté de sacrifier le présent pour soutenir l'avenir	7	Je trouve qu'il est plus important de devenir celui que je veux être plus tard que d'être dès maintenant celui que je veux être.
Extension	L'étendue de l'espace temporel de la personne	5	En général, six mois me paraissent comme une très courte période de temps.

Vitesse	La perception des durées et la compréhension de l'écoulement du temps	3	J'ai toujours l'impression de faire les choses au dernier moment.
---------	---	---	---

Résultats

Résultats des analyses descriptives

La moyenne et l'écart-type de chacun des items ont d'abord été examinés. Ces résultats sont exposés dans le tableau 2.

Tableau 2 : Moyenne et écart-type de chacun des 27 items de l'*instrument de mesure de la perspective d'avenir des étudiants*

	<i>Échantillon valide</i>	
	<i>n = 693</i>	
	<i>M</i>	<i>(ET)</i>
Items Intégration		
In-1. Il faut agir immédiatement pour réaliser des objectifs dans l'avenir.	5,79	(1,33)
In-2. Ce que l'on fait maintenant a peu d'impact sur ce qui arrivera dans 10 ans.	5,04	(1,79)
In-3. Planifier l'avenir est une perte de temps*.	5,65	(1,52)
In-4. Je n'aime pas planifier pour l'avenir*.	6,03	(1,52)
In-5. Je ne devrais pas trop penser à mon avenir dans ce métier*.	5,39	(1,18)
In-6. Ma vision de l'avenir est importante dans la sélection des actions à faire maintenant.	5,38	(1,47)
In-7. C'est important d'avoir des buts si je veux faire ce métier dans trois ou cinq ans.	6,18	(1,15)
In-8. Je n'aime pas planifier pour l'avenir de ma carrière*.	4,84	(1,77)
In-9. Il est important de déterminer aujourd'hui ce que l'on voudrait être dans cinq ou dix ans.	4,79	(1,77)
In-10. Planifier mon avenir dans ce métier est une perte de temps.	6,03	(1,52)
In-11. Ce qui pourrait arriver pour l'avenir de ma carrière est important pour décider des actions à entreprendre maintenant.	5,60	(1,47)
In-12. Je dois agir immédiatement pour atteindre mes objectifs et faire ce métier.	6,05	(1,21)
Items Valeur		
Va-1. Je trouve qu'il est plus important de devenir celui que je veux être plus tard que d'être dès maintenant celui que je veux être.	3,96	(1,79)
Va-2. Le plaisir immédiat est plus important que ce qui peut arriver à l'avenir*.	4,39	(1,58)
Va-3. Il est préférable d'être considéré comme une personne ayant réussi sa vie que d'être considéré comme une personne qui réussit ce qu'elle entreprend maintenant.	4,17	(1,64)

		<i>Échantillon valide</i>	
		<i>n = 693</i>	
		<i>M</i>	<i>(ET)</i>
Va-4.	Le plus important dans la vie, c'est la façon dont on se sent à long terme.	5,35	(1,57)
Va-5.	Il est plus important d'économiser pour l'avenir plutôt que d'acheter ce que l'on veut maintenant.	4,73	(1,59)
Va-6.	Les objectifs à long terme sont plus importants que les objectifs à court terme.	4,29	(1,53)
Va-7.	Ce qui arrive à long terme est plus important que la façon dont on se sent maintenant.	3,91	(1,50)
Items Extension			
Ex-1.	En général, six mois me paraissent comme une très courte période de temps.	4,57	(1,79)
Ex-2.	Le mois de mai me semble très proche.	3,90	(1,87)
Ex-3.	Une demi-année me paraît comme une longue période de temps*.	4,57	(1,72)
Ex-4.	Il me semble souvent que la session ne va jamais se terminer*.	4,44	(1,84)
Ex-5.	Le mois d'avril me semble encore loin*.	4,28	(1,82)
Items Vitesse			
Vi-1.	J'ai toujours l'impression de faire les choses au dernier moment*.	3,30	(1,80)
Vi-2.	Je trouve qu'il est difficile de faire les choses sans avoir un échéancier précis*.	3,64	(1,83)
Vi-3.	J'ai besoin de sentir l'urgence avant de pouvoir vraiment me mettre en marche*.	4,18	(1,83)

*Les items suivis d'un astérisque sont inversés.

Cohérence interne

La cohérence interne de chacune des échelles a ensuite été examinée à l'aide d'analyses de fiabilité. Bien qu'il n'existe pas vraiment de seuil de fiabilité permettant objectivement de rejeter ou de retenir une échelle (Huart, 2006), Nunally (1978) propose un seuil de 0,70, qui est souvent retenu. D'autres chercheurs (Field, 2013; Kline, 1999) avancent qu'un alpha supérieur ou égal à 0,80 révèle une bonne

consistance interne, alors que des valeurs supérieures à 0,85 reflètent une excellente consistance interne. Les résultats des analyses de fiabilité, qui prennent la forme d'alpha de Cronbach pour chacune des sous-échelles incluses dans *l'instrument de mesure de la perspective d'avenir des étudiants*, se trouvent dans le tableau 3. Ce tableau présente la solution initiale ainsi que la solution finale modifiée excluant certains items qui diminuaient la valeur des coefficients obtenus, le cas échéant.

Tableau 3 : Résultats des analyses de fiabilité (alpha de Cronbach) pour chacune des sous-échelles de *l'instrument de mesure de la perspective d'avenir d'étudiants*

	Solution initiale		Solution finale	
	Alpha de Cronbach basé sur des éléments normalisés	Nombre d'items	Alpha de Cronbach basé sur des éléments normalisés	Nombre d'items
Intégration	0,85	12	0,85	12
Valeur	0,65	7	0,69	5
Extension	0,72	5	0,72	5
Vitesse	0,53	3	0,53	3

L'examen des résultats a révélé que pour l'échelle d'intégration et d'extension, les coefficients alpha de Cronbach obtenus atteignent le seuil minimum fixé à 0,70 (Nunnally, 1978) avec des valeurs de 0,85 pour la sous-échelle d'intégration (douze items) et de 0,72 pour celle d'extension (cinq items). Cependant, la sous-échelle de valeurs composée de sept items n'a procuré qu'un coefficient de 0,65. À la suite de l'analyse des items, cinq de sept items initiaux ont été retenus pour cette sous-échelle, augmentant ainsi le coefficient alpha de Cronbach à 0,69, avoisinant le seuil minimal requis. Cette solution a donc été retenue et les items « Va-2. Le plaisir immédiat est plus important que ce qui peut arriver à l'avenir » et « Va-4. Le plus important dans la vie, c'est la façon dont on se sent à long terme » n'ont pas été conservés pour les

analyses exploratoire et confirmatoire de la structure factorielle. Enfin, le coefficient alpha de Cronbach obtenu pour l'échelle de vitesse est de 0,53 (trois items), une valeur qui se situe sous la norme établie. En outre, le retrait d'aucun des items ne permettait d'augmenter la valeur du coefficient alpha de Cronbach, ce qui suggère une cohérence interne insuffisante. Compte tenu de ces résultats insatisfaisants, cette échelle n'a pas été retenue pour les analyses subséquentes.

Matrice des corrélations

Les corrélations entre les différentes sous-échelles ont été calculées à partir de la matrice de corrélation de Pearson entre les 22 items des trois sous-échelles de *l'instrument de mesure de la perspective d'avenir d'étudiants* qui ont été conservées pour les analyses sur la base des analyses de cohérence interne. Dans la matrice présentée au tableau 4, les corrélations entre les items d'une même sous-échelle sont accentuées en gris. Tel qu'attendu, l'examen de la matrice de corrélation révèle que les items qui composent la sous-échelle intégration et ceux de la sous-échelle valeur sont tous corrélés positivement et significativement les uns aux autres. Seuls l'item Ex.-1 « En général, six mois me paraissent comme une très courte période de temps » et l'item Ex.-4 « Il me semble souvent que la session ne va jamais se terminer » de la sous-échelle extension ne sont pas significativement corrélés ensemble.

Tableau 4 : Matrice des corrélations de Pearson entre les items des sous-échelles de *l'instrument de mesure de la perspective d'avenir d'étudiants*

C'ode item	In-1	In-2	In-3	In-4	In-5	In-6	In-7	In-8	In-9	In-10	In-11	In-12	Va-1	Va-3	Va-5	Va-6	Va-7	EX-1	EX-2	EX-3	EX-4	EX-5
In-1		30**	39**	35**	32**	44**	39**	20**	40**	32**	17**	43**	07	09*	18**	11**	15**	14**	21**	11**	13**	18**
In-2			39**	46**	53**	35**	22**	30**	18**	40**	24**	24**	03	17**	19**	21**	16**	08*	12**	20**	05	10**
In-3				34**	33**	41**	27**	14**	27**	32**	12**	31**	22**	25**	20**	22**	21**	09*	19**	15**	02	13**
In-4					49**	31**	25**	32**	29**	56**	26**	26**	09*	15**	22**	07	05	09*	14**	16**	21**	19**
In-5						45**	17**	42**	20**	44**	43**	33**	02	14**	15**	14**	05	06	15**	20**	17**	10**
In-6							21**	27**	25**	29**	19**	44**	10**	14**	21*	18**	06	05	15**	18**	09*	06
In-7								13**	46**	28**	15**	41**	01	02	06	10**	07	04	10**	05	03	08*
In-8									20**	43**	39**	37**	03	06	07	05	09*	07	06	14**	12**	06
In-9										29**	19**	34**	02	06	06	04	05	04	03	03	09*	09*
In-10											41**	33**	06	06	09*	03	06	05	08*	14**	10**	12**
In-11												20**	01	05	05	05	02	11**	04	11**	13**	08*
In-12													07	11**	14**	12**	04	04	12**	10*	10**	05
Va-1														33**	13**	21**	26**	07	06	04	07	00

**La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Suite du tableau à la page suivante

Tableau 4, suite : Matrice des corrélations de Pearson entre les items des sous-échelles de *l'instrument de mesure de la perspective d'avenir d'étudiants*

Code item	In-1	In-2	In-3	In-4	In-5	In-6	In-7	In-8	In-9	In-10	In-11	In-12	Va-1	Va-3	Va-5	Va-6	Va-7	Ex-1	Ex-2	Ex-3	Ex-4	Ex-5
Va-3															19**	35**	36**	05	09*	09*	01	03
Va-5																39**	30**	10**	04	01	00	,02
Va-6																	56**	06	08*	02	,05	,00
Va-7																		11**	11**	,01	,02	06
Ex-1																			33**	40**	06	30**
Ex-2																				39**	23**	53**
Ex-3																					31**	42**
Ex-4																						43**
Ex-5																						

**La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Les items qui constituent les trois sous-échelles intégration, valeur et extension sont donc reliés entre eux de façon conforme à la conceptualisation proposée par Husman et Shell (2008).

Structure factorielle

L'examen de la structure factorielle a été réalisé en deux étapes. Dans un premier temps, une analyse factorielle exploratoire a été menée. Dans un deuxième temps, une analyse factorielle confirmatoire a été réalisée pour évaluer les indices d'ajustement aux données d'un modèle représentant les sous-échelles proposées.

Étape 1 : analyse factorielle exploratoire. Afin d'examiner si les trois sous-échelles retenues, soit intégration, valeur et extension, consistent en des concepts distincts, une analyse en composantes principales avec rotations Oblimin des facteurs a été réalisée. Les rotations Oblimin sont suggérées lorsque les facteurs sont corrélés entre eux (Field, 2013; Tabachnick et Fidell, 2007). Dans le cas présent, le recours aux rotations de type Oblimin est justifié par le fait que les sous-échelles examinées constituent différentes dimensions du construit de perspective d'avenir. Conformément à la procédure employée par Husman et Shell (2008), le nombre de facteurs à extraire a été fixé en fonction du nombre de sous-échelles attendues, correspondant ici à trois.

Les résultats de l'analyse en composantes principales ont montré que les facteurs extraits, qui sont conformes aux sous-échelles d'intégration, de valeur et d'extension, procurent des valeurs propres de 5,05, 2,45 et 2,14. Ces facteurs expliquent respectivement un pourcentage de variance de 22,95 %, 10,21 % et 9,71 %. Les coefficients de saturation (*factor loadings*) des items relativement à chacun des

trois facteurs sont rapportés dans le tableau 5. Comme suggéré par Stevens (1992), seuls les coefficients de saturation supérieurs à 0,40 ont été retenus.

Tableau 5 : Matrice des composantes après rotation ^(a)

	Composante ^(b)		
	Intégration	Valeur	Distance
In-1. Il faut agir immédiatement pour réaliser des objectifs dans l'avenir.	0,62		
In-2. Ce que l'on fait maintenant a peu d'impact sur ce qui arrivera dans 10 ans.	0,62		
In-3. Planifier l'avenir est une perte de temps*.	0,71		
In-4. Je n'aime pas planifier l'avenir.	0,68		
In-5. Je ne devrais pas trop penser à mon avenir dans ce métier*.	0,59		
In-6. Ma vision de l'avenir est importante dans la sélection des actions à faire maintenant.	0,62		
In-7. C'est important d'avoir des buts si je veux faire ce métier dans trois ou cinq ans.	0,55		
In-8. Je n'aime pas planifier pour l'avenir de ma carrière*.	0,71		
In-9. Il est important de déterminer aujourd'hui ce que l'on voudrait être dans cinq ou dix ans.	0,54	0,46	
In-10. Planifier mon avenir dans ce métier est une perte de temps*.	0,52		
In-11. Ce qui pourrait arriver pour l'avenir de ma carrière est important pour décider des actions à entreprendre maintenant.	0,64		
In-12. Je dois agir immédiatement pour atteindre mes objectifs et faire ce métier.	0,52		
Va-1. Je trouve qu'il est plus important de devenir celui que je veux être plus tard que d'être dès maintenant celui que je veux être.		0,52	
Va-3. Il est préférable d'être considéré comme une personne ayant réussi sa vie que d'être considéré comme une personne qui réussit ce qu'elle entreprend maintenant.		0,63	
Va-5. Il est plus important d'économiser pour l'avenir plutôt que d'acheter ce que l'on veut maintenant.		0,55	

	Composante ^(b)		
	Intégration	Valeur	Distance
Va-6. Les objectifs à long terme sont plus importants que les objectifs à court terme.		0,76	
Va-7. Ce qui arrive à long terme est plus important que la façon dont on se sent maintenant.		0,76	
Ex-1. En général, six mois me paraissent comme une très courte période de temps.			0,58
Ex-2. Le mois de mai me semble très proche.			0,74
Ex-3. Une demi-année me paraît comme une longue période de temps*.			0,73
Ex-4. Le mois d'avril me semble encore loin*.			0,80
Ex-5. Il me semble souvent que la session ne va jamais se terminer.			0,56

Méthode d'extraction : analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Oblimin avec normalisation de Kaiser.

^(a) La rotation a convergé en 5 itérations.

^(b) Les coefficients de saturation qui sont dans la composante (intégration, valeur ou distance) attendue sont en gras.

* Les items suivis d'un astérisque sont inversés

Tous les items procurent des coefficients de saturation supérieurs à 0,40 dans la composante attendue, alors qu'un seul item sature dans plus d'un facteur extrait. Ce résultat suggère que cet item reflète moins bien que les autres le contenu de la sous-échelle évaluée. Par conséquent, cet item de l'échelle d'intégration (In-9) a donc été retiré et n'a pas été retenu pour l'analyse subséquente.

Étape 2 : analyse factorielle confirmatoire. Une analyse confirmatoire a été menée à l'aide du logiciel Amos version 20.0 (Arbuckle, 2011). Sur la base des résultats issus de l'analyse factorielle exploratoire, les 21 items des sous-échelles retenues ont été inclus dans une analyse factorielle confirmatoire. Afin d'évaluer si

une structure à trois facteurs correspondait adéquatement aux données, un modèle à trois facteurs covariés représentant les sous-échelles d'intégration, de valeur et d'extension a été évalué. Comme suggéré par les experts de ce type d'analyse (p. ex., Hoyle, 1995; Hu et Bentler, 1999), plusieurs indices d'adéquation ont été examinés. Ainsi, le test khi-carré (χ^2) et son rapport avec le nombre de degrés de liberté (χ^2/dl), le *Goodness of Fit Index* (GFI) et le *Root mean Square Error of Approximation* RMSEA (Jöreskog et Sörbom, 1993) ont été considérés.

Un test khi-carré non significatif révèle un modèle adéquat. Cependant, ce test est fortement sensible à la taille de l'échantillon, si bien que d'autres indicateurs sont généralement examinés lors de l'estimation d'un modèle (Bollen, 1990). Ainsi, les auteurs suggèrent qu'un rapport χ^2/dl inférieur à 5 (Schumacker et Lomax, 2004) et que des valeurs de GFI supérieures à 0,90 (Byrne, 1994) révèlent un modèle adéquat. De plus, des valeurs de RMSEA entre 0,05 et 0,08 signifient un ajustement acceptable du modèle aux données (Browne et Cudeck, 1993). Si le modèle proposé n'atteint pas les normes d'adéquation suggérées, des indices de modification décrits par Jöreskog et Sörbom (1984) sont fournis. La décision d'inclure des modifications au modèle doit cependant être effectuée avec précaution et prendre appui sur des fondements théoriques (Silvia et MacCallum, 1988).

Les résultats du modèle initial n'ont pas permis de conclure qu'il représentait adéquatement les données, puisque les indices d'adéquation ne correspondaient pas aux normes fixées ($\chi^2(186) = 957,02$, $p < 0,001$; $\chi^2/dl = 5,14$; GFI = 0,87; RMSEA = 0,08). Conséquemment, des indices de modification ont été suggérés, dont le fait d'ajouter des termes de covariance entre le terme d'erreur de certains items issus d'une même sous-échelle qui mesurent un même construit. Comme suggéré par Silvia et MacCallum (1988), la décision d'inclure des modifications au modèle a été prise avec précaution en prenant appui sur des fondements théoriques. Parmi les

modifications suggérées par Jöreskog et Sörbom (1984), neuf visaient à ajouter des termes de covariance entre le terme d'erreur des items d'une même sous-échelle. Ces modifications sont théoriquement justifiées par le fait que les items des sous-échelles élaborées par Husman et Shell (2008) sont liés entre eux. Ainsi, l'ajout de neuf termes de covariance entre les termes d'erreurs de certains items inclus dans une même sous-échelle a révélé que le modèle suggéré à trois facteurs procurait des indices d'ajustement aux données satisfaisants ($\chi^2(177) = 773,37, p = ns; \chi^2/dl = 4,37; GFI = 0,90; RMSEA = 0,07$).

Ces modifications ont également procuré une amélioration significative de l'ajustement des données au modèle théorique évalué ($\Delta\chi^2(9) = 183,65; p < 0,001$). Tous les coefficients du modèle ainsi que les termes de covariance entre les coefficients d'erreur et entre les construits du modèle se sont révélés significatifs ($p < 0,001$), à l'exception de la covariance entre l'échelle d'extension et de valeur. Le modèle final est présenté dans la figure 1.

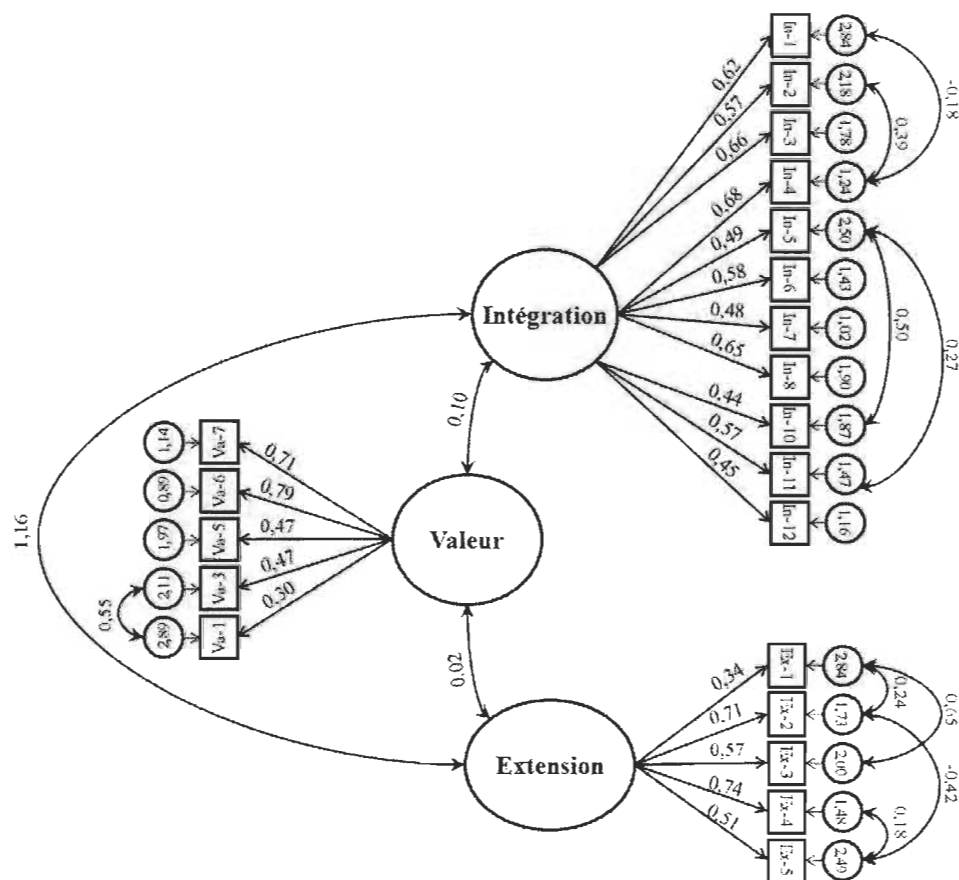


Figure 1 : Modèle factoriel confirmatoire final retenu. Les estimations des paramètres sont standardisées. Tous les paramètres et termes d'erreur sont significatifs à $p < 0,001$ à l'exception de la covariance entre l'échelle de distance et de valeur.

Les résultats obtenus à l'analyse factorielle confirmatoire montrent des liens positifs entre la sous-échelle intégration et les onze items du questionnaire qui conceptualisent cette dimension de la perspective d'avenir. La force des liens entre cette dimension et les items varie de forte à modérée (de 0,68 à 0,44). Les liens entre les cinq items de l'instrument de mesure et la sous-échelle valeur sont également tous positifs et la force de ces liens varie également de forte à modérée (de 0,79 à 0,30). Enfin, les cinq items du questionnaire qui opérationnalisent la dimension extension

sont tous liés positivement à cette dimension. La force des liens entre cette dimension et les items varie de forte à modérée (de 0,74 à 0,34).

Bref, l'analyse confirmatoire du modèle proposé présente des statistiques d'ajustement adéquates. Elle révèle ainsi qu'un modèle à trois facteurs corrélés, représentant trois sous-échelles de la perspective d'avenir opérationnalisées par Husman et Shell (2008), reflétait adéquatement les données.

Discussion

Compte tenu du manque d'instruments en langue française permettant la mesure de la perspective d'avenir dans une perspective motivationnelle, l'étude réalisée avait pour objectif de valider, auprès d'étudiants francophones engagés dans un programme d'études postsecondaires, la conceptualisation de la perspective d'avenir opérationnalisée par Husman et Shell (2008). Pour ce faire, *l'instrument de mesure de la perspective d'avenir des étudiants* a été développé, qui consiste en une adaptation française du *Future Time Perspective Student Questionnaire* (Husman et Shell, 2008). Afin d'évaluer les qualités psychométriques de *l'instrument de mesure de la perspective d'avenir des étudiants*, la cohérence des quatre sous-échelles composant ce questionnaire a été examinée et la structure factorielle de l'instrument a été évaluée.

Les résultats de l'étude révèlent d'abord que la cohérence interne des sous-échelles traduites et validées est satisfaisante pour trois des quatre sous-échelles adaptées en langue française. En effet, les coefficients de cohérence interne pour l'échelle d'intégration et d'extension sont élevés et sont similaires à ceux obtenus à l'issue de la validation de la version originale anglaise de l'instrument. Dans l'ensemble, ces résultats suggèrent que la version française développée des échelles

d'intégration et d'extension est adéquate pour la mesure de ces construits auprès d'étudiants francophones inscrits dans un programme de la formation collégiale préuniversitaire ou technique.

Pour l'échelle de valeurs, deux items ont dû être retirés pour obtenir un coefficient acceptable. Ainsi, les deux items retirés semblent avoir été interprétés différemment par les participants de l'échantillon de la présente étude comparativement aux participants de l'étude de Husman et Shell (2008) ayant servi à valider la version originale anglaise du questionnaire. Bien que les raisons expliquant ce décalage dans l'interprétation de ces items demeurent incertaines, la solution finale retenue a procuré un indice de cohérence interne satisfaisant, suggérant ainsi que l'échelle de valeurs mesure adéquatement le construit évalué auprès d'une population d'étudiants québécois. En somme, les résultats issus des analyses de fiabilité suggèrent que les échelles d'intégration, d'extension et de valeur procurent une bonne cohérence interne, justifiant ainsi leur emploi pour des études ultérieures dans le domaine.

L'échelle de vitesse a quant à elle produit des résultats insatisfaisants, avec un indice de cohérence interne largement sous le seuil établi à 0,70 (Nunally, 1978). Diverses pistes peuvent être avancées pour expliquer de tels résultats. D'abord, la version originale elle-même comportait, dans les deux premières études rapportées par Husman et Shell (2008), un coefficient sous le seuil établi ($\alpha = 0,64$ et $0,66$) suggérant que ce construit est sujet à des interprétations multiples. Les auteurs de la version originale de cette sous-échelle avaient également dû supprimer trois items, parmi les six items initialement développés, pour parvenir à augmenter le coefficient alpha à 0,72. Les trois items finalement retenus par Husman et Shell (2008) abordent cette dimension d'écoulement du temps dans une formulation supposant que le temps s'écoule rapidement. Or, cette formulation – toujours sur le versant rapide – devrait

également faire l'objet d'une attention particulière. Ainsi, les résultats de la présente étude semblent relativement cohérents avec ceux de l'étude initiale. Cela dit, l'écart entre le coefficient obtenu par Husman et Shell (2008) et celui de la présente étude suggère, en outre, des différences propres aux échantillons en matière de représentation de la durée temporelle et de la compréhension de l'écoulement du temps. En effet, la version originale de la sous-échelle de vitesse a été validée auprès d'étudiants ayant déjà entamé leur parcours de formation universitaire. Ces étudiants étaient donc susceptibles de se représenter l'avenir sur une plus longue perspective. Or, l'échantillon d'étudiants québécois retenu pour la présente recherche complétait plutôt un parcours de formation dont la durée était plus brève. En particulier, les étudiants de la formation collégiale préuniversitaire complétaient un parcours de formation de deux années et ceux de la FT un parcours de trois ans. En somme, les différences dans le parcours scolaire des deux échantillons retenus pour valider la version anglaise et la version française du questionnaire pourraient être à l'origine des différences de résultats observés (Filer et Meals, 1949; Janssen, Naka et Friedman, 2013). En conséquence, des efforts supplémentaires devront être déployés pour développer une mesure plus sensible du construit de vitesse, qui semble manifestement difficile à capter. Sur la base de ces travaux, une échelle offrant une meilleure cohérence interne pourra être développée.

Par ailleurs, les analyses exploratoire et confirmatoire suggèrent que les sous-échelles d'intégration, d'extension et de valeur constituent des dimensions distinctes de la perspective d'avenir. Ces résultats corroborent ceux obtenus par Husman et Shell (2008) et procurent ainsi une indication des qualités psychométriques de la version française de l'instrument de mesure développé. De surcroît, une analyse confirmatoire a montré qu'un modèle à trois facteurs, représentant les trois sous-échelles du questionnaire adapté en français, reflétait adéquatement les données. Or,

il importe de rappeler qu'Husman et Shell (2008) ont proposé une conceptualisation de la perspective d'avenir en quatre facteurs et que la dimension de vitesse est exclue du modèle proposé dans notre modèle. C'est pourquoi des modifications devraient être apportées à la sous-échelle vitesse à l'avenir et la structure factorielle devrait alors être réexaminée afin de respecter la validité du construit proposé par ces auteurs.

En dépit des bonnes qualités psychométriques de l'instrument de mesure évalué, cette étude comporte certaines limites qu'il convient ici de souligner. L'approche méthodologique adoptée dans le cadre de cette démarche de validation s'appuie sur les directives de l'*International Test Commission* (Hambleton, 2001). L'application de la démarche méthodologique proposée par Vallerand (1989) aurait permis d'obtenir d'autres données concernant les qualités psychométriques de *l'instrument de mesure de la perspective d'avenir des étudiants*. Ainsi, la réalisation d'un prétest avec un petit nombre d'étudiants aurait permis de vérifier la clarté des énoncés et aurait pu conduire à des changements dans la formulation des items, notamment pour ceux concernant la dimension vitesse. C'est pourquoi une étude et une opération de reformulation en comité d'experts des items de l'échelle vitesse sont requises afin d'assurer la validité de construit du concept de perspective d'avenir. C'est-à-dire que l'opérationnalisation du concept représente tous ses aspects et qu'il respecte la conceptualisation en quatre facteurs proposés par Husman et Shell (2008). De plus, l'absence de mesures subséquentes des sous-échelles a rendu impossible l'examen de la fidélité test-retest. L'étude de la validité prédictive de l'instrument de mesure, en lien avec des indicateurs motivationnels tels que l'utilité perçue, l'orientation des buts ou l'engagement de l'étudiant dans ses études, n'a donc pas pu être réalisée et devra faire l'objet de recherches ultérieures. Par ailleurs, la perspective d'avenir des étudiants a été mesurée à l'aide d'un seul instrument de mesure, ayant servi à la présente validation. En dépit de la pertinence de l'instrument retenu, il aurait été intéressant de mesurer ce construit avec un questionnaire analogue afin de

vérifier la stabilité des sous-échelles obtenues, même lorsque des items issus d'autres instruments sont inclus dans les analyses. Par ailleurs, dans l'analyse en composantes principales, le nombre de facteurs à extraire a été fixé en fonction du nombre de sous-échelles attendues dans la conceptualisation proposée par Husman et Shell (2008). Or, selon Bourque, Poulin et Cleaver (2006), diverses solutions factorielles auraient pu être explorées en lien avec le nombre de facteurs déterminés à l'analyse de dimensionnalité telles que le test de l'éboullis de Cattell (1966), basé sur l'interprétation du graphique de la progression des valeurs propres, le critère de Kayser-Guttman, en conservant les facteurs qui présentent une valeur propre (*eigenvalue*) supérieure à 1 (Kayser, 1960) ou encore l'analyse parallèle, qui consiste à comparer la progression des valeurs propres de l'échantillon empirique avec celle d'un échantillon aléatoire simulé, comptant le même nombre de répondants et le même nombre d'items (Horn, 1965; Raïche et Magis, 2010). Finalement, les sous-échelles présentées et validées devront être confirmées auprès d'autres échantillons afin d'augmenter la justesse des inférences pouvant être posées avec cet instrument de mesure.

En dépit de ces limites, la présente étude procure une contribution originale en ce qui a trait à la mesure de la perspective d'avenir et plus globalement à l'égard du domaine de la motivation scolaire. En effet, cette recherche est parmi les premières à procurer un instrument évaluant la perspective d'avenir spécifiquement destiné à des étudiants francophones de niveau postsecondaire. La validation de *l'instrument de mesure de la perspectives d'avenir des étudiants* auprès d'un vaste échantillon d'étudiants suivant une formation préuniversitaire ou technique a permis de soutenir empiriquement la validité de l'opérationnalisation de trois dimensions inhérentes au construit de perspective d'avenir : l'intégration, l'extension et la valeur. Sur cette base, les chercheurs pourront identifier avec plus de précision le rôle de la conception

de l'intégration, de l'extension et de la valeur de l'avenir dans la motivation et l'engagement scolaires des étudiants. Ultimement, des pistes d'intervention pour accroître la persévérance et la réussite scolaires des étudiants inscrits dans un programme d'études postsecondaires pourront être élaborées, ce qui est éminemment souhaitable.

Conclusion

Cette étude a permis de développer un instrument de mesure et de procurer des données concernant la validation conceptuelle de la perspective d'avenir auprès d'étudiants francophones de l'enseignement postsecondaire. Considérant à la fois le manque d'instruments en français qui évaluent la perspective d'avenir et l'importance de la représentation de l'avenir pour les étudiants engagés dans une formation postsecondaire (Atkinson, 1964; De Volder et Lens, 1982; Gjesme, 1979; Husman et Lens, 1999; Nuttin, 1980; Shell, 1985; Shell et Husman, 2001), une mesure adéquate de ce construit paraît essentielle. Ainsi, *l'instrument de mesure de la perspective d'avenir des étudiants*, développé aux fins de cette étude à partir du *Future Time Perspective Student Questionnaire* (Husman et Shell, 2008), semble constituer une opérationnalisation valide de la perspective d'avenir chez les étudiants francophones issus de la formation collégiale préuniversitaire ou technique, bien que d'autres solutions factorielles demeurent envisageables. Les résultats obtenus à l'issue de cette étude indiquent que trois des quatre sous-échelles adaptées en français, soit les échelles d'intégration, d'extension et de valeur, offrent une bonne consistance interne. De surcroît, les analyses factorielles exploratoires ont révélé une structure reflétant les trois sous-échelles adaptées et l'analyse factorielle confirmatoire a révélé qu'un modèle reflétant les trois sous-échelles procurait de bons indices d'ajustement aux données. En somme, les résultats suggèrent que l'instrument de mesure de langue française proposé présente des qualités psychométriques satisfaisantes, ce qui

constitue un argument en faveur de son emploi pour des études ultérieures dans le domaine.

Note des auteurs

Les auteures tiennent à remercier Jenefer Husman, professeure associée à l'Arizona State University pour la transmission des instruments de mesure originaux. Hélène Meunier, agente de recherche au CRIFPE-UQ pour l'aide apportée dans la réalisation de la collecte de données. Louise Ménard, professeure-chercheuse à l'UQAM et Gilles Raïche, directeur du Collectif pour le développement et les applications en mesure et évaluation (CDAME), pour le prêt des minitables numériques utilisées lors de la collecte de données. La compagnie Les Logiciels Systemex inc. pour le prêt du logiciel de collecte de données. Un grand merci aux étudiantes et étudiants qui ont pris le temps de remplir le questionnaire, aux enseignantes et enseignants qui ont si généreusement ouvert leur salle de classe et aux membres du Service de recherche et développement pédagogique qui ont grandement facilité la passation du questionnaire au Cégep de l'Outaouais. Nous remercions enfin les relecteurs anonymes pour leurs remarques et judicieux conseils qui nous ont permis d'améliorer la version précédente de cet article.

Références du premier article

- Apostolidis, T. et Fieulaine, N. (2004). Validation française de l'échelle de temporalité The Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI). *Revue européenne de psychologie appliquée*, 54, 207-217
- Arbuckle, J. L. (2011). *Amos (Version 20.0) [Computer Program]*. Chicago: SPSS
- Atkinson, J. W. (1964). *An Introduction to Motivation*. New York, NY: American Book-Van Nostrand-Reinhold

- Berger, J.-L. (2012). Croyances motivationnelles, habiletés numériques et stratégies dans l'apprentissage des mathématiques en formation professionnelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 71-99. doi: 10.7202/1016750ar
- Bollen, K. A. (1990). Overall fit in covariance structure models: two types of sample size effects. *Psychological bulletin*, 107(2), 256-259. doi : 10.1037/0033-2909.107.2.256
- Bourque, J., Poulin, N. et Cleaver, A. F. (2006). Évaluation de l'utilisation et de la présentation des résultats d'analyses factorielles et d'analyses en composantes principales en éducation *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 325-344. doi : 10.7202/014411ar
- Browne, M. W. et Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. Dans K. A. Bollen et J. S. Long (dir.), *Testing structural equation models* (p. 136-162). Newbury Park, CA: Sage
- Byrne, B. M. (1994). *Structural equation modeling with EQS and EQS/Windows*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Cattell, R. B. (1966). The screen test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1, 245-276
- Creten, H., Lens, W. et Simons, J. (2002). The Role of Perceived Instrumentality in Student Motivation. Dans A. Efklides, J. Kuhl et R. M. Sorrentino (dir.), *Trends and Prospects in Motivation Research* (p. 37-45). Springer Netherlands, édition.
- D'Alessio, M., Guarino, A., de Pascalis, V. et Zimbardo, P. G. (2003). Testing Zimbardo's Stanford Time Perspective Inventory (STPI)-Short Form: An Italian study. *Time & Society*, 12(2-3), 333-347. doi: 10.1177/0961463X030122010
- Daltrey, M. H. et Langer, P. (1984). Development and Evaluation of a Measure of Future Time Perspective. *Perceptual and Motor Skills*, 58, 719-725
- De Volder, M. L. et Lens, W. (1982). Academic Achievement and Future Time Perspective as a Cognitive-Motivational Concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(3), 566-571
- Dubeau, A. et Frenay, M. (2013). *Motivational profiles of students in secondary-level vocational training programs*. Communication présentée à l'AERA, San Francisco, CA.

- Dubeau, A. et Van der Maren, A. F. (2012, mai). *Profils motivationnels d'élèves de la formation professionnelle*. Communication présentée à l'ACFAS, Montréal, Québec
- Fernandez, N. (2010). *Les effets du travail en équipe dans l'apprentissage par projets sur la motivation des étudiantes et des étudiants en formation des ingénieurs* (Thèse de doctorat inédite). Sherbrooke : Université de Sherbrooke
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using SPSS* (4e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Galand, B. et Bourgeois, E. (2006). *(Se) motiver à apprendre*. Paris: Presses universitaires de France
- Gjesme, T. (1979). Future time orientation as a function of achievement motives, ability, delay of gratification, and sex. *The Journal of Psychology*, 101, 173-188
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L. et Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 462-482. doi: 10.1016/j.cedpsych.2004.01.006
- Gurtner, J.-L., Monnard, I. et Gorga, A. (2002). *Apprentices' motivation for various aspects of their training during the first year of their vocational education program*. Communication présentée à l'European Conference on Educational Research (ECER), Lisbon, Portugal. Repéré à <http://www.unifr.ch/ipg/assets/files/DocsRechProj/Motivation/ECERLISBON2002.pdf>
- Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30, 179-185
- Hoyle, R. H. (1995). *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Hu, L. et Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. doi: 10.1080/10705519909540118

- Huart, T. (2006). Développement et validation d'un questionnaire multicomponentiel de la motivation scolaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(2), 63-97
- Husman, J. et Hilpert, J. (2007). The Intersection of Students' Perceptions of Instrumentality, Self-Efficacy, and Goal Orientations in an Online Mathematics Course. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21(3-4), 229-239
- Husman, J. et Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34(2), 113-125
- Husman, J. et Shell, D. F. (2008). Beliefs and perceptions about the future: A measurement of future time perspective. *Learning and Individual Differences*, 18(2), 166-175. doi: 10.1016/j.lindif.2007.08.001
- Husman, J., Derryberry, W. P., Crowson, H. M. et Lomax, R. (2004). Instrumentality, task value, and intrinsic motivation: Making sense of their independent interdependence. *Contemporary Educational Psychology*, 29(1), 63-76. doi: 10.1016/S0361-476X(03)00019-5
- Janssen, S. M. J., Naka, M. et Friedman, W. J. (2013). Why does life appear to speed up as people get older? *Time Society*, 22(2), 274-290. doi: 10.1177/0961463X13478052
- Jöreskog, K. G. et Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: User's Reference Guide*. Chicago, IL: Scientific Software International
- Jöreskog, K. G. et Sörbom, D. (1984). *LISREL-VI: User's guide* (3e éd.). Mooresville, IN: Scientific Software
- Kayser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 141-515
- Kline, P. (1999). *The handbook of psychological testing* (2e éd.). London, UK: Routledge
- Leder, G. C et Forgasz, H. (2002). *Two new instruments to probe attitudes* (Document ERIC numéro: ed463312)
- Lennings, C. J. et Burns, A. M. (1998). Time perspective: Temporal extension, time estimation, and impulsivity. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 132(4), 367-380
- Lens, W. (2002). How to Combine Intrinsic Task-Motivation with the Motivational Effects of the Instrumentality of Present Tasks for Future Goals. Dans A.

- Efklides, J. Kuhl et R. M. Sorrentino (dir.), *Trends and Prospects in Motivation Research* (p. 23-36). Springer Netherlands, édition
- Lens, W. et Bouffard, L. (1993). La signification motivationnelle de la perspective future. *Revue québécoise de psychologie*, 14(1), 69-83
- Leondari, A. (2007). Future Time Perspective, Possible Selves, and Academic Achievement. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (114), 17-26. Lens, W., Bouffard, L. et Vansteenkiste, M. (2006). À quoi sert d'apprendre? Dans E. Bourgeois et G. Chapelle (dir.), *Apprendre et faire apprendre* (p. 261-269). Paris: Presses universitaires de France
- Malka, A. et Covington, M. V. (2005). Perceiving School Performance as Instrumental to Future Goal Attainment: Effects on Graded Performance. *Contemporary Educational Psychology*, 30(1), 60-80. doi: 10.1016/j.cedpsych.2004.04.001
- Miller, R. B., Debacker, T. K. et Greene, B. A. (1999). Perceived Instrumentality and Academics: The Link to Task Valuing. *Journal of Instructional Psychology*, 26(4), 250-260
- Murayama, K. et Elliot, A. J. (2009). The joint influence of personal achievement goals and classroom goal structures on achievement-relevant outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 432-447. doi: 10.1037/a0014221
- Nunally, J. C. (éd.) (1978). *Psychometric theory* (2e éd.). New York, NY: McGraw-Hill
- Nuttin, J. R. (1980). *Motivation et perspective d'avenir*. Louvain: Presses universitaires de Louvain
- Nuttin, J. et Lens, W. (1985). *Future time perspective and motivation: Theory and research method*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Filer, R. J. et Meals, D. W. (1949). The effect of motivating conditions on the estimation of time. *Journal of Experimental Psychology*, 39(3), 327-331. doi: 10.1037/h0054848
- Frenay, M., Boudrenghien, G., Dayez, J.-B. et Paul, C. (2007). *Persévérer et accorder de la valeur à l'école : Quelles diversités de profils motivationnels chez les élèves de l'enseignement qualifiant?* Dans M. Frenay et X. Dumay

- (dir.), *Un enseignement démocratique de masse : Une réalité qui reste à inventer* (p. 229-247). Louvain-la-Neuve, Belgique : Presses universitaires de Louvain. <http://hdl.handle.net/2078.1/102595>
- Prenzel, M., Kramer, K. et Drechsel, B. (2002). Self-determined and interested learning in vocational education. Dans K. Beck (dir.), *Teaching and learning processes in vocational education* (p. 43-68). Frankfurt am Main, Germany: Peter Lang
- Raïche, G. et Magis, D. (2010). *nFactors 2.3.2 - Application d'études de dimensionnalité en analyse factorielle*. Montréal : Université du Québec à Montréal
- Schumacker, R. E. et Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling, Second edition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Seginer, R. (2009). Future Orientation: A Conceptual Framework. Dans R. Seginer (dir.), *Future Orientation* (p. 1-27). New York, NY : Springer US. Shell, D. F. (1985). *Achievement motivation: Interactive effects of locus of control, expectancy attribution, self-efficacy, goal-setting and future time perspective on academic performance* (Mémoire de maîtrise inédit). Lincoln, NE : University of Nebraska
- Shell, D. F. et Husman, J. (2001). The Multivariate Dimensionality of Personal Control and Future Time Perspective Beliefs in Achievement and Self-Regulation. *Contemporary Educational Psychology*, 26(4), 481-506. doi: 10.1006/ceps.2000.1073
- Silvia, E. et MacCallum, R. C. (1988). Some factors affecting the success of specification searches in covariance structure modeling. *Multivariate behavioral Research*, 23(3), 297-326
- Simons, J., Vansteenkiste, M., Lens, W. et Lacante, M. (2004). Placing Motivation and Future Time Perspective Theory in a Temporal Perspective. *Educational Psychology Review*, 16(2), 121-139. doi: 10.1023/B:EDPR.0000026609.94841.2f
- Stouthard, M. E. A. et Peetsma, T. T. D. (1999). Future-time perspective: Analysis of a facet-designed questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 15(2), 99-105. doi: 10.1027//1015-5759.15.2.99

- Sumathipala, A. et Murray, J. (2000). New approach to translating instruments for cross-cultural research: A combined qualitative and quantitative approach for translation and consensus generation. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 9(2), 87-95. doi: 10.1002/mpr.83
- Tabachnick, B. G. et Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5^e éd.). Boston, MA: Pearson/A & B
- Tabachnick, S. E., Miller, R. B. et Relyea, G. E. (2008). The Relationships Among Students' Future-Oriented Goals and Subgoals, Perceived Task Instrumentality, and Task-Oriented Self-Regulation Strategies in an Academic Environment. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 629-642
- Thiébaud, E. (1998). La perspective temporelle, un concept à la recherche d'une définition opérationnelle. *L'année psychologique*, 98(1), 101-125
- Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation transculturelle de questionnaires psychologiques : Implications pour la recherche en langue française. *Psychologie Canadienne*, 30, 662-678
- Vázquez, S. M. et Rapetti, M. V. (2006). Future time perspective and motivational categories in Argentinean adolescents. *Adolescence*, 41(163), 511-532
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent: Erpi
- Zimbardo, P. G. et Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271-1288. doi: 10.1037/0022-3514.77.6.1271



DEUXIÈME ARTICLE

L'UTILITÉ PERÇUE DE LA TÂCHE : PRÉSENTATION DU CONCEPT ET ÉTAT DE LA RECHERCHE

Dubeau, A., Frenay, M. et Samson, G. (2015). L'utilité perçue : présentation du concept et état de la recherche. *Canadian Journal of Education*, 38(1), 1-23

Le deuxième article inclus à la thèse s'intitule « L'utilité perçue de la tâche : présentation du concept et état de la recherche ». Cet article a été soumis à la *Revue canadienne de l'éducation* le 22 avril 2014. Cet article est publié dans le volume 30, numéro 1 de la Revue, paru en mars 2015. Dans cet article se retrouve une revue critique de la documentation scientifique concernant le concept d'utilité perçue de la tâche. Il aborde la question de la définition théorique de l'utilité perçue de la tâche et situe la définition de l'utilité perçue de la tâche au regard de trois concepts qui lui sont similaires. Les attributs et les composantes de l'utilité perçue de la tâche sont ensuite décrits. Nous poursuivons par la présentation de quelques déterminants de l'utilité perçue de la tâche et de ses effets sur la réussite scolaire. Cette recension se termine en précisant le rôle des pratiques des enseignants dans le développement de l'utilité perçue de la tâche et en présentant quelques retombées de ces recherches pour la pratique enseignante. Cet article s'insère dans la problématique du projet de recherche et la recension des écrits concernant la notion d'utilité perçue de la tâche.

En-tête : LE CONCEPT D'UTILITÉ PERÇUE DE LA TÂCHE

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

Perceived Utility: Concept Overview and State of Research

Annie Dubeau

Université du Québec à Montréal

Mariane Frenay

Université catholique de Louvain

Ghislain Samson

Université du Québec à Trois-Rivières

Correspondance : La correspondance liée à cet article peut être adressée à Annie Dubeau, Département d'éducation et formation spécialisées, Université du Québec à Montréal, C.P. 8888, Succursale Centre-Ville, Montréal (Québec) Canada, H3C 3P8, ou à l'adresse courriel suivante : dubeau.annie@uqam.ca

Soumis le 22 avril 2014

Publié le 27 mars 2015

Résumé

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

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

Abstract

Perceived utility is an important concept for understanding student motivation in academic settings such programs leading to a profession. We conducted a literature review of the Perceived Utility concept to understand the following phenomenon: how students' analyzes the importance of immediate task for his future plans? This article presents an overview of research focused on perceived utility and some of the implications for understanding the motivation at school.

Keywords : Perceived Utility, Instrumentality, Motivation

Introduction

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

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

en précisant le rôle des pratiques des enseignants dans le développement de l'utilité perçue de la tâche et en présentant quelques retombées de ces recherches pour la pratique enseignante.

Méthode

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

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

Cadre analytique

La toile de fond sur laquelle repose cette analyse documentaire est la compréhension de la motivation scolaire qui constitue l'un des facteurs clés de la réussite des étudiants (Wentzel et Wigfield, 2009). La motivation scolaire est définie

comme un état dynamique qui pousse l'élève à s'engager et à persévérer dans les tâches scolaires (Viau, 2009). Selon Bandura (1986), la motivation scolaire n'est ni un concept ni un trait inné de la personnalité. Il s'agit plutôt d'un construit qui est élaboré à partir des expériences d'apprentissage individuelles des activités proposées en classe et qui varie d'une situation à l'autre. L'utilité perçue de la tâche influence la motivation des étudiants et elle constitue l'objet principal de cette analyse documentaire.

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

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

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

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

Il faut bien souligner que l'utilité perçue de la tâche réfère à la perception d'un lien nécessaire, voire essentiel entre un comportement et ses conséquences sur l'avenir de l'étudiant (Mitchell et Biglan, 1971). Dans un contexte scolaire, le concept de l'utilité perçue de la tâche renvoie surtout à des croyances spécifiques (Husman et Hilpert, 2007) qui portent sur l'utilité de suivre un cours précis (p. ex., trouver qu'un cours de mathématiques avancé est nécessaire pour être admis à une formation d'ingénieur ou pour devenir un bon ingénieur) plutôt que des croyances générales qui portent sur l'importance de l'éducation (Bertrand, 2014). En effet, selon Eccles et Wigfield (2002), l'étudiant évalue la pertinence de réaliser et de réussir une tâche en fonction de l'atteinte de buts qu'il juge importants.

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

Concepts similaires à l'utilité perçue de la tâche

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

Selon Husman (1998), le concept d'instrumentalité perçue (*Perceived Instrumentality*) est défini comme le lien perçu entre une activité en cours et un objectif poursuivi. Miller et Brickman (2004) le définissent comme l'estimation de la

valeur d'une activité immédiate pour s'approcher d'une fin souhaitée. Simons, Vansteenkiste, Lens et Lacante (2004, p. 124) de même qu'Husman, Derryberry, Crowson et Lomax (2004, p. 65) soutiennent que « le concept de l'instrumentalité perçue est analogue à celui de l'utilité perçue de la tâche » tel que défini par Eccles et Wigfield (2002), et que les deux termes peuvent être considérés comme synonymes.

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

La motivation extrinsèque est donc un autre concept similaire à celui de l'utilité perçue de la tâche. Selon Vallerand (1993, p. 255), « la motivation extrinsèque regroupe un ensemble de comportements effectués pour des raisons instrumentales ». En contexte scolaire, cela signifie que l'étudiant ne réalise pas la tâche demandée pour le plaisir qu'elle procure, mais afin d'en retirer quelque chose de plaisant (p. ex., obtenir une bonne note) ou d'éviter quelque chose de déplaisant (p. ex., échouer ou déplaire à ses parents). La motivation extrinsèque est donc semblable au concept de l'utilité perçue de la tâche : l'étudiant réalise la tâche dans le but d'obtenir des bénéfices extérieurs à l'activité elle-même. Par contre, l'utilité perçue de la tâche ne concerne pas uniquement l'obtention de récompenses ou l'évitement de l'échec. Ce concept réfère plus largement à la perception par un étudiant de

l'importance de la réalisation d'une tâche pour atteindre un but qui lui semble important, comme son projet professionnel, par exemple.

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

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

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

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

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

Attributs et composantes de l'utilité perçue

Selon Husman (1998), l'utilité perçue de la tâche combine deux dimensions : l'utilité perçue endogène (*endogenous instrumentality*) et l'utilité perçue exogène (*exogenous instrumentality*). La première, l'utilité perçue endogène, si on s'inspire de la conceptualisation d'Husman et de Lens (1999), est la perception par un étudiant de l'importance de la réalisation d'une activité qui est directement reliée à l'atteinte d'un but spécifique. En d'autres mots, l'étudiant perçoit un lien non équivoque entre un cours à suivre et le but poursuivi puisque ce cours sert directement à préparer à l'exercice du métier, à développer des compétences professionnelles. Par exemple, une étudiante en technique de soins infirmiers, pendant ses cours de soins et les ateliers de formation pratique de son programme, se retrouve dans des activités scolaires qui sont directement ancrées dans le domaine professionnel auquel elle souhaite accéder.

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

Husman (1998) précise que les conséquences de l'utilité perçue de la tâche sur la motivation des étudiants varient selon le type d'utilité perçue. L'utilité perçue endogène contribue à motiver intrinsèquement l'étudiant. La motivation intrinsèque

est une variable importante dans l'explication des conduites scolaires positives des étudiants (Ryan et Deci, 2009). Elle mène aux comportements scolaires les plus fonctionnels tels que la persévérance, l'effort et la concentration (Wentzel et Wigfield, 2009).

L'utilité perçue exogène a pour conséquence de ne pas soutenir une motivation intrinsèque, mais elle peut toutefois donner lieu à la motivation extrinsèque à régulation intégrée. Selon la théorie de l'autodétermination de Ryan et Deci (2009), chaque type de motivation se distingue par le degré d'autodétermination qui sous-tend le comportement d'un individu. Selon cette théorie, plus la motivation est autodéterminée, plus le comportement se manifeste en l'absence de contraintes ou de pressions externes (Vallerand et Blanchard, 1998). Ainsi, une personne intrinsèquement motivée est fortement autodéterminée et s'engage dans une activité par intérêt. Au contraire, une personne amotivée est faiblement autodéterminée. Elle fait preuve d'absence de motivation, elle est incapable de prévoir et d'expliquer les conséquences de son comportement, de même que de percevoir les motifs de son comportement. Elle peut effectuer une activité, mais son implication dans celle-ci est mécanique. Elle remet constamment en question sa participation et va jusqu'à abandonner. Entre ces deux pôles extrêmes que sont la motivation intrinsèque et l'amotivation, Deci, Koestner et Ryan (1999) décrivent quatre types de motivation extrinsèque qui se situent sur un continuum allant du plus bas niveau au plus haut niveau d'autodétermination : la régulation externe, la régulation introjectée, la régulation identifiée, la régulation intégrée. Ces quatre formes de motivation extrinsèque vont au-delà de la conception classique de la motivation extrinsèque, que nous avons rappelée plus haut, et qui fait référence aux comportements exécutés en l'absence d'autodétermination, c'est-à-dire en présence de sources de contrôle externes tels que l'obtention de récompenses et/ou l'évitement de punitions. Les formes les plus autodéterminées de motivation conduisent à une dynamique

motivationnelle fonctionnelle similaire à la motivation intrinsèque et mène aux comportements scolaires positifs tels que la persévérance, l'effort et la concentration. Alors que les formes les moins autodéterminées de motivation conduisent à une dynamique motivationnelle dysfonctionnelle et conduisent à des comportements scolaires négatifs comme l'évitement d'une tâche.

Ryan et Deci (2009) ont fait valoir que l'autodétermination des objectifs est une condition nécessaire pour soutenir la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque à régulation identifiée. Ce qui signifie que la perception par l'étudiant que son engagement dans la tâche lui procurera une valeur personnelle sur le moment ou pour atteindre un objectif est déterminante. C'est pourquoi les enseignants, par la manipulation des outils pédagogiques (p. ex., la planification d'activités qui mettent l'accent sur l'utilité des activités proposées pour développer des compétences ou pour atteindre un but) contribuent à soutenir la motivation des étudiants. Cette distinction apportée entre les deux types d'utilité perçue de la tâche proposée par Husman (1998) s'avère donc très utile pour les enseignants. Au moment de planifier leurs activités en classe en fonction du type de cours qu'ils donnent (cours de formation générale vs cours technique), ils peuvent mettre en place des conditions en classe afin de favoriser l'autodétermination des objectifs par leurs étudiants.

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

comportements scolaires fonctionnels tels que la persévérance, l'effort et la concentration de l'étudiant.

Les déterminants de l'utilité perçue de la tâche

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

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

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

Le deuxième type de perception qui prédit l'utilité perçue de la tâche est le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997) ou la perception de compétence (Harter, 1982b) dans une matière donnée. Bouffard, Marcoux, Vezeau et Bordeleau (2003) réfèrent à ces deux concepts maintenant utilisés de manière interchangeable comme une évaluation subjective par la personne de ses habiletés dans un domaine particulier d'activité qui reflète sa croyance ou sa conviction d'avoir les ressources nécessaires pour mener à bien une tâche. Le sentiment d'efficacité personnelle semble prédire positivement l'utilité perçue de la tâche. C'est ce que Greene, Miller, Crowson, Duke et Akey (2004) ont démontré. En effet, selon les résultats qu'ils ont obtenus, les étudiants qui ont confiance en leur chance de réussir une tâche scolaire perçoivent mieux l'utilité des tâches qui leur sont proposées. Par ailleurs, la force de cette relation s'accroît avec l'âge selon les conclusions d'études longitudinales (Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles et Wigfield, 2002; Wigfield, Eccles, Yoon, Harold, Arbretton, Freedman-Doan et al. 1997). Ainsi, plus les étudiants sont âgés et avancés dans leur parcours scolaire, plus la relation entre la perception de compétence et l'utilité perçue de la tâche s'accroît. Plus ils avancent dans leur parcours, plus ils sont préoccupés par l'importance de la réalisation d'une activité pour atteindre un but spécifique.

Enfin, le troisième déterminant de l'utilité perçue de la tâche est la perspective d'avenir de l'étudiant. Lens et al. (2006) la présentent comme l'anticipation d'une personne de son avenir à partir de la formulation de buts éloignés qui sont intégrés aux activités présentes. La perspective d'avenir est composée des représentations cognitives et motivationnelles des individus qui leur permettent d'anticiper les conséquences à long terme de leurs actions immédiates. C'est souvent au regard de la nature des buts que poursuivent les étudiants (études ou carrière) et de leur proximité temporelle (avenir proche ou lointain) que les étudiants peuvent estimer l'utilité des

activités qui leur sont proposées. Ainsi, un étudiant dont la perspective d'avenir est positive perçoit davantage l'utilité de la tâche, et ce, même si cette activité ne l'intéresse pas ou ne lui apporte pas de récompense immédiate.

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

Afin de permettre aux étudiants de préciser leur projet professionnel et leurs buts à court ou moyen terme, Neuville (2004) a montré que les activités de formation peuvent être utiles. En salle de classe, les enseignants peuvent prévoir des moments au début ou à la fin des activités pour inviter les étudiants à réfléchir à leurs buts et à l'utilité des apprentissages qui leur sont demandés de réaliser en classe. Ces activités peuvent prendre la forme des discussions de groupe ou d'activités de réflexion autour de la question de l'utilité perçue de la tâche (p. ex., À quoi cette activité peut vous servir? Quelle est l'utilité de cette activité?). Ces activités permettront aux étudiants de préciser leurs buts et stimulent également l'intérêt dans une tâche (Hulleman, Godes, Hendricks et Harackiewicz, 2010).

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

Les principaux indicateurs de la réussite scolaire sont la performance et l'engagement de l'étudiant (Wentzel et Wigfield, 2009). La performance correspond

à la note obtenue pour un travail réalisé ou dans un examen (Leclerc, Larivée, Archambault et Janosz, 2010). Il s'agit du principal indicateur de la réussite scolaire utilisé dans les études en éducation (Plante, De la Sablonnière, Aronson et Théorêt, 2013). Diverses recherches rapportées dans les paragraphes qui suivent établissent une relation positive entre l'utilité perçue de la tâche et la performance scolaire.

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

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

Ces résultats s'expliquent à la lumière des modèles attentes-valeur (Eccles et Wigfield, 2002) fondés sur deux principales variables : les attentes de succès et la valeur de la tâche. La première variable renvoie à la perception qu'un individu a de son habileté dans un domaine et du jugement à propos de la difficulté perçue de la tâche à réaliser. Il est, selon Wigfield, Tonks et Klauda (2009), analogue à la perception de la compétence, facteur prédicteur de la performance (Plante et al., 2013). La deuxième variable – la valeur de la tâche – est l'appréciation subjective d'un individu quant à la manière dont une tâche influence son désir de réaliser cette tâche et satisfait ses besoins et buts à atteindre (Chouinard, Karsenti et Roy, 2007). Cette valeur de la tâche se compose de quatre dimensions conceptuellement distinctes : l'importance, l'intérêt, le coût et l'utilité perçue de la tâche. Creten, Lens et Simons (2002) ont démontré que la relation entre l'utilité perçue de la tâche (une dimension de la valeur de la tâche) et le rendement scolaire était médiée par les stratégies cognitives et métacognitives des étudiants. Ainsi, les étudiants qui perçoivent l'utilité de la tâche adoptent des stratégies cognitives et métacognitives pour réaliser les tâches d'apprentissage demandées; cette qualité des stratégies cognitives et métacognitives employées influence à son tour la performance de l'étudiant.

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

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

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

Ainsi, ces études ont pu montrer qu'un étudiant avec une perception de l'utilité élevée s'engagera plus dans les activités scolaires (cognitivement et comportementalement) qu'un étudiant dont l'utilité perçue de la tâche est faible, ce qui pourra ensuite permettre une meilleure performance.

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

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

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

Hulleman et al. (2010) avancent que les effets sur l'intérêt et la performance sont plus bénéfiques lorsque les interventions des enseignants sont orientées sur des stratégies d'autodécouverte (p. ex., demander à l'étudiant de trouver lui-même à quoi un nouvel apprentissage pourra lui servir). En effet, les étudiants qui ne sont pas déjà intéressés par le cours ou par le sujet ont tendance à tirer davantage profit des stratégies d'autodécouverte (p. ex., trouver soi-même l'utilité d'un apprentissage) que

les étudiants déjà intéressés par le sujet (Godes, 2008). Ces derniers se montrent plus sensibles à des stratégies de contextualisation extérieures (p. ex., l'enseignant qui évoque en classe les applications possibles de la théorie enseignée, le recours à des études de cas).

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

Conclusion

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

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

Notre analyse de la documentation sur la motivation semble aussi indiquer que l'approche sociocognitive de la motivation est appropriée pour décrire les liens entre les multiples facteurs qui interviennent. Comme nous avons pu le constater, les facteurs ou les déterminants sont nombreux. Ils sont autant internes à la personne qu'externes. Ces nombreux facteurs sont aussi déterminés par la dimension temporelle, soit le court terme et le long terme et notamment par la disposition d'une personne à anticiper dans le présent les effets immédiats d'une action potentielle, tout autant que les conséquences à long terme de ladite action (Neuville, 2004) Il en est de même pour la définition des buts par l'étudiant quand il se projette dans l'avenir. Notre recherche documentaire montre aussi la nécessité de définir la place de la perception de l'utilité d'une tâche dans les mécanismes d'autodétermination et d'autorégulation. Signalons ainsi que l'engagement cognitif de l'étudiant dans ses activités de formation semble directement influencé par sa perception de l'utilité de l'accomplissement d'une tâche. Si une tâche n'apparaît pas intéressante ou utile à court terme, l'étudiant ne la fait pas, ne s'implique pas dans les activités scolaires et il apprend mal. En conséquence, la compétence n'est pas au rendez-vous de la formation.

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

Les retombées d'une bonne compréhension de ce phénomène de la perception de l'utilité d'une tâche à réaliser sur les activités de l'enseignant nous apparaissent assez importantes. En effet, une meilleure connaissance de ce phénomène de la perception de l'utilité d'une tâche nous permettrait de modifier la formation des enseignants soit dans la formation universitaire initiale, soit dans les sessions de

perfectionnement. Cela nous permettrait aussi de suggérer des pistes de changement dans l'organisation des activités dans la classe. En voici quelques-unes.

Pour motiver leurs étudiants, les enseignants peuvent prévoir du temps pour leur permettre de définir leurs objectifs et de réfléchir à l'utilité des tâches qu'ils doivent réaliser dans les cours. Il peut s'agir également de demander aux étudiants de réfléchir aux connexions entre leurs apprentissages, leurs buts (p. ex., projet personnel, métier désiré) et leurs intérêts personnels (p. ex., leurs loisirs, leurs passe-temps).

Les enseignants ont également avantage à planifier des activités d'enseignement et d'apprentissage que les étudiants trouveront utiles. Pour soutenir l'utilité perçue des tâches dans les activités proposées, ces derniers devraient mettre l'accent sur le développement de compétences à travers la maîtrise des tâches scolaires proposées et à veiller au climat de leur salle de cours (Maehr et Midgley, 1996). Ainsi, Maehr et Midgley (1996) affirment que les enseignants devraient acquérir des compétences en ce qui touche d'une part, l'augmentation de la perception de l'utilité des activités en classe et, d'autre part, la création d'un meilleur climat dans la classe.

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

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

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

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

Remerciements

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

-
- i. Dans ce texte, le terme « étudiant » désigne les apprenants du niveau collégial et universitaire. Le terme « élève » désigne les apprenants du niveau primaire, secondaire et de la formation professionnelle du secondaire.
 - ii. Traduction libre de l'extrait suivant : « Intrinsic or interest value is inherent, immediate enjoyment one gets from engaging in an activity. Utility value, on the other hand, is determined by the importance of the task for some future goal that might itself be somewhat unrelated to the process nature of the task at hand ».

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

Références

- Acee, T. W. et Weinstein, C. E. (2010). Effects of a Value-Reappraisal Intervention on Statistics Students' Motivation and Performance. *Journal of Experimental Education*, 78(4), 487-512. doi: 10.1080/00220970903352753
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J. et Pagani, L. S. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health*, (79), 402-409
- Astin, A. W. (1984). Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Personnel*, (25), 297-308
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall
- Berger, J.-L. (2012). Croyances motivationnelles, habiletés numériques et stratégies dans l'apprentissage des mathématiques en formation professionnelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 71-99. doi: 10.7202/1016750ar
- Bertrand, Y. (2014). *Les philosophies contemporaines de l'acte éducatif*. Paris : Fabert
- Bouffard, T., Marcoux, M. F., Vezeau, C. et Bordeleau, L. (2003). Changes in self-perceptions of competence and intrinsic motivation among elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 171-186
- Bourgeois, E. (2004). Projet et engagement dans la formation professionnelle continue : l'instrumentalité en question. Perspective théorique. Dans E. Bourgeois et M. Vandamme (dir.), *Formation continue universitaire et parcours professionnel* (p. 167-188). Genève: Université de Genève
- Bourgeois, E. (2009). Motivation et formation des adultes. Dans Ph. Carré et F. Fenouillet (dir.), *Traité de psychologie de la motivation* (p. 233-251). Paris : Dunod

- Charlot, B., Bautier, É. et Rochex, Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin
- Chouinard, R., Karsenti, T. et Roy, N. (2007). Relations among competence beliefs, utility value, achievement goals, and effort in mathematics. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 501-517
- Creten, H., Lens, W. et Simons, J. (2002). The Role of Perceived Instrumentality in Student Motivation. Dans A. Efklides, J. Kuhl et R. M. Sorrentino (dir.), *Trends and Prospects in Motivation Research* (p. 37-45). Springer Netherlands: édition.
- Deci, E. L., Koestner, R. et Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627-668
- De Volder, M. L. et Lens, W. (1982). Academic Achievement and Future Time Perspective as a Cognitive-Motivational Concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(3), 566-571
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum
- Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, (53), 109-132
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. et Midgley, C. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. Dans J. T. Spence (dir.), *Achievement and achievement motives* (p. 75-146). San Francisco, CA: W. H. Freeman
- Eren, A. (2009). Exploring the effects of changes in future time perspective and perceived instrumentality on graded performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1217-1247
- Fernandez, N. (2010). *Les effets du travail en équipe dans l'apprentissage par projets sur la motivation des étudiantes et des étudiants en formation des ingénieurs* (Thèse de doctorat inédite. Sherbrooke : Université de Sherbrooke
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. et Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109

- Frenay, M., Boudrenghien, G., Dayez, J.-B. et Paul, C. (2007). Persévérer et accorder de la valeur à l'école : Quelles diversités de profils motivationnels chez les élèves de l'enseignement qualifiant? Dans M. Frenay et X. Dumay (dir.), *Un enseignement démocratique de masse : une réalité qui reste à inventer* (p. 229-247). Louvain-la-Neuve: UCL Presses universitaires de Louvain : Girsef
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin
- Godes, O. (2008). The effects of utility value on achievement behavior of two cultures. Madison, WI: University of Wisconsin, Ann Arbor
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L. et Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 462-482
- Harter, S. (1981a). A Model of intrinsic mastery motivation in children: individual differences and developmental change. *Minnesota symposia on child psychology*, 14, 215-255
- Harter, S. (1981b). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53, 187-197
- Hulleman, C. S. (2007). *The role of utility value in the development of interest and achievement*. Madison, WI: University of Wisconsin
- Husman, J. (1998). *The effect of perceptions of the future on intrinsic motivation*. (Thèse de doctorat inédite). Austin, TX: University of Texas
- Husman, J., Derryberry, W. P., Crowson, H. M. et Lomax, R. (2004). Instrumentality, task value, and intrinsic motivation: Making sense of their independent interdependence. [doi: DOI: 10.1016/S0361-476X(03)00019-5]. *Contemporary Educational Psychology*, 29(1), 63-76
- Hulleman, C. S., Godes, O., Hendricks, B. L. et Harackiewicz, J. M. (2010). Enhancing interest and performance with a utility value intervention. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 880-895. doi: 10.1037/a0019506
- Husman, J. et Hilpert, J. (2007). The Intersection of Students' Perceptions of Instrumentality, Self-Efficacy, and Goal Orientations in an Online

- Mathematics Course. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21(3-4), 229-239
- Husman, J. et Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34(2), 113-125
- Husman, J., McCann, E. et Crowson, H. M. (2000). Volitional strategies and future time perspective: embracing the complexity of dynamic interactions. [doi: 10.1016/S0883-0355(00)00050-1]. *International Journal of Educational Research*, 33(7-8), 777-799
- Husman, J. et Shell, D. F. (2008). Beliefs and perceptions about the future: A measurement of future time perspective. *Learning and Individual Differences*, 18(2), 166-175
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2002). Changes in Children's Self-Competence and Values: Gender and Domain Differences across Grades One through Twelve. *Child development*, 73(2), 509-527. doi: 10.1111/1467-8624.00421
- Jimerson, S. R., Campos, E. et Greif, J. L. (2003). Toward an Understanding of Definitions and Measures of School Engagement and Related Terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-27
- Leclerc, M., Larivée, S., Archambault, I. et Janosz, M. (2010). Le sentiment de compétence, modérateur du lien entre le QI et le rendement scolaire en mathématiques. *Revue canadienne de l'éducation*, 33(1), 31-56
- Lens, W. (2002). How to Combine Intrinsic Task-Motivation with the Motivational Effects of the Instrumentality of Present Tasks for Future Goals. Dans A. Efklides, J. Kuhl et R. M. Sorrentino (dir.), *Trends and Prospects in Motivation Research* (p. 23-36). Springer Netherlands: édition
- Lens, W., Bouffard, L. et Vansteenkiste, M. (2006). À quoi sert d'apprendre? Dans E. Bourgeois et G. Chapelle (dir.), *Apprendre et faire apprendre* (p. 261-269). Paris : Presses universitaires de France
- Leondari, A. (2007). Future Time Perspective, Possible Selves, and Academic Achievement. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (114), 17-26

- Maehr, M. L. et Midgley, C. (1996). *Transforming school cultures*. Boulder, CO: Westview Press
- Miller, R. B. et Brickman, S. J. (2004). A Model of Future-Oriented Motivation and Self-Regulation. *Educational Psychology Review*, 16(1), 9-33. doi: 10.1023/b:edpr.0000012343.96370.39
- Miller, R. B., Greene, B. A., Montalvo, G. P., Ravindran, B. et Nicholls, J. D. (1996). Engagement in Academic Work: The Role of Learning Goals, Future Consequences, Pleasing Others, and Perceived Ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 388-422
- Mitchell, T. R. et Biglan, A. (1971). Instrumentality theories: Current uses in psychology. *Psychological Bulletin*, 76(6), 432-454. doi: 10.1037/h0031831
- Neuville, S. (2004). *La perception de la valeur des activités d'apprentissage : étude des déterminants et effets* (Thèse de doctorat inédite). Louvain-la-Neuve, Belgique : Université catholique de Louvain
- Nuttin, J. R. (1980). *Théorie de la motivation humaine. Du besoin au projet d'action* (2^e éd.). Paris : Presses universitaires de France
- Pirot, L. et De Ketele, J.-M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université. Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 367-394
- Plante, I., De la Sablonnière, R., Aronson, J. M. et Théorêt, M. (2013). Gender stereotype endorsement and achievement-related outcomes: The role of competence beliefs and task values. *Contemporary Educational Psychology*, 38(3), 225-235, doi: 10.1016/j.cedpsych.2013.03.004
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2009). Promoting Self-Determined School Engagement. Motivation, Learning, and Well-Being. Dans K. R. Wentzel et A. Wigfield (dir.), *Handbook of Motivation at School* (p. 171-195). New York, NY: Routledge Taylor
- Shell, D. F. et Husman, J. (2001). The Multivariate Dimensionality of Personal Control and Future Time Perspective Beliefs in Achievement and Self-Regulation. *Contemporary Educational Psychology*, 26(4), 481-506. doi: 10.1006/ceps.2000.1073

- Simons, J., Dewitte, S. et Lens, W. (2000). Wanting to have vs. wanting to be: The effect of perceived instrumentality on goal orientation. *British Journal of Psychology*, 91(3), 335-351. doi: 10.1348/000712600161862
- Simons, J., Vansteenkiste, M., Lens, W. et Lacante, M. (2004). Placing Motivation and Future Time Perspective Theory in a Temporal Perspective. *Educational Psychology Review*, 16(2), 121-139. doi: 10.1023/B:EDPR.0000026609.94841.2f
- Vallerand, R. J. (1993). Une perspective humaniste de la motivation : les théories de la compétence et de l'autodétermination. Dans R. J. Vallerand et E. Thill (dir.), *Introduction à la psychologie de la motivation* (p. 233-284). Laval : Études vivantes
- Vallerand, R. J. et Blanchard, C. (1998). Éducation permanente et motivation : contribution du modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque. *Éducation permanente*, 3(136), 15-36
- Vansteenkiste, M., Soenens, B., Verstuyf, J. et Lens, W. (2009). What Is the Usefulness of Your Schoolwork?: The Differential Effects of Intrinsic and Extrinsic Goal Framing on Optimal Learning. *Theory and Research in Education*, 7(2), 155-163. doi: 10.1177/1477878509104320
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent : Erpi
- Walker, C. O. et Greene, B. A. (2009). The Relations Between Student Motivational Beliefs and Cognitive Engagement in High School. *The Journal of Educational Research*, 102(6), 463-471
- Wentzel, K. R. (1992). Motivation and achievement in adolescence: A multiple goals perspective. Dans D. H. Schunk et J. L. Meece (dir.), *Student perceptions in the classroom: Causes and consequences* (p. 287-306). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Wentzel, K. R. et Wigfield, A. (dir.) (2009). *Handbook of Motivation at School*. New York, NY: Routledge Taylor
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R., Arbretton, A. J., Freedman-Doan, C. et al. (1997). Changes in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A three-year study. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 451-469

Wigfield, A., Tonks, S. et Klauda, S. L. (2009). Expectancy-Value Theory. Dans K. R. Wentzel et A. Wigfield (dir.), *Handbook of Motivation at School* (p. 55-75). New York, NY: Routledge Taylor

TROISIÈME ARTICLE

**DÉTERMINANTS DE L'UTILITÉ PERÇUE DE LA TÂCHE, PAR
DES ÉTUDIANTS, DE LEUR PROGRAMME DE FORMATION
TECHNIQUE COLLÉGIALE**

Dubeau, A., Plante, I., Samson, G. et Frenay, M. (en voie d'être soumis).
Determinants of Student's Perceived Utility of their Career Technical
Program. *Vocations and Learning*.

Le troisième article inséré dans cette thèse présente les résultats des analyses réalisées afin de spécifier les déterminants de l'utilité perçue de la tâche, par les étudiants, de leur programme de FT. Il est intitulé « Determinants of Student's Perceived Utility of their Career Technical Program ». Cet article sera soumis à la revue *Vocations and Learning* pour sa publication dès que la traduction en anglais sera complétée.

Cette production scientifique hollandaise s'intéresse aux études empiriques menées précisément dans le champ de la formation professionnelle et technique qui prennent appui sur des théories de l'éducation. L'article inséré à la thèse est en français puisqu'au moment du dépôt initial la traduction du manuscrit n'était pas achevée.

Running head: DETERMINANTS OF PERCEIVED UTILITY

Determinants of Student's Perceived Utility of their Career Technical Program

Annie Dubeau

Université du Québec à Montréal

Isabelle Plante

Université du Québec à Montréal

Ghislain Samson

Université du Québec à Trois-Rivières

Mariane Frenay

Université catholique de Louvain

Correspondence:

Correspondence concerning this article should be addressed to Annie Dubeau, Département d'éducation et formation spécialisées, Université du Québec à Montréal, C.P. 8888, Succursale Centre-Ville, Montréal (Québec) Canada, H3C 3P8, or by email : dubeau.annie@uqam.ca

Article en voie d'être soumis pour publication dans la revue *Vocation and Learning*

Résumé

L'utilité perçue de la tâche est la perception par un étudiant de l'importance de la réalisation d'une activité pour atteindre un but spécifique (Eccles, Adler, Futterman, Goff, Kaczala, Meece et Midgley, 1983). Cette perception constitue un aspect fondamental dans la compréhension de la motivation des étudiants inscrits dans les programmes de formation à visée professionnalisante. Pourtant, les relations entre les facteurs qui déterminent cette perception demeurent peu connues. Cette étude porte sur le rôle respectif de deux ensembles de perceptions qui déterminent l'utilité perçue des étudiants de leur programme de formation. Un premier ensemble de perceptions contextuelles comprend a) la perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage et b) la perception des étudiants de buts de la salle de classe orientée sur la performance. Un deuxième ensemble de perceptions personnelles regroupe les dimensions intégration, extension et valeur de la perspective d'avenir de l'étudiant.

Un modèle théorique modélisant le rôle potentiel de ces déterminants contextuels et personnels et deux variables médiatrices, l'intérêt et le sentiment d'efficacité personnelle, a été testé à l'aide d'une analyse de pistes auprès de 517 étudiants francophones engagés dans une formation à visée professionnalisante, la formation collégiale technique (FT). Le modèle évalué présente des statistiques d'ajustement adéquates aux données. Au sujet des déterminants contextuels, les résultats suggèrent qu'il existe une relation entre la perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage et l'utilité perçue de la tâche et que cette relation est médiée par la perception de l'intérêt de l'étudiant. Les résultats montrent, en outre, la présence

d'une relation directe entre la perception des étudiants d'une structure de buts performance-approche et l'utilité perçue de la tâche. Pour les déterminants personnels, les résultats montrent un lien direct entre l'intégration de la perspective d'avenir de l'étudiant et l'utilité perçue de la tâche. L'extension est reliée à l'intégration qui, à son tour, est en relation avec l'utilité perçue de la tâche de l'étudiant.

Mots clés : utilité perçue de la tâche, perception du contexte d'apprentissage, perspective d'avenir, motivation scolaire, programme de formation technique, enseignement postsecondaire

Déterminants de l'utilité perçue de la tâche, par des étudiants, de leur programme de formation technique collégiale

Introduction

En contexte scolaire, les étudiants engagés dans des formations à visée professionnalisante, comme les formations techniques collégiales du Québec (FT), sont particulièrement sensibles à l'utilité perçue de leur formation qui correspond à la perception par un étudiant de l'importance de la réalisation d'une activité pour atteindre un but spécifique (Eccles, Adler, Futterman, Goff, Kaczala, Meece et Midgley, 1983). Selon certaines recherches, cette perception constitue la dimension centrale de leur motivation scolaire (Fernandez, 2010; Frenay, Boudrenghien, Dayez et Paul, 2007; Lens, 2002). En effet, les jeunes adultes attendent de plus en plus des cours qu'ils suivent qu'ils leur procurent une « utilité tangible » ou un « retour sur l'investissement » pour leur vie professionnelle ou personnelle (Bourgeois, 2004).

Une telle sensibilité de ces étudiants à cette perception pourrait notamment s'expliquer par le fait que ces programmes, qui mènent à une profession ou à un métier, sont organisés selon une conception fonctionnaliste de l'éducation (Bertrand, 2014) par opposition à d'autres conceptions de l'acte éducatif centrée sur l'épanouissement personnel ou la satisfaction profonde et le plaisir de bien faire un geste (Pirsig, 1974).

Compte tenu de l'importance de l'utilité perçue de la tâche pour le maintien de la motivation scolaire des étudiants engagés dans une formation à visée professionnalisante, il importe de circonscrire ses principales sources. Partant de ces considérations, la question principale de cette étude est « quels sont les déterminants

de l'utilité perçue, par les étudiants, de leur programme de formation technique collégiale ? »

Les déterminants de l'utilité perçue de la tâche

Cette recherche s'inscrit dans une perspective sociocognitive de la motivation scolaire (Eccles et Wigfield, 2002). Des recherches menées dans cette perspective scolaire ont montré que le contexte d'apprentissage est déterminant dans le déclenchement, l'orientation et l'intensité des comportements des individus (voir par exemple la recension de Wentzel, 2009). Dans le cadre de la présente étude, nous avons donc tenu compte de perceptions contextuelles de l'étudiant qui relèvent de sa perception du contexte d'apprentissage en plus de perceptions qu'il entretient à propos de lui-même.

Diverses recherches sur la formation de professionnels telle que la formation d'ingénieurs ou de médecins (Bédard, Lison, Dalle, Côté et Boutin, 2012; Vanpee, Frenay, Godin, et Bédard, 2010; Galand et Frenay, 2005; Cabral, Viau et Bédard, 1997) sont fondées sur la théorie de l'apprentissage situé dans un contexte (Brown, Collins et Duguid, 1989; Lave et Wenger, 1991; McLellan, 1995; Resnick, 1987). Selon Basque (2004), ces théoriciens recommandent d'une part, de favoriser la concordance entre le contexte d'apprentissage et le contexte de mobilisation des apprentissages en contextualisant le contenu enseigné; et d'autre part, de favoriser l'entrée et la participation des apprenants dans la communauté de référence.

Sur la base de la littérature disponible concernant les prédicteurs de l'utilité perçue de la tâche, la perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage (Galand et Frenay,

2005) et la perception des étudiants de l'orientation de buts du contexte d'apprentissage (Meece, Anderman et Anderman, 2006) ont été retenues à titre de perceptions contextuelles afin d'opérationnaliser ces deux principes de l'apprentissage situé dans un contexte. Enfin, parmi les perceptions personnelles, la perception de l'avenir qui permet d'examiner la perspective d'avenir des étudiants (Lens, Paixão, Herrera et Grobler, 2012) a été retenue puisqu'il s'agit d'un déterminant important de l'utilité perçue d'une tâche (Hilpert, Husman et Carrion, 2014).

La relation entre la perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage et l'utilité perçue de la tâche

La perception des étudiants à propos de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage (contextualisation de l'enseignement) est la première perception du contexte d'apprentissage retenue dans cette étude. Cette perception désigne le fait de percevoir que des stratégies pour rendre évident le contexte de mobilisation des connaissances (p. ex., la pratique professionnelle) sont mises en place en salle de cours (Galand et Frenay, 2005). Acee et Weinstein (2010) ont examiné l'effet de la mise en évidence des utilisations futures des apprentissages, telles qu'évoquer fréquemment les applications possibles de la théorie enseignée ou donner des exemples concrets issus de la pratique professionnelle sur la perception de l'utilité d'étudiants universitaires de leur cours d'introduction à la statistique. Les résultats de cette recherche suggèrent que l'intervention de mise en évidence des utilisations futures des apprentissages a permis d'accroître l'utilité perçue de la tâche des étudiants de leur cours.

D'autres études expérimentales (Godes, 2008; Hulleman, 2007; Hulleman, Godes, Hendricks et Harackiewicz, 2010) ont par ailleurs montré que la perception de l'intérêt agit comme variable médiatrice dans la relation entre la perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage et l'utilité perçue de la tâche des étudiants. Ces résultats indiquent que les activités de contextualisation de l'enseignement et des activités d'apprentissage agissent sur l'intérêt de l'étudiant pour le sujet ou l'activité. La perception de l'intérêt, à son tour, opère sur leur perception de l'utilité de leur formation. Selon Godes (2008), les stratégies de contextualisation extérieures, comme l'enseignant qui évoque en classe les applications possibles de la théorie enseignée, contribuent à augmenter l'intérêt des étudiants pour un sujet. De plus, les résultats montrent que les étudiants les plus intéressés par un sujet ont tendance à tirer davantage profit des stratégies d'autodécouverte telles que trouver individuellement à quoi un nouvel apprentissage peut servir (Hulleman et al., 2010). Godes (2008) invoque la nature de la culture nord-américaine, centrée sur l'intérêt personnel, pour expliquer le rôle médiateur de la perception de l'intérêt dans la relation entre la perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage et l'utilité perçue de la tâche. Sur la base de ces résultats, il semble donc exister une relation indirecte entre la perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage et celle de l'utilité perçue de la tâche et il s'avère également que l'intérêt joue un rôle médiateur dans cette relation.

La relation entre la perception des étudiants de l'orientation des buts du contexte d'apprentissage de type performance-approche et l'utilité perçue de la tâche

La perception de buts orientés sur la performance (Meece, Anderman et Anderman, 2006) est le deuxième facteur relatif à la perception du contexte d'apprentissage qui a été retenu dans cette étude. La notion de but réfère aux raisons évoquées, par le biais des pratiques pédagogiques mises en œuvre et des conceptions transmises par les enseignants, pour pousser un étudiant à s'engager dans une activité. Ainsi, l'important n'est pas tant de savoir si l'orientation des buts du contexte d'apprentissage invite les étudiants à obtenir de bons points, par exemple, mais de savoir pour quelle raison il est important d'avoir de bonnes notes.

Deux types d'orientation des buts du contexte d'apprentissage sont généralement employés dans les recherches sur le sujet (Galand, Philippot et Frenay, 2006; O'Keefe, Ben-Eliyahu et Linnenbrink-Garcia, 2013); il s'agit de l'orientation des buts vers le développement de compétences, dite « structure de maîtrise », et de l'orientation des buts vers la performance, ou dite « structure performance-approche ».

Ainsi, dans une salle de cours orientée vers une structure de maîtrise, l'accent est principalement porté sur le développement de compétences par le biais de la maîtrise des tâches scolaires proposées aux étudiants. Dans une structure de maîtrise, les pratiques pédagogiques mises en œuvre et les conceptions transmises par les enseignants encouragent les étudiants à se percevoir comme compétents s'ils maîtrisent les savoirs de la matière enseignée. Les pratiques d'enseignement, qui mettent de l'avant les centres d'intérêt des élèves, laissent de l'autonomie aux élèves dans le choix des tâches, qui respectent le rythme de travail personnel, sont centrées sur l'effort et les progrès personnels, reconnaissent l'erreur comme faisant partie

intégrante de l'apprentissage (Ames, 1992; Meece, Anderman et Anderman, 2006), constituent des exemples de pratiques orientées vers une structure de maîtrise.

À l'opposé, une structure de buts orientée sur la performance est caractérisée par un environnement scolaire compétitif qui incite les étudiants à s'engager dans les tâches afin de surpasser les autres. Dans ce type de structure de buts, les pratiques pédagogiques mises en œuvre et les conceptions transmises par les enseignants encouragent les étudiants à se penser compétents s'ils obtiennent des résultats scolaires qui sont meilleurs que leurs camarades de classe ou qui impressionnent leur entourage. Ainsi, dans cette structure de buts, un gain en compréhension ou en habileté n'est pas une fin en soi, mais un moyen parmi d'autres d'établir sa supériorité par rapport aux pairs. Les pratiques d'enseignement de cette structure de buts mettent l'accent sur la comparaison entre étudiants, la reconnaissance du résultat ou du produit final et la valorisation des élèves les plus performants.

De nombreuses études ont documenté l'incidence des buts du contexte d'apprentissage sur divers indicateurs scolaires. Ainsi, les études empiriques dans le domaine ont généralement montré que les buts de maîtrise sont associés à des attitudes et comportements scolaires positifs, tels l'effort et la persistance durant des tâches difficiles (Elliott et Dweck, 1988; Stipek et Kowalski, 1989) de même que le recours à des stratégies cognitives plus élaborées (Elliot et McGregor, 2001; Grant et Dweck, 2003; Wolters, 2004). Enfin, Berger (2012) a démontré la relation positive entre les buts de maîtrise et l'utilité perçue de la tâche. Ses résultats montrent que les buts de maîtrise prédisent significativement l'utilité perçue de la tâche ($\beta = 0,31$). Dans son étude, Berger (2012) n'a toutefois pas examiné le rôle de la perception de la structure de buts orientés sur la performance sur la perception de l'utilité de la tâche. C'est pourquoi la relation entre la perception de buts orientés sur la performance et l'utilité perçue de la tâche est étudiée dans la présente recherche afin de compléter les

résultats de Berger (2012) concernant les buts de maîtrise. De façon générale, les buts orientés sur la performance prédisent généralement un rendement scolaire accru (Linnenbrink-Garcia, Middleton, Ciani, Easter, O'Keefe et Zusho, 2012). Par contre, les élèves qui entretiennent ce type de buts ne sont généralement pas aussi engagés dans leurs études que leurs compagnons qui adoptent des buts de maîtrise (Hulleman et al., 2008; Plante, de la Sablonnière, Aronson et Théorêt, 2013).

Ce résultat donne à penser que les perceptions entretenues par les étudiants à l'égard de leur contexte d'apprentissage influencent leur perception de la valeur et l'utilité perçue de la tâche (Eccles et Wigfield, 2002). En effet, la valeur de la tâche est le principal prédicteur du choix de s'engager dans une tâche ou dans un domaine donné (Plante et al., 2013). La valeur de la tâche est l'appréciation subjective d'un individu quant à la manière dont une tâche influence son désir de réaliser cette tâche et satisfait ses besoins et buts à atteindre (Chouinard, Karsenti et Roy, 2007) et l'utilité perçue de la tâche constitue une de des quatre dimensions qui composent la valeur perçue de la tâche.

En dépit du nombre accru d'études ayant documenté les conséquences des structures de buts sur différents comportements et perceptions scolaires (voir par exemple Linnenbrink, 2005; Linnenbrink-Garcia, Middleton, Ciani, Easter, O'Keefe et Zusho, 2012), la relation spécifiquement entre la perception d'un contexte de classe orienté sur des buts de performance et l'utilité perçue de la tâche demeure méconnue.

Toutefois, les études recensées (voir par exemple Meece, 1991; Meece, Anderman et Anderman, 2006; Urdan, 2010) permettent de croire que la perception de buts orientés sur la performance aura des effets délétères sur l'utilité perçue de la tâche. Ainsi, nous postulons une relation négative entre la perception de buts orientés sur la performance et l'utilité perçue de la tâche. Ainsi, plus les étudiants perçoivent

que des buts proposés en salle de cours sont orientés sur la compétition et caractérisés par des activités et des interventions qui les incitent à s'engager dans les tâches afin de surpasser les autres, moins ils percevront que leur formation leur est utile. Ces résultats permettront de compléter les résultats obtenus par Berger (2012) qui concernent les buts de maîtrise.

Les deux perceptions dont il vient d'être question jusqu'à maintenant concernent le contexte d'apprentissage et constituent donc des facteurs externes aux apprenants, facteurs que les étudiants interprètent afin de conférer une utilité à leur formation. Toutefois, l'utilité perçue de la tâche est également déterminée par des facteurs propres aux étudiants, ou dits internes.

Sur la base de la littérature recensée, la perception d'avenir entretenue par les étudiants apparaît comme un facteur interne particulièrement important dans le jugement d'utilité d'une formation. En effet, les buts de l'étudiant à court et à long terme, qui se rapportent aux formations à visées professionnalisantes, sont généralement des buts qui se situent dans un avenir proche ou plus ou moins éloigné (Fernandez, 2010; Frenay, Boudrenghien, Dayez et Paul, 2007). Par conséquent, il convient d'examiner comment les étudiants inscrits dans une formation professionnalisante conceptualisent leur avenir (Thiébaud, 1998) afin de rendre compte du processus qui s'opère entre les buts à court et à long terme et l'utilité perçue de la tâche.

La relation entre la perspective d'avenir et l'utilité perçue de la tâche

La perspective d'avenir réfère à la perception psychologique du temps plutôt qu'au temps physique qui s'écoule et qui est enregistré sur l'horloge. Elle correspond

aux représentations cognitives et motivationnelles qui permettent aux individus d'anticiper les conséquences à long terme des actions qu'ils mènent dans le moment présent, comme de percevoir l'utilité des tâches scolaires proposées en classe et de s'y engager (Hilpert, Husman et Carrion, 2014; Husman et Lens, 1999).

La perspective d'avenir est considérée comme une zone temporelle dans laquelle les personnes situent leurs projets et leurs buts. Ces projets d'avenir amènent les personnes à s'engager dans des activités dans le moment présent et à les mener à terme afin d'atteindre un but (Nuttin, 1980). Husman et Shell (2008) conceptualisent la perspective d'avenir en quatre dimensions que sont l'intégration (*connectedness*), la valeur (*value*), l'extension (*extension*) et la vitesse (*speed*) qui seront décrites. Dans cette recherche, nous avons que retenu les trois premières dimensions qui constitueraient les principales sources potentielles de l'utilité perçue de la tâche (Hilpert, Husman et Carrion, 2014).

L'intégration de la perspective d'avenir réfère à la tendance de la personne à lier le présent et l'avenir. Cette habileté cognitive permet à l'individu de percevoir que ses actions immédiates sont une étape nécessaire pour atteindre un but. Plusieurs études empiriques ont été menées sur le sujet (Aboussalam, 2005; Hilpert, Husman et Carrion, 2014; Lens, Paixão, Herrera et Grobler, 2012) et elles soulignent la pertinence de la dimension intégration pour déterminer de l'utilité perçue de la tâche. Il semble toutefois que la relation positive entre l'intégration et l'utilité perçue n'est pas directe et que le sentiment d'efficacité personnelle agisse comme variable médiatrice. C'est du moins ce qu'avancent Nuttin (1980) et Thiébault (1998) dans leurs travaux théoriques. Selon ces deux auteurs, pour qu'un individu perçoive que ses actions immédiates constituent une étape pour atteindre un but, il convient que cette personne croit que les événements qui affectent sa vie dépendent d'elle et

qu'elle est capable d'agir efficacement sur ces événements. Cette hypothèse n'a toutefois pas été testée empiriquement, ce que notre étude a permis de faire.

L'extension correspond à l'étendue de l'espace temporel de la personne (Nuttin, 1980). L'extension de l'horizon temporel d'une personne varie selon les individus (Husman et Shell, 2008). De façon générale, dans l'horizon temporel d'une personne, les buts rapprochés, en termes d'échéance, sont davantage valorisés que les buts éloignés. Toutefois, les personnes dotées d'une représentation étendue de l'avenir sont en mesure de percevoir des buts éloignés dans le temps comme étant plus rapprochés. Ce faisant, certains individus sont plus aptes que d'autres à valoriser les buts à long terme et anticipent plus facilement les conséquences à long terme de leurs actions immédiates (Tucker, Vuchinich et Rippens, 2002; cités par Husman et Shell, 2008). Selon Lens et ses collaborateurs (2012), l'extension permet la création de buts plus lointains, ce qui affecte la motivation en termes de quantité : plus l'horizon temporel d'une personne est long, plus elle peut se fixer des buts éloignés dans le temps, plus elle perçoit l'utilité de sa formation et plus elle est motivée. Sur cette base, il est donc possible de prétendre qu'il existe une relation positive entre l'extension de la perspective d'avenir et l'utilité perçue de la tâche.

La valeur correspond à la volonté de sacrifier le présent au profit de l'avenir (De Volder et Lens, 1982). En accordant de l'importance à sa situation future, la personne est optimiste envers ce que le temps à venir peut lui apporter (Thiébaud, 1998). Cette confiance envers l'avenir permet à la personne d'adopter des buts (Lens et al., 2012; Lessard, 2012). Ainsi, plus les étudiants manifestent une forme d'affectivité envers leur situation future, plus ils perçoivent l'utilité de leur formation. Sur cette base, il semble exister également une relation positive entre la valeur accordée à l'avenir et l'utilité perçue de la tâche (De Volder et Lens, 1982).

La vitesse constitue la dernière dimension de la perspective d'avenir conceptualisée par Husman et Shell (2008). Cette dimension représente la perception subjective de l'écoulement du temps. Il ne s'agit pas seulement de la perception des durées, mais plus globalement de la perception de l'allure à laquelle le temps défile (Gjesme, 1983; cité dans Husman et Shell, 2008). Ainsi, chaque personne perçoit des durées variables. Une personne qui n'est pas orientée vers l'avenir parvient difficilement à organiser des activités futures puisque pour elle, le temps s'écoule trop vite. À l'inverse, un individu orienté vers l'avenir perçoit généralement que le temps s'écoule plus lentement, si bien qu'il lui paraît pertinent de prévoir des activités qui seront réalisées à plus long terme. Cette dimension est essentielle pour comprendre comment les étudiants conceptualisent leur avenir et respecter la conceptualisation, en quatre dimensions, proposée par Husman et Shell (2008). Toutefois, selon Hilpert, Husman et Carrion (2014), la vitesse ne constitue pas un déterminant direct de l'utilité perçue de la tâche. Cette dimension n'a donc pas été retenue dans cette étude des déterminants de l'utilité perçue de la tâche.

En somme, la présente étude vise à vérifier un modèle théorique expliquant la relation entre deux ensembles de déterminants de l'utilité perçue de la tâche. Le premier ensemble de déterminants est propre aux perceptions des étudiants du contexte scolaire qui leur est proposé. Il est composé de la perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage et de la perception, par les étudiants, de buts proposés dans une situation d'apprentissage orientés sur la performance.

Le deuxième ensemble relève de la représentation personnelle de l'avenir d'une personne. Trois dimensions de la perspective d'avenir conceptualisées par Husman et Shell (2008) ont été retenues, soit l'intégration, l'extension et la valeur de l'avenir.

La présente recherche évalue sept hypothèses à propos des relations entre cinq déterminants, l'utilité perçue de la tâche et deux médiateurs, l'intérêt et le sentiment d'efficacité personnelle. Ces relations sont exposées dans la figure 1.

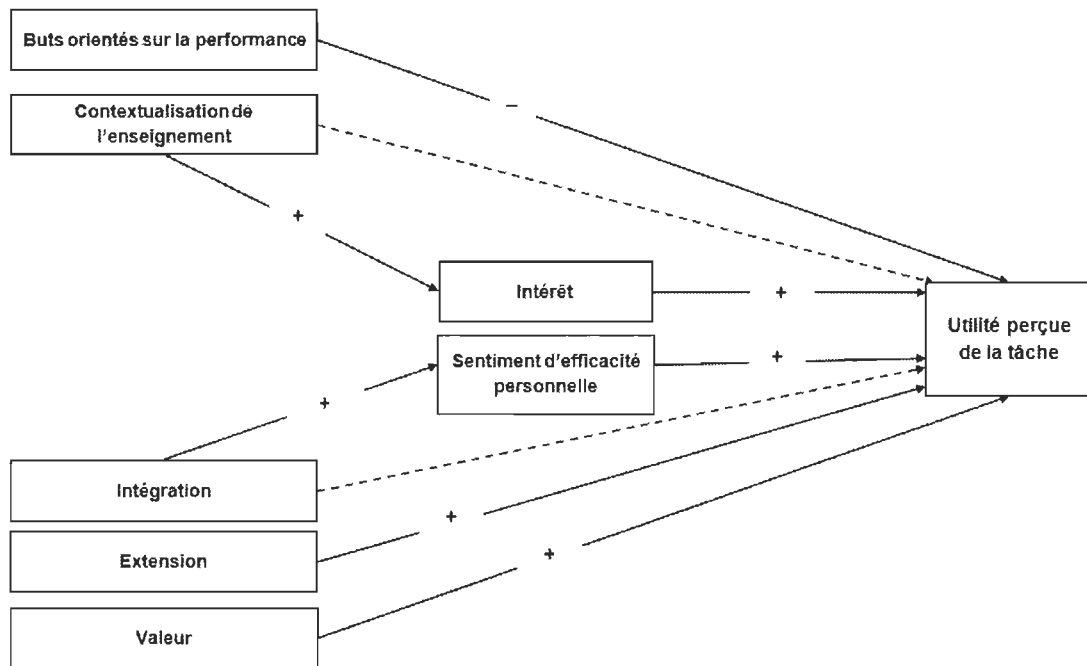


Figure 1 : Modèle théorique exposant la relation de facteurs externes et internes sur l'utilité perçue de la tâche

Légende : Les lignes pointillées représentent les relations qui sont présumées être non significatives

La première hypothèse postule que la relation positive entre la perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage et l'utilité perçue de la tâche est indirecte. En accord avec la recherche de Godes (2008), nous énonçons la deuxième hypothèse qui indique que l'intérêt joue un rôle médiateur dans cette relation.

Notre troisième hypothèse prédit qu'il existe une relation négative entre la perception des étudiants de l'orientation de buts du contexte d'apprentissage et l'utilité perçue de la tâche (Berger, 2012). Ainsi, plus les étudiants perçoivent que la structure de buts proposée en salle de cours est compétitive et caractérisée par une structure de buts qui les incite à s'engager dans les tâches afin de surpasser les autres, moins ils perçoivent que leur formation leur est utile.

Les quatre dernières hypothèses concernent les trois dimensions de la perspective d'avenir. Nous postulons que la relation entre l'intégration et l'utilité perçue de la tâche est positive et que le sentiment d'efficacité personnelle joue un rôle médiateur dans cette relation (Nuttin, 1980; Thiébaud, 1998). Nous posons, en outre, l'hypothèse qu'il existe une relation positive entre l'extension de la perspective d'avenir et l'utilité perçue de la tâche (Lens et al., 2012). Enfin, notre dernière hypothèse postule une relation positive entre la valeur de la perspective d'avenir accordée à l'avenir et l'utilité perçue de la tâche (Lens et al., 2012; Lessard, 2012).

Méthode

Participants

Afin d'avoir accès aux participants, nous avons d'abord procédé à un échantillonnage de convenance des cégeps. C'est-à-dire que les cégeps ont été choisis pour participer à la recherche pour des raisons pratiques d'accessibilité. Les étudiants rencontrés lors des collectes de données proviennent de deux cégeps francophones dont la direction ou le comité d'éthique de la recherche a accepté le projet de recherche. Nous avons ensuite procédé à un échantillonnage volontaire des groupes et des étudiants. Pour ce faire, une invitation à participer au projet a été acheminée aux enseignants des cégeps participants pour les inviter à nous donner accès à leur salle de classe ou à leur atelier. Enfin, nous nous sommes rendus en salle de classe ou en atelier pour présenter la recherche aux étudiants et leur demander de participer au projet.

À l'hiver 2012, 517 étudiants francophones de la formation collégiale technique ont rempli un questionnaire incluant diverses échelles de mesure autorapportées évaluant les variables étudiées de même que des informations sociodémographiques. En conformité avec les normes d'éthique de la recherche avec des êtres humains établies par l'Université du Québec à Trois-Rivières, seuls les participants volontaires ayant signé le formulaire de consentement ont contribué à cette étude. Parmi l'ensemble des participants ayant rempli le questionnaire, 506 étudiants (femmes = 346; hommes = 160; âge moyen = 22,14 ans) ont procuré suffisamment de données pour l'ensemble des variables à l'étude. L'échantillon retenu pour mener chacune des analyses rapportées dans cet article comporte donc 506 participants.

Procédure

La chercheuse principale a sollicité chacun des groupes d'étudiants dans leurs locaux d'enseignement respectifs afin qu'ils prennent part à l'étude. Après avoir reçu les explications relatives à l'étude et rempli le formulaire de consentement pour y participer, les participants ont rempli individuellement un questionnaire informatisé à l'aide d'une mini tablette numérique ou d'un ordinateur formaté à cet effet. La durée pour remplir le questionnaire n'a pas excédé 20 minutes. Au besoin, la chercheuse principale a répondu aux questions des participants concernant l'utilisation de la mini tablette numérique afin d'assurer le bon déroulement de la collecte de données.

Mesures

Tous les instruments de mesure ont été regroupés dans le questionnaire prennent la forme d'affirmations qui doivent être évaluées à l'aide d'une échelle de Likert en 7 points allant de 1 (fortement en désaccord) à 7 (fortement en accord). Les valeurs alpha de Cronbach de chacune des échelles utilisées sont présentées dans le tableau 1.

L'utilité perçue de la tâche a été mesurée à partir d'une traduction du *Perceived Instrumentality Scale* (Husman et al., 2004; Husman et Hilpert, 2007). Cet instrument est composé de huit items (p. ex., « Ce que j'ai appris dans ce cours sera important pour réussir dans mon futur emploi ») et permet de mesurer la perception d'un lien entre les tâches actuelles et les projets d'avenir. La cohérence interne de cette échelle est bonne et répond aux normes fixées par De Vellis (2003) avec un coefficient alpha de Cronbach de 0,77.

La perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage a été mesurée à partir d'une sous-échelle élaborée par Galand et Frenay (2005). Elle mesure la perception des stratégies déployées par les enseignants afin de mettre en évidence le contexte de mobilisation des connaissances (p. ex., la pratique professionnelle). La mesure comprend cinq items (p. ex., « Les enseignants nous montrent les applications pratiques possibles de notre formation »). Avec un coefficient alpha de Cronbach de 0,82, cette échelle offre une très bonne cohérence interne (De Vellis, 2003).

La perception de l'orientation des buts du contexte d'apprentissage de type performance-approche est mesurée à partir d'une sous-échelle élaborée par Galand et Frenay (2005). La mesure comprend trois items (p. ex., « Les enseignants se comportent de manière équitable vis-à-vis de tous les étudiants-es ») et mesure la perception que l'environnement est caractérisé par une structure de but qui incite les étudiants à s'engager dans les tâches afin de surpasser les autres. La cohérence interne de cette échelle, avec un coefficient alpha de Cronbach de 0,77, est bonne; elle répond aux normes fixées par De Vellis (2003).

La perspective d'avenir des étudiants est mesurée à l'aide de l'adaptation française du *Future Time Perspective Student Questionnaire* (Husman et Shell, 2008). La version anglaise a fait l'objet d'une adaptation française et d'une validation (Dubeau, Plante et Frenay, 2015). Cet instrument est composé de trois sous-échelles (c.-à-d. intégration, extension et valeur) issues du questionnaire en anglais et comporte 21 items. L'intégration, la première sous-échelle de la perspective d'avenir, mesure la tendance de la personne à lier ses activités du moment présent à son avenir ou au métier convoité. Cette sous-échelle offre une très bonne cohérence interne (De Vellis, 2003) avec un coefficient alpha de Cronbach de 0,83. Elle est composée de 12

items (p. ex., « Ma vision de l'avenir est importante dans la sélection des actions à faire maintenant »).

La deuxième sous-échelle, l'extension, mesure l'étendue de l'espace temporel de la personne. Elle comporte cinq items (p. ex., « En général, six mois me paraissent comme une très courte période de temps ») et mesure l'étendue de l'espace temporel de la personne. La cohérence interne de cette échelle se situe tout juste sur le seuil du minimum acceptable fixé par De Vellis (2003) avec un coefficient alpha de Cronbach de 0,65.

La troisième sous-échelle, la valeur, comporte cinq items (p. ex., « Je trouve qu'il est plus important de devenir celui que je veux être plus tard que d'être dès maintenant celui que je veux être »). Elle mesure la volonté d'une personne de sacrifier le présent pour soutenir l'avenir. Cette sous-échelle offre une cohérence interne faible avec un coefficient alpha de Cronbach de 0,64. La sous-échelle valeur ne répond pas aux normes fixées par De Vellis (2003).

L'intérêt est mesuré à l'aide de la sous-échelle valeur intrinsèque de Neuville (2004), qui consiste en une adaptation française de la sous-échelle *Intrinsic Interest Value* d'Eccles et Wigfield (1995), composée de cinq items (p. ex., « Je suis très intéressé(e) par le contenu du cours »). Ces items déterminent la prédisposition positive du sujet à l'égard du sujet ou de la tâche. L'alpha de Cronbach obtenu pour cette échelle est de 0,73 offrant une bonne cohérence interne selon la norme fixée par De Vellis (2003).

Le sentiment d'efficacité personnelle est mesuré par une sous-échelle inspirée du *College Self-efficacy Inventory* (Solberg, O'Brien, Villareal, Kennel et Davis, 1993) traduite par Schmitz (2009). Cette sous-échelle permet de mesurer la croyance d'être en mesure d'accomplir les tâches à réaliser dans un domaine, immédiatement ou pour

l'avenir. Cette perception est mesurée par six items (p. ex., « Je pense que je serai capable de faire face aux exigences de mon programme technique »). La cohérence interne de cette échelle est bonne et répond aux normes fixées par De Vellis (2003) avec un coefficient alpha de Cronbach de 0,77.

Résultats

Analyses préliminaires

Avant d'évaluer la validité du modèle théorique proposé à l'aide d'une analyse de pistes, des analyses préliminaires ont été conduites afin de s'assurer que les données pouvaient être utilisées pour les analyses en pistes. Le tableau 1 présente une synthèse des résultats des analyses préliminaires menées. Il expose la moyenne², l'écart-type, les valeurs des coefficients d'asymétrie (*skewness*) et de l'aplatissement (*kurtosis*), les coefficients de cohérence interne (alpha de Cronbach) et la matrice des corrélations entre les variables à l'étude.

² L'ensemble des items, variable par variable, est présenté en appendice.

Tableau 1: Variables utilisées dans la présente recherche avec les mesures de tendance centrale (moyenne et écart-type), de normalité (Skew et Kurtosis), de consistance interne et la matrice des corrélations entre les variables à l'étude (N = 506)

Variables	M	ET	Skew	Kurtosis	α	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Utilité perçue de la tâche	4,63	1,34	0,27	-1,15	0,77	-	0,04	-0,54***	0,34***	0,05	0,08	0,67***	-0,07
2. Contextualisation de l'enseignement	6,07	0,77	1,46	4,25	0,82		-	0,04	0,21***	-0,02	0,16***	0,13**	0,37***
3. Buts orientés sur la performance	3,87	1,79	0,09	-1,19	0,77			-	0,03	0,09**	-0,04	-0,59***	0,07
4. Intégration	5,13	1,10	-0,33	-0,80	0,83				-	0,25***	0,28***	0,20***	0,13**
5. Valeur	4,45	1,30	-0,08	-0,58	0,64					-	0,06	-0,01	-0,08
6. Extension	4,23	1,08	-0,06	0,19	0,65						-	0,11*	0,19***
7. Intérêt	4,12	1,30	0,29	-0,81	0,73							-	0,03
8. Sentiment d'efficacité personnelle	5,82	0,80	-0,89	1,14	0,77								-

Note. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$. L'erreur standard du Skew et Kurtosis est respectivement de 0,11 et 0,22, pour toutes les échelles.

Légende : M = Moyenne; ET = Écart-type; Skew = Asymétrie; Kurtosis = Aplatissement; α = alpha Cronbach

Le score moyen pour la variable utilité perçue de la tâche est médian. Ainsi, les étudiants semblent percevoir moyennement un lien entre les tâches proposées en classe et leurs projets d'avenir. La perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage obtient le score moyen le plus élevé, suivi du sentiment d'efficacité personnelle. Cela signifie que les étudiants perçoivent fortement que des stratégies visant la mise en évidence du contexte de mobilisation des connaissances, comme la pratique professionnelle, sont mises en place en salle de cours. Les résultats montrent également qu'ils entretiennent des croyances d'autoefficacité relativement fortes. Enfin, les variables intégration, valeur, extension et intérêt affichent des scores moyens médians. Ces résultats indiquent que les étudiants entretiennent des perceptions moyennement élevées relativement à leur futur et à leur intérêt pour les tâches scolaires proposées. Le score moyen le plus faible correspond à la perception de l'orientation des buts du contexte d'apprentissage de type performance-approche. Ce qui confirme que les attentes des étudiants sont plus orientées vers le soutien et qu'ils perçoivent que les buts du contexte d'apprentissage dans lequel ils évoluent ne sont pas tellement orientés sur la performance.

Afin de déterminer si les variables respectent les critères de normalité, il convient, selon Stevens (1986), de vérifier pour chacune des variables la normalité à l'aide d'histogrammes et de deux indicateurs de forme de la distribution que sont l'asymétrie (*Skew*) et l'aplatissement (*Kurtosis*). Ces valeurs doivent toutes deux s'approcher de la valeur nulle (zéro). À la lecture du tableau 1, on remarque que certaines variables sont légèrement asymétriques. Toutefois, sous la recommandation d'Ullman (2006), les variables n'ont pas été transformées. Dans le cas d'autres analyses multivariées, une distribution non normale requiert de corriger ces problèmes avec les transformations appropriées (p. ex., la racine carrée, le log naturel

ou le log 10) afin de créer une variable avec une distribution normale. Par contre, dans le cas de l'analyse de pistes, la recommandation d'Ullman (2006) est la suivante: « In SEM if variables are nonnormally distributed it is entirely reasonable and perhaps even preferable to choose an estimation method that addresses the nonnormality instead of transforming the variable » (p. 42). La méthode d'estimation choisie et les indices d'adéquations considérés afin d'examiner la stabilité du modèle testé à partir de variables avec une distribution non normale sont présentés dans la section qui expose l'examen du modèle théorique postulé.

L'examen de la matrice de corrélation révèle que les variables intégration et intérêt sont corrélées positivement et significativement avec l'utilité perçue de la tâche. Tel qu'attendu, la perception de buts performance-approche est corrélée négativement et significativement avec l'utilité perçue de la tâche. La perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage n'est pas corrélée significativement avec l'utilité perçue de la tâche. Contrairement à ce qui était attendu, deux dimensions de la représentation de l'avenir, soit dimension de la valeur et celle de l'extension, ne sont pas corrélées significativement avec l'utilité perçue de la tâche. Ces résultats témoignent du fait que l'utilité perçue de la tâche est directement en relation avec une seule des trois dimensions de la perspective de l'avenir des étudiants, soit avec la dimension intégration.

Étant donné que la variable valeur présentait un alpha de Cronbach faible (0,64) sous le seuil établi par De Vellis (2003), nous avons retiré cette variable de l'analyse de pistes. L'examen des analyses en piste pourra confirmer la présence de liens directs et indirects entre les variables étudiées, tel que postulé dans les hypothèses.

Examen du modèle théorique postulé

Afin d'évaluer la validité du modèle théorique proposé (voir la figure 1), des analyses de pistes ont été réalisées à l'aide du logiciel Amos version 20.0 (Arbuckle, 2011). Dans les analyses, la méthode d'estimation *maximum likelihood* (ML) a été utilisée et toutes les analyses ont été réalisées sur la matrice de variance-covariance (N = 506 participants). Les analyses de pistes permettent d'étudier simultanément les relations entre plusieurs variables, incluant plusieurs variables dépendantes. Ce type d'analyse offre également la possibilité d'évaluer les liens directs et indirects entre plusieurs variables, permettant ainsi d'identifier des variables potentiellement médiatrices (Arbuckle, 2011). Ainsi, cette technique offre la possibilité d'explorer les relations directes et indirectes entre la perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage, la perception de buts orientés sur la performance et de deux dimensions de la perspective d'avenir (intégration et extension) ainsi que l'utilité perçue de la tâche. En outre, contrairement à une analyse de régression, l'analyse de pistes permettra d'examiner les déterminants de l'utilité perçue de la tâche, tout en estimant le rôle potentiellement médiateur du sentiment d'efficacité personnelle et de l'intérêt dans la relation entre les facteurs externes et internes ciblés et l'utilité perçue. De plus, deux variables ont été contrôlées dans les analyses, soit le sexe et l'âge (Brickman, 1998; Eccles et Wigfield, 2002; Lens, 1986; Seginer, 2009).

Comme suggéré par les experts de ce type d'analyse, la validité du modèle théorique a été examinée à l'aide de plusieurs indices (Hoyle, 1995; Hu et Bentler, 1999; Kline, 2005; Ullman, 2006, 2007). Ainsi le test khi-carré (χ^2), le nombre de degrés de liberté (*dl*), le rapport khi-carré et son nombre de degrés de liberté (χ^2/dl), le GFI (*Goodness of Fit Index*), le NFI (*Bentler-Bonnett (1980) Normed Fit Index*), le TLI (*Bentler-Tucker-Lewis coefficient*), le CFI (*Comparative Fit Index*) et le RMSEA

(*Root mean Square Error of Approximation*) (Jöreskog et Sörbom, 1993) ont été considérés. Un test khi-carré non significatif révèle un modèle adéquat. Les auteurs suggèrent qu'un ratio χ^2/dl inférieur à 3 (Kline, 2005) et que des valeurs de GFI, NFI, TLI et CFI supérieures à 0,90 (Hu et Bentler, 1999; Ullman, 2007) révèlent un modèle adéquat. De plus, des valeurs de RMSEA inférieures à 0,05 signifient un bon ajustement du modèle aux données (Ullman, 2007).

Si le modèle proposé n'atteint pas les normes d'adéquation suggérées, des indices de modification décrits par Jöreskog et Sörbom (1984) sont fournis. La décision d'inclure des modifications au modèle doit cependant être effectuée avec précaution et prendre appui sur des fondements théoriques (Curran, West et Finch, 1996; Enders et Bandalos, 2001; McDonald et Ho, 2002). Enfin, la procédure de rééchantillonnage *Bootstrap* a été appliquée (Byrne, 2001; Efron et Tibshirani, 1993) afin de permettre d'étudier la stabilité et la généralisation du modèle.

Les résultats du modèle initial concernant les déterminants de l'utilité perçue de la tâche (voir la figure 1) n'ont pas permis de conclure qu'il représentait adéquatement les données, puisque les indices d'adéquation ne correspondaient pas aux normes fixées ($\chi^2(11) = 121,80$, $p < 0,001$; $\chi^2/dl = 11,07$; GFI = 0,95; NFI = 0,86; TLI = 0,56; CFI = 0,87; RMSEA = 0,14). Les suggestions fournies dans les indices de modification décrits par Jöreskog et Sörbom (1984) ont donc été examinées. Parmi les modifications suggérées, six visaient à ajouter des termes de covariance entre le terme d'erreur de certaines variables du modèle. Ces modifications sont théoriquement justifiées par le fait qu'il est attendu que ces variables soient liées entre elles (Godes, 2008; Husman et Hilpert, 2007; Tabachnick et al., 2008). De plus, trois liens ont également été ajoutés au modèle. Le premier lien est en relation avec l'intérêt par la perception de buts orientés sur la performance (Berger, 2012). Le deuxième lien est la relation entre la perception des étudiants de la façon dont les

enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage (Contextualisation de l'enseignement) par l'intégration (Eren, 2009) et le troisième lien est la relation entre l'intégration par l'extension (Hilpert, Husman, Stump, Kim, Chung et Duggan, 2012).

À l'issue des modifications suggérées, les résultats ont révélé que le modèle testé procurait des indices d'ajustement aux données acceptables ($\chi^2(5) = 4,02, p = ns$; $\chi^2/dl = 0,80$; GFI = 1,00; NFI = 0,99; TLI = 1,01; CFI = 1,00; RMSEA = 0,00). Tous les coefficients du modèle ainsi que les termes de covariance entre les coefficients d'erreur se sont révélés significatifs ($p < 0,05$) à l'exception de la relation entre la perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage et l'utilité perçue de la tâche et de celle entre la variable extension et l'utilité perçue de la tâche. Par conséquent, ces deux liens non significatifs ont été retirés du modèle final. Le modèle final a procuré d'excellents indices d'ajustement ($\chi^2(7) = 6,88, p = ns$; $\chi^2/dl = 0,98$; GFI = 0,99; NFI = 0,99; TLI = 1,00; CFI = 1,00; RMSEA = 0,00). L'ensemble de ces modifications a également procuré une amélioration significative de l'ajustement des données au modèle théorique évalué ($\Delta\chi^2(4) = 114,92; p < 0,001$). Le tableau 2 présente les indices d'ajustement des modèles théorique, révisé et final pour les trois modèles testés.

Tableau 2: Indices d'adéquation des modèles théorique, révisé et final

Modèle	χ^2	df	χ^2/df	p	GFI	NFI	TLI	CFI	RMSEA
Modèle théorique	121,80	11	11,07	< 0,001	0,95	0,86	0,56	0,87	0,14
Modèle révisé	4,02	5	0,80	0,55	1,00	0,99	1,01	1,00	0,00
Modèle final	6,88	7	0,98	0,44	0,99	0,99	1,00	1,00	0,00

Note. N = 506 participants. Le modèle révisé est identique au modèle théorique à l'exception des six termes de covariance ajoutés. Le modèle final est identique au modèle révisé à l'exception des deux liens non significatifs retirés. GFI goodness-of-fit index; NFI normed fit index; TLI Tucker-Lewis coefficient; CFI comparative fit index; RMSEA root mean square error of approximation.

Comme suggéré par les experts du domaine (p. ex., Efron et Tibshirani, 1993), une procédure de rééchantillonnage *Bootstrap* a été appliquée afin d'examiner la stabilité et la généralité des modèles testés. Dans cette procédure, 2000 ensembles de données ont été rééchantillonnés à partir de l'échantillon de données collectées pour la présente recherche.

La procédure de rééchantillonnage *Bootstrap* permet également de vérifier l'hypothèse de médiation (Preacher et Hayes, 2008) correspondant au lien indirect entre la perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage et l'utilité perçue de la tâche. Cette procédure de rééchantillonnage permet d'évaluer si le lien indirect entre une variable indépendante et une variable dépendante est significatif dans le contexte d'un modèle qui contrôle les effets multiples d'autres covariants (Cheung et Lau, 2008; Ullman, 2006).

L'examen des coefficients moyens standardisés révèle que les 2000 échantillons ont tendance à produire des valeurs identiques à celles des modèles finaux. La procédure de rééchantillonnage *Bootstrap* indique une baisse dans la force d'un seul lien, soit celui entre la perception de buts de performance-approche et

l'utilité perçue de la tâche ($\beta = -0,28, p < 0,001$; 95 % IC : -0,36, -0,19). Ce lien demeure toutefois significatif et dans la même direction que dans le modèle final ($\beta = 0,83, p < 0,001$; 95 % IC : -0,36, -0,19). Toutes les autres relations testées procurent des valeurs identiques. Ces résultats permettent de conclure que le modèle final présente une explication très plausible des relations entre les variables étudiées. Tous les coefficients du modèle final ainsi que les termes de covariance entre les coefficients d'erreur se sont révélés significatifs ($p < 0,05$). Le modèle final est présenté dans la figure 2.

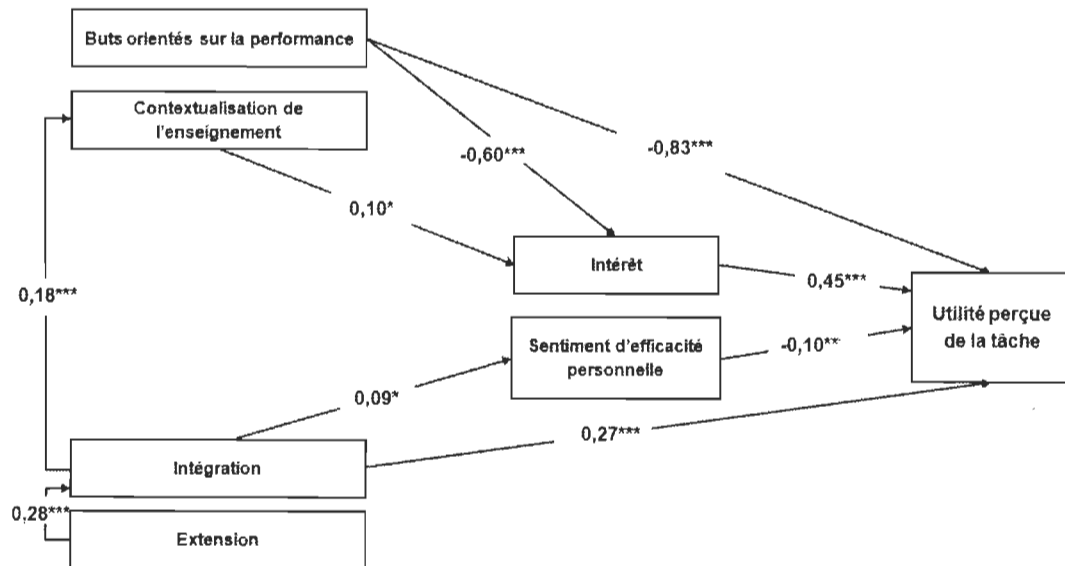


Figure 2 : Modèle final des déterminants de l'utilité perçue de la tâche. Estimations standardisées maximum *likelihood*.

Note : (Résultats contrôlés pour le sexe et l'âge). * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$. Indices d'ajustement du modèle final ($\chi^2(7) = 6,88, p = ns$; $\chi^2/dl = 0,98$; GFI = 0,99; NFI = 0,99; TLI = 1,00; CFI = 1,00; RMSEA = 0,00). Ce modèle explique 55 % de la variance de l'utilité perçue de la tâche.

Quels sont les déterminants de l'utilité perçue de la tâche?

Le résultat de l'analyse de pistes révèle que le modèle évalué procure des statistiques d'ajustement adéquates aux données. Comme postulé, la relation directe entre la perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage et l'utilité perçue de la tâche n'est pas significative et cette relation a été supprimée afin de déterminer le modèle final. Les résultats révèlent ainsi un faible lien indirect statistiquement significatif entre la perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage et l'utilité perçue de la tâche ($\beta = 0,10, p < 0,05; 95 \% \text{ IC} : 0,01, 0,20$) par l'entremise de l'intérêt dans la cette relation.

L'analyse révèle en outre un lien négatif et fort entre la perception de buts orientés sur la performance en salle de cours et l'utilité perçue de la tâche ($\beta = -0,83, p < 0,001; 95 \% \text{ IC} : -0,36, -0,19$). Ce résultat signifie que la perception des étudiants d'un environnement scolaire qui les incite à s'engager dans les tâches afin de surpasser les autres (de type performance-approche) influence négativement leur perception de l'utilité de leur formation.

La procédure de rééchantillonnage ne permet pas de conclure en la présence d'un rôle de médiation du sentiment d'efficacité personnelle dans la relation entre l'intégration de la perspective d'avenir et l'utilité perçue de la tâche. Les résultats montrent plutôt l'existence d'une relation directe entre l'intégration et l'utilité perçue de la tâche ($\beta = 0,002, p < 0,001; 95 \% \text{ IC} : -0,02, 0,02$).

Enfin, les résultats n'ont pas permis de montrer qu'il existait une relation directe entre l'extension de la perspective d'avenir et l'utilité perçue de la tâche ($\beta = -0,04, p = 0,22; 95 \% \text{ IC} : 0,17, 0,32$). L'existence d'un faible lien indirect significatif

entre l'extension et l'utilité perçue de la tâche permet de confirmer que l'intégration agit comme médiateur dans la relation entre l'extension de la perspective d'avenir et l'utilité perçue de la tâche ($\beta = 0,08$, $p < 0,001$; 95 % IC : 0,5, 0,11).

Discussion

Le modèle théorique testé dans cette recherche est composé de deux ensembles déterminants de l'utilité perçue de la tâche. Le premier ensemble de déterminants concerne la perception des étudiants du contexte d'apprentissage qui inclut la perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage (Galand et Frenay, 2005) et la perception des étudiants de l'orientation de buts du contexte d'apprentissage orientés sur la performance (Meece, Anderman et Anderman, 2006). Un troisième déterminant de l'utilité perçue de la tâche personnel à l'étudiant, la perception de l'avenir (Hilpert, Husman et Carrion, 2014), est également intégré dans le modèle.

La relation entre la perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage et l'utilité perçue de la tâche

Les résultats de l'analyse de pistes concordent avec la première hypothèse de recherche. Ils confirment l'importance de la perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage dans l'activation de la perception de l'utilité perçue de la tâche et plus globalement de la perception de la valeur des tâches proposées en classe (Eccles et Wigfield, 2002), en matière d'intérêt du sujet à l'égard du contenu et de l'utilité perçue de la tâche. En effet, les résultats indiquent une faible relation statistiquement significative, positive

et indirecte, entre la perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage et l'utilité perçue de la tâche qui permet de conclure à l'existence du rôle médiateur de l'intérêt dans cette relation.

Ces résultats sont cohérents avec ceux d'études antérieures. Comme les études de Acee et Weinstein (2010), Godes (2008) et de Hullman et ses collaborateurs (Hulleman, 2007; Hulleman et al., 2010), ils indiquent que la perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage influence l'intérêt, qui à son tour influence l'utilité perçue de la tâche. Toutefois, il faut rappeler que plusieurs facteurs peuvent contribuer simultanément à l'utilité perçue de la tâche. La faiblesse du lien indirect entre la perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage et l'utilité perçue de la tâche constitue une indication en ce sens.

L'intérêt semble être une variable essentielle à la compréhension de l'utilité perçue de la tâche. En effet, la force de cette relation positive entre l'intérêt et l'utilité perçue de la tâche confirme son importance. D'une part, ces résultats renforcent l'idée que deux dimensions de la valeur de la tâche d'Eccles et ses collègues (2002), l'utilité perçue de la tâche et l'intérêt, sont activées par la perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage et se renforcent mutuellement. D'autre part, ces résultats militent en faveur de la poursuite des efforts mis par les enseignants pour mettre en place en salle de cours des situations d'apprentissage contextualisées qui vont activer l'intérêt du sujet à l'égard du contenu donné et favoriser l'utilité perçue de la tâche.

En outre, ces résultats appuient la théorie de l'apprentissage situé (Bédard et al., 2000; Brown et al., 1989; Lave et Wenger, 1991; McLellan, 1995; Resnick, 1987) et plus précisément de la dimension de l'authenticité du contenu (Basque, 2004). L'authenticité du contenu – qui réfère au degré selon lequel l'enseignant promulgue, par le biais des situations d'enseignement et d'apprentissage qu'il propose, des circonstances opportunes aux apprenants de s'approprier la culture et de participer à la communauté – préconise justement la mise en place par les enseignants, en salle de classe, de stratégies de contextualisation de l'enseignement et des activités d'apprentissage pour soutenir la motivation et l'apprentissage des étudiants engagés dans des programmes à visées professionnalisantes (Bédard et al., 2012).

La relation négative entre la perception des étudiants de buts orientés sur la performance et l'utilité perçue de la tâche

Les résultats obtenus concordent avec la deuxième hypothèse de recherche. Ils indiquent un lien direct négatif et fort entre la perception des étudiants de buts orientés sur la performance en salle de cours et l'utilité perçue de la tâche. Ces résultats soutiennent que l'environnement d'apprentissage perçu comme étant caractérisé par une structure de but qui incite les étudiants à s'engager dans les tâches afin de surpasser les autres est relié négativement à l'utilité perçue de la tâche. Ces résultats complètent ceux de Berger (2012) qui avaient montré l'effet positif des buts de maîtrise sur l'utilité perçue de la tâche. Ils indiquent également que pour soutenir l'utilité perçue de la tâche, l'environnement d'apprentissage gagne à être le moins compétitif afin d'inciter les étudiants à inscrire les retombées de leurs apprentissages dans des préoccupations personnelles de façon à favoriser l'autodétermination des objectifs et des buts.

La relation entre les trois dimensions de la perspective d'avenir et l'utilité perçue de la tâche

Afin de tenir compte des facteurs personnels à l'étudiant engagé dans une formation à visée professionnalisante, nous avons analysé la relation entre trois dimensions de la perspective d'avenir (intégration, extension et valeur) et l'utilité perçue de la tâche. Les résultats obtenus indiquent l'existence d'un lien direct positif et fort entre l'intégration de la perspective d'avenir et l'utilité perçue de la tâche. Ce résultat réaffirme, à l'instar d'autres recherches comme celles de Raynor (1970), Aboussalam (2005), Lens, Paixão, Herrera et Grobler (2012), la pertinence de la dimension intégration dans la détermination de l'utilité perçue de la tâche. Il semble qu'une des conditions essentielles pour que la perspective future puisse influencer l'utilité perçue de la tâche de l'activité soit que la personne ait une compréhension de la succession des événements et des relations entre les événements. Selon les résultats obtenus dans la présente recherche, l'intégration constitue donc la dimension de la perspective d'avenir la plus importante dans l'explication de l'utilité perçue de la tâche.

Ce résultat est particulièrement important pour la compréhension de la représentation de l'avenir des étudiants qui peut être source de motivation et entraîner des conséquences motivationnelles telles que l'utilité perçue de la tâche. Nos résultats invitent à poursuivre les études afin de mieux comprendre les interactions entre les dimensions qui composent la perspective d'avenir. Dans la conception proposée par Husman et Shell (2008), la représentation de l'avenir est conceptualisée à partir de quatre dimensions que sont l'intégration, l'extension, la valeur et la vitesse. De plus, selon cette approche, la perspective d'avenir n'est pas considérée comme une caractéristique stable de la personnalité de l'étudiant, mais bien comme une

perception construite à partir de jugements à propos de soi et du contexte dans lequel l'étudiant évolue.

Cette recherche a permis de mettre en évidence le rôle clé de l'intégration pour déterminer l'utilité perçue de la tâche de même que l'interaction de la dimension intégration avec celle de l'extension de la perspective d'avenir. En effet, l'analyse de pistes a permis de montrer le rôle de médiation de l'intégration dans la relation entre l'extension de la perspective d'avenir et l'utilité perçue de la tâche. Même si les résultats n'ont pas permis de montrer qu'il existait une relation directe entre la dimension extension de la perspective d'avenir et l'utilité perçue de la tâche, les résultats obtenus montrent que l'extension joue un rôle indirect sur l'utilité perçue de la tâche et que l'intégration de la perspective d'avenir a un rôle de médiateur dans la relation entre l'extension et l'utilité perçue de la tâche, ce qui ajoute à notre compréhension de la dynamique en jeu dans la perspective d'avenir. Ainsi, une perspective d'avenir étendue favorise, par le biais de l'intégration, la création de buts plus distaux, ce qui augmente la force de l'utilité perçue de la tâche des actions actuelles pour le futur.

Ces résultats sont cohérents avec ceux de Hilpert et de ses collaborateurs (2014). L'utilité perçue d'une tâche ne résulte donc pas directement de la capacité de la personne à formuler des objectifs situés dans un futur éloigné ou, autrement dit, de l'extension de sa perspective d'avenir, mais de la capacité d'une personne à formuler des objectifs situés dans un futur éloigné combiné à son aptitude à intégrer ses objectifs à ses activités quotidiennes pour que les conséquences motivationnelles se manifestent. Ces résultats sont cohérents avec ceux de l'approche des sois possibles entretenus par les individus proposée par Markus et Nurius (1986).

Par ailleurs, les résultats de l'analyse de pistes ne permettent pas de conclure au rôle du sentiment d'efficacité personnelle dans la relation entre l'intégration et l'utilité perçue de la tâche. L'hypothèse théorique avancée par Nuttin (1980) et Thiébault (1998) n'a pu être démontrée empiriquement. Ce résultat souligne l'importance de comprendre, comme nous venons de l'indiquer plus haut, la dynamique associée au fonctionnement de la perspective d'avenir d'une personne qui joue un rôle important dans la détermination de l'utilité perçue de la tâche.

Enfin, sur la base des résultats des analyses préalables menées sur les dimensions de la perspective d'avenir, nous avons retiré la dimension valeur, c'est-à-dire de la volonté d'une personne de sacrifier le présent au profit de l'avenir du modèle théorique. La décision de ne pas inclure cette dimension de la perspective d'avenir était justifiée puisque l'échelle présentait un alpha de Cronbach insatisfaisant et que la variable n'était pas corrélée avec l'utilité perçue de la tâche. Rappelons toutefois que la dimension valeur était corrélée avec la dimension de l'intégration de la perspective d'avenir. L'analyse du lien indirect de la valeur de l'avenir sur l'utilité perçue de la tâche constitue une voie de recherche à explorer.

Ces résultats nous incitent donc à mener d'autres recherches afin de bien saisir la dynamique en jeu entre les dimensions qui composent la perspective d'avenir puisque l'intégration constitue la variable centrale de la perspective d'avenir d'une personne. Cela permettra de mieux cerner l'interrelation qui existe entre les quatre dimensions de la perspective d'avenir telle que conceptualisée par Husman et Shell (2008).

Limites et pistes pour de futures recherches

Cette étude comporte certaines limites qu'il convient de rapporter et de considérer dans les recherches à venir. Malgré le recours à l'analyse de pistes, il importe de rappeler la nature corrélacionnelle des données qui invite à se questionner sur la direction des relations causales envisagées dans le modèle. Le recours à un devis expérimental permettrait de faire des inférences causales concernant l'influence de variables du contexte d'apprentissage et de la perspective d'avenir sur l'utilité perçue de la tâche. De plus, les coefficients résultant des analyses de pistes peuvent également avoir été augmentés puisque les données ont toutes été collectées au même moment. Une autre possibilité serait de mener une étude longitudinale afin de pallier les limites du caractère transversal de notre étude.

Une autre limite relève du recours à un seul instrument pour mesurer les variables à l'étude. Cela contribue à augmenter le risque d'apparition du biais de la méthode commune qui pourrait accroître artificiellement la variance commune entre les variables investiguées. Il serait nécessaire de répliquer l'étude en recourant à d'autres types de mesures pour valider les données recueillies.

Il serait nécessaire de répliquer l'étude en recourant à d'autres types de mesures pour valider les données recueillies. Hilpert, Husman et Carrion (2014) rapportent justement, dans leur étude, une alternative au questionnaire autorapporté pour mesurer la dimension extension de la perspective d'avenir à partir de la réalisation d'une tâche (Rappaport et al., 1985, cités dans Hilpert, Husman et Carrion, 2014). Le recours à un juge externe, tel que les enseignants, qui évalue ces variables chez les participants permettrait de fournir un autre point de vue à partir des variables mesurées.

Enfin, les participants ont fourni leur perception du contexte d'apprentissage et de leur représentation de l'avenir d'une manière subjective. Cela pose également le risque du biais de la désirabilité sociale. Même si, tel que le soutient Neuville (2004), il appert que les perceptions motivationnelles des individus sont construites sur le postulat que ce n'est pas la « réalité » en elle-même qui détermine les comportements du sujet, mais au contraire la perception et l'interprétation à travers lesquelles le sujet aborde cette « réalité », il convient de rapporter cette limite et d'appuyer les recherches futures en complétant par des données provenant d'autres instruments de mesure. Dans la présente étude, diverses précautions ont été mises en place à cet effet, par exemple d'assurer aux participants l'anonymat de leurs réponses et le caractère confidentiel de leurs données.

Toutefois, selon Vallerand et Hess (2000), il s'agit de l'instrument principalement utilisé pour mesurer ce type de perceptions auprès d'un large échantillon de participants; les entrevues ou récits de vie étant utilisés davantage dans les phases exploratoires. Peu de choix s'offraient donc à nous pour pallier à cette limite et l'emploi du questionnaire autorapporté demeure une alternative pertinente considérant que cette étude s'intéresse aux perceptions personnelles relatives aux variables mesurées.

Sur la base de nos résultats, qui montrent que la perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage prédit non seulement l'intérêt et l'utilité perçue de la tâche, mais, plus largement, la valeur de la tâche. Nous souhaitons l'ajout de nouvelles variables dans le modèle, comme des conséquences de l'utilité perçue de la tâche, qui permettra de mieux appréhender la motivation scolaire des étudiants. Une piste de recherche consisterait donc à tester un modèle structurel composé de la perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités

d'apprentissage, de l'intérêt et de l'utilité perçue de la tâche de même que de l'engagement cognitif, comportemental et émotionnel de l'étudiant (Archambault et Vandebossche-Makombo, 2014).

Cette hypothèse est justifiée d'abord parce que la valeur de la tâche est le meilleur prédicteur du choix de s'engager dans une tâche (Chouinard et Roy, 2008; Plante et al., 2013). Ensuite, parce que la perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage (Galand et Frenay, 2005) est, selon les résultats de Bédard et de ses collaborateurs (2012), un des meilleurs déterminants de l'engagement des étudiants universitaires. Enfin, cette hypothèse irait dans le sens des résultats obtenus par Hilpert et ses collaborateurs (2014). En effet, ces derniers rapportent, dans leur récente étude, que l'utilité perçue prédit la construction des connaissances, ce qui laisse présager que l'utilité perçue pourrait prédire l'engagement cognitif de l'étudiant.

Conclusion

Les résultats de cette recherche mettent en lumière que l'utilité perçue de la tâche est prédite par un ensemble de facteurs qui sont en interaction les uns avec les autres. C'est ce que cette étude a permis d'établir en vérifiant un modèle complexe qui s'ajuste aux données et qui prend en compte plusieurs variables simultanément.

Les analyses de pistes du modèle proposé suggèrent qu'il existe une relation statistiquement significative entre la perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage et l'utilité perçue de la tâche. Les résultats suggèrent également que cette relation est médiée par la perception de l'intérêt. Les résultats montrent, en outre, qu'il existe une relation entre la perception des étudiants du climat de leur salle de cours et l'utilité

perçue de la tâche et que la perception de l'orientation de la structure de buts orientée sur la performance a un effet délétère sur l'utilité perçue de la tâche. Il existe un lien direct entre l'intégration de la perspective d'avenir d'une personne et l'utilité perçue de la tâche. Il semble que l'extension de la perspective d'avenir est reliée à l'intégration qui, à son tour, est en relation avec l'utilité perçue de la tâche. L'utilité perçue de la tâche est donc déterminée par la combinaison de ces variables qui relèvent à la fois d'éléments contextuels et personnels.

En dépit des limites évoquées précédemment, la présente étude constitue une contribution importante pour la compréhension de l'utilité perçue de la tâche et de ses déterminants. Elle est parmi les premières à s'intéresser aux étudiants engagés dans un programme québécois de formation collégiale technique et à vérifier un modèle qui aborde à la fois des variables associées aux perceptions des étudiants de leur contexte d'apprentissage et des variables personnelles relevant de la perspective d'avenir des étudiants.

Sur la base des résultats de cette recherche, il appert que les enseignants peuvent intervenir sur les éléments contextuels pour déterminer l'utilité perçue de la tâche. Ils peuvent ainsi recourir à des stratégies de contextualisation de leur enseignement et des activités d'apprentissage pour soutenir non seulement l'utilité perçue de la tâche des étudiants, mais également l'intérêt des étudiants pour les activités proposées en classe. Les enseignants devraient, en outre, éviter d'inciter leurs étudiants à se comparer les uns aux autres, mais plutôt, par leurs comportements et attitudes, stimuler chez leurs étudiants des buts d'acquisition de compétences. Les enseignants devraient donc rendre saillante l'utilité des savoirs et compétences qu'ils enseignent tant sur le plan de l'identité professionnelle que sur le plan de la pertinence sociale du métier ou de la profession pour laquelle leurs étudiants s'affairent à se former.

Cette recherche montre également que la perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage prédit, non seulement l'utilité et l'intérêt perçue de la tâche, mais, plus globalement, la valeur de la tâche, qui est le meilleur prédicteur du choix de s'engager dans une tâche (Chouinard et Roy, 2008; Plante et al., 2013). Ce résultat est important puisque la valeur de la tâche a plusieurs effets sur la réussite et la persévérance scolaires (Neuville, 2004); les sujets vont s'engager dans une activité s'ils lui accordent de la valeur. En effet, bien que la valeur de la tâche n'ait pas d'effet direct sur la performance de l'étudiant, les résultats de recherche montrent que la valeur de la tâche a plutôt un effet sur l'autorégulation des apprentissages qui, lui, a un effet sur la performance. Neuville (2004) rapporte également à ce sujet que plus les étudiants vont s'engager dans une activité parce qu'ils lui accordent une valeur, plus ils adoptent des buts orientés sur la maîtrise. En conséquence, plus l'étudiant souhaite développer ses connaissances et acquérir de nouvelles compétences – parce qu'il juge que cette activité peut lui être utile pour son avenir ou parce qu'il est intéressé par l'activité proposée –, plus il va mettre en œuvre des stratégies cognitives et métacognitives élaborées qui, à leur tour, vont jouer favorablement sur sa performance. Il est donc essentiel de consacrer nos efforts à étudier les conséquences de l'utilité perçue sur ces comportements scolaires des étudiants.

Remerciements

[Insérer les remerciements ici]

Appendice

[Insérer le questionnaire ici]

Références du troisième article

- Aboussalam, N. M. (2005). *The moderator effect of future time perspective in the relationship between self-efficacy and risky sexual behaviour* (Mémoire de maîtrise inédit). Bloemfontein, South Africa: University of the Free State
- Acee, T. W. et Weinstein, C. E. (2010). Effects of a Value-Reappraisal Intervention on Statistics Students' Motivation and Performance. *Journal of Experimental Education*, 78(4), 487-512. doi: 10.1080/00220970903352753
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Behavior*, 84(3), 261-271
- Arbuckle, J. L. (2011). *Amos (Version 20.0)* [Computer Program]. Chicago, Il: SPSS
- Baron, R. M. et Kenny, D. A. (1986). The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182
- Basque, J. (2004). Le transfert d'apprentissage : qu'en disent les contextualistes? Dans A. Presseau et M. Frenay (dir.), *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir* (p. 49-76). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Bédard, D., Frenay, M., Turgeon, J. et Paquay, L. (2000). Les fondements des dispositifs pédagogiques visant à favoriser le transfert des connaissances: Les perspectives de « l'Apprentissage et de l'Enseignement Contextualisés Authentiques ». *Res Academica*, 18, 21-46
- Bédard, D., Lison, C., Dalle, D., Côté, D. et Boutin, N. (2012). Problem-based and Project-based Learning in Engineering and Medicine: Determinants of Students' Engagement and Persistence. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 6(2), 7-30. doi: 10.7771/1541-5015.1355
- Berger, J.-L. (2012). Croyances motivationnelles, habiletés numériques et stratégies dans l'apprentissage des mathématiques en formation professionnelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 71-99. doi: 10.7202/1016750ar
- Bertrand, Y. (1995). *Contemporary Theories and Practice in Education*. Madison, WI: Magna Publications inc

- Bertrand, Y. (2003). *Contemporary Theories and Practice in Education* (2^e éd.). Madison, WI: Atwood Publications
- Bertrand, Y. (2014). *Les philosophies contemporaines de l'acte éducatif*. Paris : Fabert
- Bourgeois, E. (2004). Projet et engagement dans la formation professionnelle continue : l'instrumentalité en question. Perspective théorique. Dans E. Bourgeois et M. Vandamme (dir.), *Formation continue universitaire et parcours professionnel* (p. 167-188). Genève: Université de Genève
- Brickman, S. J. Y. (1998). *How perceptions of the future influence achievement motivation* (Thèse de doctorat inédite). Oklahoma, OK: University of Oklahoma. Repéré à <http://search.proquest.com/docview/304442725?accountid=14719>
- Brown, J. S., Collins, A. et Duguid, S. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Cheung, G. W. et Lau, R. S. (2008). Testing Mediation and Suppression Effects of Latent Variables: Bootstrapping With Structural Equation Models. *Organizational Research Methods*, 11(2), 293-325. doi: 10.1177/1094428107300343
- Covington, M. V. et Omelich, C. L. (2004). Controversies or consistencies? A reply to Brown and Weiner. *Journal of Educational Psychology*, 76(1), 159-168. doi: 10.1037/0022-0663.76.1.159
- Curran, P. J., West, S. G. et Finch, J. F. (1996). The Robustness of Test Statistics to Nonnormality and Specification Error in Confirmatory Factor Analysis. *Psychological Methods*, 1(1), 16-29
- De Vellis, R. F. (2003). *Scale development: theory and application*. Thousand Oaks, CA: Sage
- De Volder, M. L. et Lens, W. (1982). Academic Achievement and Future Time Perspective as a Cognitive-Motivational Concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(3), 566-571
- Dubeau, A., Frenay, M. et Presseau, A. (2012, avril). *Development and Validation of an Instrument to Measure Perceived Utility of Training and Future Time Perspec-*

- tive for Technical Students*. Communication présentée à l'AERA, Vancouver, BC Canada
- Dubeau, A., Plante, I. et Frenay, M. (2015). Adaptation française et validation d'un instrument de mesure de la perspective d'avenir d'étudiants de l'enseignement postsecondaire. *Revue Mesure et évaluation en éducation*, 38(1), 1-30.
- Eccles, J. S. et Wigfield, A. (1995). In the Mind of the Actor: The Structure of Adolescents' Achievement Task Values and Expectancy-Related Beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(3), 215-225
- Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, (53), 109-132
- Efron, B. et Tibshirani, R. J. (1993). *An Introduction to the Bootstrap*. New York, NY : Chapman and Hall
- Enders, C. K. et Bandalos, D. L. (2001). The Relative Performance of Full Information Maximum Likelihood Estimation for Missing Data in Structural Equation Models. *Educational Psychology Papers and Publications* (Paper 64)
- Epstein, J. L. (1998). How do we improve programs for parent involvement? *Educational Horizons*, 66(58-59)
- Eren, A. (2009). Exploring the effects of changes in future time perspective and perceived instrumentality on graded performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1217-1247
- Fernandez, N. (2010). Les effets du travail en équipe dans l'apprentissage par projets sur la motivation des étudiantes et des étudiants en formation des ingénieurs (Thèse de doctorat inédite). Sherbrooke : Université de Sherbrooke
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using SPSS* (4^e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Galand, B. et Frenay, M. (2005). *L'approche par problèmes et par projets dans l'enseignement supérieur : impact, enjeux et défis*. Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain
- Galand, B., Philippot, P. et Frenay, M. (2006). Structure de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves : une analyse multi-niveaux. *Revue française de pédagogie*, (155), 57-72

- Glasson-Cicognani, M. et Berchtold, A. (2010). *Imputation des données manquantes : Comparaison de différentes approches*. Communication présentée aux 42^e Journées de Statistique, Lausanne
- Godes, O. (2008). *The effects of utility value on achievement behavior of two cultures*. (Ph.D., The University of Wisconsin - Madison, Ann Arbor). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses Full Text. (304450079)
- Hilpert, J. C., Husman, J., Stump, G. S., Kim, W., Chung, W.-T. et Duggan, M. A. (2012). Examining students' future time perspective: Pathways to knowledge building. *Japanese Psychological Research*, 54(3), 229-240
- Hoyle, R. H. (1995). *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Hu, L. et Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. doi: 10.1080/10705519909540118
- Hulleman, C. S. (2007). *The role of utility value in the development of interest and achievement*. Madison, Wisconsin: University of Wisconsin-Madison. Repéré à <http://search.proquest.com/docview/62039368?accountid=14719>
- Hulleman, C. S., Godes, O., Hendricks, B. L. et Harackiewicz, J. M. (2010). Enhancing interest and performance with a utility value intervention. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 880-895. doi: 10.1037/a0019506
- Husman, J. (1998). *The effect of perceptions of the future on intrinsic motivation* (Thèse de doctorat inédite). Austin, TX: University of Texas. Repéré à <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=738056951&sid=2&Fmt=2&clientId=13816&RQT=309&VName=PQD>
- Husman, J., Derryberry, W. P., Crowson, H. M. et Lomax, R. (2004). Instrumentality, task value, and intrinsic motivation: Making sense of their independent interdependence. *Contemporary Educational Psychology*, 29(1), 63-76
- Husman, J. et Hilpert, J. (2007). The Intersection of Students' Perceptions of Instrumentality, Self-Efficacy, and Goal Orientations in an Online Mathematics Course. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21(3-4), 229-239

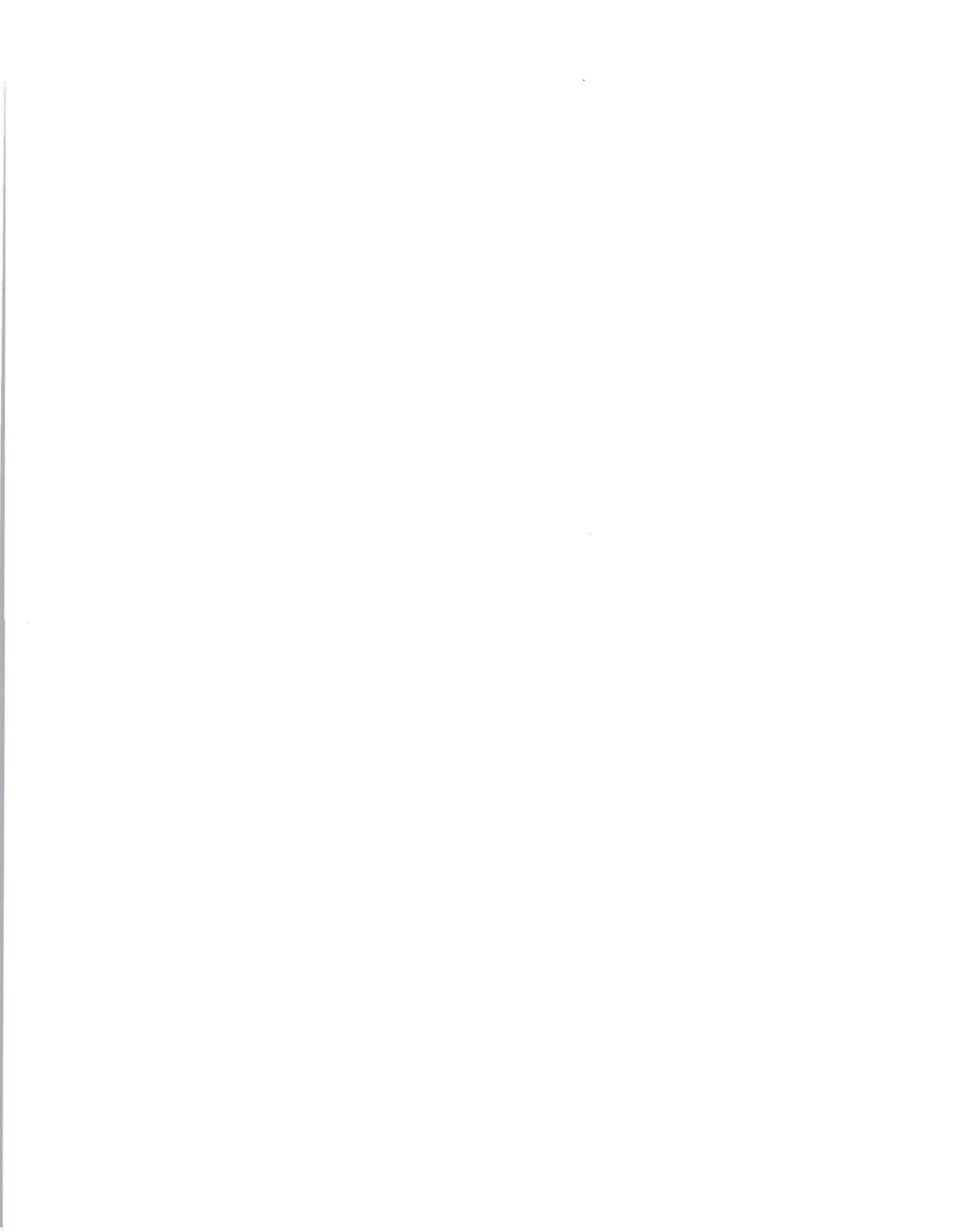
- Husman, J. et Shell, D. F. (2008). Beliefs and perceptions about the future: A measurement of future time perspective. *Learning and Individual Differences*, 18(2), 166-175
- Jöreskog, K. G. et Sörbom, D. (1993). LISREL 8: User's Reference Guide. Chicago, IL: Scientific Software International
- Kline, R. B. (2005). Principles and Practice of Structural Equation Modeling (2^e éd.). New York, NY: Guilford Press
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York, NY: Cambridge University Press
- Lens, W. (1986). Future time perspective: A cognitive-motivational concept. Dans D. R. Brown et J. Veroff (dir.), *Frontiers of motivational psychology* (p. 173-190). New York, NY: Springer-Verlag
- Lens, W. (2002). How to Combine Intrinsic Task-Motivation with the Motivational Effects of the Instrumentality of Present Tasks for Future Goals. Dans A. Efklides, J. Kuhl et R. M. Sorrentino (dir.), *Trends and Prospects in Motivation Research* (p. 23-36): Springer Netherlands: édition
- Lens, W., Paixão, M. P. et Herrera, D. (2009). Instrumental Motivation is Extrinsic Motivation: So What??? *Psychologica*, 50, 21-40
- Lens, W. et Rand, P. (1997). Combining intrinsic goal orientations with professional instrumentality/utility in student motivation. *Polish Psychological Bulletin*, 28(2), 103-123
- Lens, W., Paixão, M. P., Herrera, D. et Grobler, A. (2012). Future time perspective as a motivational variable: Content and extension of future goals affect the quantity and quality of motivation. *Japanese Psychological Research*, 54(3), 321-333. doi: 10.1111/j.1468-5884.2012.00520.x
- Lessard, L. (2012). Les perspectives temporelles : les connaître pour en tenir compte dans nos interventions en promotion de la santé. *Global Health Promotion*, 19(3), 67-73. doi: 10.1177/1757975912453846
- Linnenbrink, E. A. (2005). The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, 97, 197-213

- Linnenbrink-Garcia, L., Middleton, M. J., Ciani, K. D., Easter, M. A., O'Keefe, P. A., et Zusho, A. (2012). The strength of the relation between performance-approach and performance-avoidance goal orientations: Theoretical, methodological, and instructional implications. *Educational Psychologist*, 47(4), 281-301. doi: 10.1080/00461520.2012.722515
- MacCallum, R. C., Roznowski, M. et Necowitz, L. B. (1992). Model modifications in covariance structure analysis: The problem of capitalization on chance. *Psychological Bulletin*, 111(3), 490-504. doi: 10.1037/0033-2909.111.3.490
- Markus, H. R. et Nurius, P. (1986). Possible Selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969. doi: 0003-066X/86
- McDonald, R. P. et Ho, M.-H. R. (2002). Principles and Practice in Reporting Statistical Equation Analyses. *Psychological Methods*, 7(1), 64-82
- McLellan, H. (1995). *Situated Learning Perspectives*. Englewood Cliffs, NJ : Educational Technology Publications
- Neuville, S. (2004). *La perception de la valeur des activités d'apprentissage : étude des déterminants et effets* (Thèse de doctorat inédite). Louvain-la-Neuve, Belgique : Université catholique de Louvain
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2^e éd.). New York, NY: McGraw-Hill
- Nuttin, J. R. (1980). *Motivation et perspective d'avenir*. Louvain, Belgique : Presses universitaires de Louvain
- O'Keefe, P.-A., Ben-Eliyahu, A. et Linnenbrink-Garcia, L. (2013). Shaping achievement goal orientations in a mastery-structured environment and concomitant changes in related contingencies of self-worth. *Motivation and Emotion*, 37(1), 50-64. doi: 10.1007/s11031-012-9293-6
- Paul, C., Frenay, M. et Dayez, J.-B. (2007). Effets motivationnels des dispositifs pédagogiques dans l'enseignement qualifiant. Dans M. Frenay et X. Dumay (dir.), *Un enseignement démocratique de masse : une réalité qui reste à inventer* (p. 271-285). Louvain-la-Neuve, Belgique : Girsef, UCL Presses universitaires de Louvain
- Pirsig, R. (1974). *Traité du Zen et de l'entretien des motocyclettes*. NY : Morrow and Co

- Plante, I., de la Sablonnière, R., Aronson, J. M. et Théorêt, M. (2013). Gender stereotype endorsement and achievement-related outcomes: The role of competence beliefs and task values. *Contemporary Educational Psychology*, 38(3), 225-235. doi: 10.1016/j.cedpsych.2013.03.004
- Preacher, K. J. et Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879-891. doi: 10.3758/BRM.40.3.879
- Raynor, J. O. (1970). Relationships between achievement-related motives, future orientation, and academic performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15(1), 28-33
- Resnick, L. B. (1987). Learning in school and out. *Educational Researcher*, 16, 13-20
- Schmitz, J. (2009). *La persévérance en première année à l'université: sources et effets de l'intégration sociale* (Thèse de doctorat inédite). Louvain-la-Neuve, Belgique : Université catholique de Louvain). Repéré à <http://hdl.handle.net/2078.1/29003>
- Seginer, R. (2009). Future Orientation: A Conceptual Framework. Dans R. Seginer (dir.), *Future Orientation* (p. 1-27). New York, NY: Springer US
- Silvia, E. et MacCallum, R. C. (1988). Some factors affecting the success of specification searches in covariance structure modeling. *Multivariate Behavioral Research*, 23(3), 297-326
- Simons, J., Dewitte, S. et Lens, W. (2000). Wanting to have vs. wanting to be: The effect of perceived instrumentality on goal orientation. *British Journal of Psychology*, 91(3), 335-351. doi: 10.1348/000712600161862
- Solberg, V. S., O'Brien, K., Villareal, P., Kennel, R. et Davis, B. (1993). Self-Efficacy and Hispanic College Students: Validation of the College Self-Efficacy Instrument. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 15(1), 80-95
- Stevens, J. (1986). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Tabachnick, B. G. et Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5^e éd.). Boston, MA: Pearson/A & B

- Tabachnick, S. E., Miller, R. B. et Relyea, G. E. (2008). The Relationships Among Students' Future-Oriented Goals and Subgoals, Perceived Task Instrumentality, and Task-Oriented Self-Regulation Strategies in an Academic Environment. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 629-642
- Thiébaud, E. (1998). La perspective temporelle, un concept à la recherche d'une définition opérationnelle. *L'année psychologique*, 101-125. doi: 10.3406/psy.1998.28614
- Ullman, J. B. (2006). Structural Equation Modeling: Reviewing the Basics and Moving Forward. *Journal of Personality Assessment*, 87(1), 35-50
- Ullman, J. B. (2007). Structural Equation Modeling. Dans B. G. Tabachnick et L. S. Fidell (dir.), *Using multivariate statistics* (5^e éd., p. 676-780). Boston, MA: Pearson/A & B
- Urdu, T. (2010). The challenges and promise of research on classroom goal structures. Dans J. L. Meece et J. S. Eccles (dir.), *Handbook of research on schools, schooling, and human development* (p. 92-108). New York, NY: Routledge
- Vansteenkiste, M., Lens, W. et Deci, E. L. (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 4(1), 19-31
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Soenens, B. et Lens, W. (2004). How to become a persevering exerciser? Providing a clear, future intrinsic goal in an autonomy-supportive way. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 26(2), 232-249
- Vansteenkiste, M., Soenens, B., Verstuyf, J. et Lens, W. (2009). What Is the Usefulness of Your Schoolwork?: The Differential Effects of Intrinsic and Extrinsic Goal Framing on Optimal Learning. *Theory and Research in Education*, 7(2), 155-163. doi: 10.1177/1477878509104320
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B. et Matos, L. (2005). Examining the Motivational Impact of Intrinsic Versus Extrinsic Goal Framing and Autonomy-Supportive Versus Internally Controlling Communication Style on Early Adolescents' Academic Achievement. *Child Development*, 76(2), 483-501
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., Matos, L. et Lacante, M. (2004). Less Is Sometimes More: Goal Content Matters. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 755-764. doi: 10.1037/0022-0663.96.4.755

Wentzel, K. R. (2009). Students' Relationships with Teachers as Motivational Contexts. Dans K. R. Wentzel et A. Wigfield (dir.), *Handbook of Motivation at School* (p. 301-322). New York, NY: Routledge Taylor



CHAPITRE VI

DISCUSSION GÉNÉRALE

Ce chapitre consiste en une discussion générale des résultats présentés dans le chapitre IV et les trois articles insérés à la thèse. Il synthétise les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche doctorale et présente une discussion plus large portant sur les résultats concernant le concept d'utilité perçue de la tâche et de ses déterminants afin d'obtenir une vue d'ensemble de la recherche menée.

Nous discutons des résultats de cette recherche en regard du concept d'utilité perçue de la tâche. Ensuite, nous discutons les résultats en fonction des deux ensembles de déterminants et des deux variables médiatrices examinés dans cette recherche. Le premier ensemble concerne les deux facteurs externes relevant de la perception du contexte d'apprentissage. Nous présentons donc les résultats en lien avec la perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage et ceux en lien avec la perception de buts orientés sur la performance qui sont les deux variables associées à la perception des étudiants du contexte d'apprentissage retenues dans cette étude. Le deuxième ensemble présente les résultats en lien avec la perspective d'avenir, le facteur personnel à l'étudiant. Dans cette partie, nous intégrons les résultats concernant la perspective d'avenir et ceux à propos de son rôle dans l'utilité perçue de la tâche. Les variables médiatrices étudiées sont l'intérêt perçu de la tâche et le sentiment d'efficacité personnelle.

6.1 Le concept d'utilité perçue de la tâche

Les résultats insatisfaisants obtenus avec l'adaptation française de l'instrument de mesure de l'utilité perçue de la tâche lors des analyses préliminaires de la deuxième étude, nous amènent à aborder la question de la définition théorique des deux dimensions de l'utilité perçue de la tâche.

Dans leur définition, Husman et Hilpert (2007) font référence à l'utilité endogène pour qualifier une association claire et explicite entre le cours à suivre et le but poursuivi. L'utilité exogène définit, quant à elle, le lien indirect entre un cours suivi et le but poursuivi. Il s'agit dans ce cas, par exemple, de suivre des cours de philosophie ou d'éducation physique qui ne sont pas directement orientés sur le développement de compétences pour le métier.

Neuville (2004) rapporte dans les résultats de ses analyses concernant les dimensions qui composent l'utilité perçue de la tâche « une différenciation entre l'instrumentalité [i.e. l'utilité] d'une activité en relation avec des buts futurs d'ordre identitaire (les soi possibles du sujet) et l'instrumentalité découlant davantage d'un lien avec des buts concrets (vie quotidienne) » (p. 321). Cette distinction s'apparente à celle que nous avons observée dans nos analyses en composantes principales menées sur l'échantillon d'étudiants de la FT. Dans ces analyses, nous avons noté une distinction entre « l'utilité d'une activité pour la vie future en général » et « l'utilité d'une activité pour le métier auquel l'étudiant se forme actuellement ». Ces résultats suggèrent que les deux dimensions de l'utilité perçue de la tâche est sujet à des interprétations et des représentations variées.

6.2 Les facteurs du contexte d'apprentissage qui déterminent la perception de l'utilité perçue de la tâche

Pour tenir compte de la perception, des étudiants, de leur contexte d'apprentissage, nous nous sommes appuyés sur la théorie de l'apprentissage situé (Bédard et al., 2000; Brown et al., 1989; Lave et Wenger, 1991; McLellan, 1995; Resnick, 1987) afin d'étudier deux perceptions contextuelles. La première perception retenue est la perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage (Galand et Frenay, 2005). La deuxième perception du contexte d'apprentissage est la perception des étudiants de l'orientation de buts du contexte d'apprentissage (Meece, Anderman et Anderman, 2006).

6.2.1 Le rôle de la perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage dans l'utilité perçue de la tâche

Les résultats de l'analyse des pistes concordent avec la première hypothèse de recherche. La perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage n'est pas directement reliée à l'utilité perçue de la tâche. L'intérêt joue le rôle de médiateur dans cette relation. Dans la foulée des études d'Acce et Weinstein (2010), de Godes (2008) et de Hulleman et ses collaborateurs (Hulleman, 2007; Hulleman et al., 2010), nos résultats indiquent que l'intérêt est une variable importante dans la compréhension de l'utilité perçue de la tâche. Les résultats montrent que la perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les

activités d'apprentissage est associé à l'intérêt, qui à son tour est lié à l'utilité perçue de la tâche.

Les analyses dévoilent, en outre, un lien direct positif et bas entre l'intérêt et l'utilité perçue de la tâche, qui renvoie au concept de valeur de la tâche d'Eccles et Wigfield (2002). La force de la relation directe entre l'intérêt et l'utilité perçue de la tâche confirme que ces deux dimensions de la valeur de la tâche se renforcent mutuellement. Ce résultat est important puisque la valeur de la tâche a plusieurs effets sur la réussite et la persévérance scolaires (Neuville, 2004). Bien que la valeur de la tâche n'ait pas d'effet direct sur la performance de l'étudiant, les résultats de recherches antérieures montrent que cette variable est le meilleur prédicteur du choix de s'engager dans une tâche (Chouinard et Roy, 2008; Plante et al., 2013) et qu'elle est liée à l'autorégulation des apprentissages qui, elle, est en relation avec la performance.

Dans l'ensemble, ces résultats soulignent l'importance que les enseignants planifient des situations d'apprentissage contextualisées dotées de caractéristiques susceptibles d'activer et de maintenir l'intérêt des étudiants à l'égard du contenu donné afin de favoriser l'utilité perçue de la tâche. Les dispositifs de formation mis en place dans les cursus de formation innovants employés pour intéresser les étudiants par rapport à leur projet fondamental d'acquisition d'un métier ou d'une profession; l'apprentissage par projet, le travail coopératif, le tutorat individuel ou l'apprentissage par problèmes en sont des exemples. Toutes ces stratégies de contextualisation de l'enseignement et des activités d'apprentissage contribuent à maintenir renforcés l'intérêt et l'utilité et donc, plus globalement, la valeur de la tâche (Eccles et Wigfield, 2002).

6.2.2 Le rôle délétère de la perception des étudiants de l'orientation de buts de type performance-approche sur l'utilité perçue de la tâche

Selon l'hypothèse posée, la perception des étudiants de buts orientés sur la performance est reliée négativement à l'utilité perçue à l'égard d'une tâche donnée. Les résultats obtenus aux analyses de pistes montrent effectivement l'existence d'une relation directe et négative entre la perception des étudiants de l'orientation de buts de type performance-approche et l'utilité perçue de la tâche. Selon nos résultats, une structure scolaire, perçue par les étudiants, comme incitant à s'engager dans les tâches afin de surpasser les autres est reliée négativement à l'utilité perçue de la tâche. Ainsi, plus les étudiants perçoivent que la structure de buts proposée en salle de cours est compétitive, moins ils perçoivent l'utilité de leur formation.

Ces résultats indiquent que pour soutenir l'utilité perçue de la tâche l'environnement d'apprentissage gagne à être le moins compétitif; et cela afin d'inciter les étudiants à inscrire les retombées de leurs apprentissages dans des préoccupations personnelles. Ces résultats complètent ceux de Berger (2012), qui avaient montré l'effet positif des buts de maîtrise sur l'utilité perçue de la tâche. Ils sont également en accord avec la théorie concernant la structure des buts du contexte d'apprentissage (Meece, Anderman, et Anderman, 2006).

De plus, à l'instar de la théorie de l'apprentissage situé (Bédard et al., 2000; Brown et al., 1989; Lave et Wenger, 1991; McLellan, 1995; Resnick, 1987), nos résultats indiquent qu'il est avantageux, pour favoriser l'utilité perçue de la tâche, de mettre en place des environnements d'apprentissage qui offrent aux apprenants des occasions de participer, d'utiliser le savoir appris, de collaborer et de développer des compétences dans le respect de l'esprit de la culture professionnelle de référence, c'est-à-dire le métier auquel l'étudiant se forme (Basque, 2004), puisque les

environnements orientés sur la compétition et le désir de surpasser les autres semblent inhiber la perception de l'utilité entretenue à l'égard de la formation.

6.3 Facteur interne à l'étudiant qui détermine l'utilité perçue de la tâche

Le déterminant personnel de l'utilité perçue retenu dans cette étude, soit la perspective d'avenir, permet d'examiner comment les étudiants conceptualisent leur avenir (Lens, Paixão, Herrera et Grobler, 2012). Nous débutons par une discussion sur les résultats concernant la conceptualisation de la perspective d'avenir, puis nous présentons son rôle dans l'utilité perçue de la tâche.

6.3.1 Le concept de perspective d'avenir

La recension des écrits nous a permis de mettre en évidence l'importance de perspective d'avenir à titre de déterminant de l'utilité perçue de la tâche (Bourgeois, 2009; Lens et al., 2006). Dans le cadre de cette recherche, nous avons retenu la théorie motivationnelle pour définir la perspective d'avenir (Lens, Paixão, Herrera et Grobler, 2012). Selon cette théorie, le construit de perspective d'avenir est composé de quatre principales dimensions que sont l'intégration, la valeur, l'extension et la vitesse. Ces dimensions ont été opérationnalisées et validées par Husman et Shell (2008).

Le premier article inséré dans cette thèse visait à effectuer une analyse exploratoire et confirmatoire de la structure factorielle des sous-échelles représentant les dimensions de la perspective d'avenir afin d'obtenir une version française validée à l'intention des étudiants francophones de l'enseignement postsecondaire. Les

résultats cette étude révèlent d'abord que la cohérence interne des sous-échelles traduites et validées est satisfaisante pour trois des quatre sous-échelles adaptées en langue française, nommément l'intégration, la valeur et l'extension.

En ce qui concerne les coefficients de cohérence interne pour l'échelle d'intégration et d'extension, ils sont élevés et sont similaires à ceux obtenus à l'issue de la validation de la version originale anglaise de l'instrument. Cela suggère que la version française développée des échelles d'intégration et d'extension est adéquate pour la mesure de ces construits auprès d'étudiants francophones inscrits dans un programme de la formation collégiale préuniversitaire ou technique.

L'échelle de valeur semble mesurer adéquatement le construit qui a été évalué auprès d'une population d'étudiants québécois (Dubeau et al., sous presse). Il importe toutefois de rappeler qu'au moment de la validation de cette sous-échelle, deux items ont dû être retirés pour obtenir un coefficient acceptable avoisinant le seuil minimal établi par Nunnally (1970). Les deux items retirés semblent avoir été interprétés différemment par les participants de l'échantillon de la présente étude comparativement aux participants de l'étude de Husman et Shell (2008). L'analyse de ces deux items et la réalisation d'un prétest avec un petit nombre d'étudiants afin de vérifier la clarté des énoncés permettront de conduire à des changements dans la formulation des items. Cette analyse permettra d'obtenir une sous-échelle plus robuste pour mesurer cette dimension de la valeur de l'avenir.

Enfin, l'échelle de vitesse a produit des résultats insatisfaisants, avec un indice de cohérence interne largement sous le seuil établi par Nunnally (1978) ou le seuil minimal acceptable encore moins conservateur de De Vellis (2003). Même la version originale de la mesure comportait un coefficient alpha de Cronbach sous le seuil établi, dans les deux premières études rapportées par Husman et Shell (2008). Les

auteurs de la version originale avaient dû supprimer trois items parmi les six initialement développés pour parvenir à augmenter le coefficient alpha dans leur troisième étude. De plus, Eren (2009) n'avait pas été en mesure de valider empiriquement cette dimension auprès d'étudiants universitaires turcs.

Dans l'ensemble, ces résultats suggèrent que le construit de vitesse est sujet à des interprétations au regard de la représentation de la durée temporelle et de la compréhension de l'écoulement du temps des personnes. Il semble que l'horloge interne de certaines personnes peut donner lieu à des estimations trop courtes ou trop longues comparativement au temps réel (Allman et al., 2014). Il s'agit là d'une dimension importante pour comprendre la représentation de l'avenir d'une personne. Puisque cette dimension de la perspective d'avenir prédit notamment directement la construction de connaissances d'étudiants. C'est, du moins, ce que rapportent Hilpert et ses collaborateurs (2012) dans une étude menée auprès d'étudiants universitaires de génie mécanique et aérospatial.

6.3.2 Le rôle de la perspective d'avenir dans l'utilité perçue de la tâche

Comme nous l'avons mentionné dans le troisième article inséré à cette thèse, nous avons retenu trois dimensions de la perspective d'avenir conceptualisées par Husman et Shell (2008) : l'intégration, l'extension et la valeur de l'avenir, afin de tenir compte de la représentation personnelle de l'avenir d'une personne dans la détermination de l'utilité perçue.

Les résultats de la présente recherche ont permis de montrer qu'il existe un lien direct entre l'intégration et l'utilité perçue de la tâche indépendamment du sentiment d'efficacité personnelle des étudiants. Contrairement à l'hypothèse que nous avons posée sur la base des travaux théoriques de Nuttin (1980b), l'habileté cognitive de la

personne à relier le présent et l'avenir, c'est-à-dire la dimension de l'intégration, est directement reliée à l'utilité perçue de la tâche. Le jugement des étudiants à propos de leurs aptitudes personnelles (c'est-à-dire le sentiment d'efficacité personnelle ou de compétence) n'intervient pas dans cette relation à titre de médiateur. Ces résultats sont cohérents avec le modèle attentes-valeur (Eccles et Wigfield, 2002). Selon cette théorie, un individu, même s'il est certain de pouvoir accomplir une tâche, peut n'avoir aucune raison de s'y engager. Inversement, cet individu, même s'il croit ne pas être en mesure de réussir une tâche, peut malgré tout y accorder de la valeur et être en mesure de percevoir que la réalisation de cette tâche peut lui apporter quelque chose pour l'avenir.

Ce résultat est important pour l'intervention auprès des apprenants ayant vécu des difficultés scolaires répétées et qui présentent un sentiment d'efficacité personnelle plus faible. Ces étudiants peuvent percevoir l'utilité de la tâche et s'y engager, et ce, même s'ils ne perçoivent pas qu'ils disposent des habiletés requises pour réaliser la tâche. Devant ce résultat, il apparaît important de planifier des tâches d'apprentissage adaptées aux compétences des étudiants et orientées sur l'utilité pour l'avenir, c'est-à-dire des tâches qui visent à leur permettre d'établir une relation entre leurs apprentissages et leur projet de vie ou leur projet professionnel.

Dans un premier temps, ces tâches devraient servir à motiver l'étudiant à faire le choix de s'engager dans la tâche d'apprentissage en mettant en évidence l'utilité perçue de la tâche. Dans un deuxième temps, c'est-à-dire une fois qu'il est engagé dans la réalisation de l'activité, la tâche doit viser à (re)construire les croyances de l'étudiant au regard de ses habiletés pour le domaine. Puisque la tâche est intéressante ou utile à court terme, l'étudiant la réalise, s'implique dans les activités scolaires et il apprend. En conséquence, la compétence se développe et ses croyances au regard de ses habiletés pour le domaine s'améliorent. Les croyances d'efficacité dans les

apprentissages et la performance scolaire occupent une place importante. Il s'agit là d'un résultat non négligeable. Surtout que les modèles soutiennent que les perceptions de l'habileté se situent en amont du développement des perceptions de la valeur de la tâche (Bandura, 1997; Eccles et al., 1983).

Mentionnons aussi que les résultats de cette recherche placent la dimension intégration au cœur du construit de perspective d'avenir. Ce résultat confirme ceux obtenus par Raynor (1970), Aboussalam, (2005), Lens, Paixão, Herrera et Grobler (2012) ou encore Hilpert, Husman et Carrion (2014). Il semble en effet essentiel, pour que les conséquences motivationnelles se manifestent, que la personne soit en mesure d'intégrer ses objectifs à ses activités quotidiennes (dimension intégration). Pour ce faire, la personne doit être en mesure de formuler des objectifs situés dans un futur éloigné (dimension extension) et de valoriser suffisamment l'avenir (dimension valeur). Les résultats des analyses de pistes concernant la relation entre l'extension, l'intégration et l'utilité perçue de la tâche le confirment. De plus, la corrélation de la dimension de l'intégration avec celle de valeur constitue également une indication en ce sens. Il semble donc important de mener des analyses supplémentaires pour vérifier les liens entre les trois dimensions, voire les quatre dimensions, de la perspective d'avenir afin d'obtenir un portrait plus juste de ce concept et de la dynamique entre les dimensions.

CONCLUSION

Cette recherche visait à contribuer à la compréhension des déterminants de l'utilité perçue de la tâche. Pour conclure cette thèse, il convient de rapporter les principales contributions de cette recherche, ses forces de même que ses limites. Puis, enfin, de proposer des pistes de recherches.

7.1 Synthèse et contributions de la recherche

Cette recherche a permis de pointer les développements théoriques entourant le concept d'utilité perçue de la tâche. Le chapitre consacré au cadre théorique et le deuxième article inséré à cette thèse nous ont donné l'occasion de conclure que le concept d'utilité perçue de la tâche est essentiel pour comprendre l'analyse des facteurs de réussite et de persévérance de l'étudiant. Notre analyse documentaire et nos résultats empiriques montrent également que l'approche sociocognitive de la motivation est adaptée pour étudier les déterminants de l'utilité perçue de la tâche puisque cette approche invite à considérer des facteurs contextuels et personnels qui interviennent simultanément. La perspective d'Eccles et Wigfield (2002) va bien au-delà des processus rationnels de prise de décision des individus des premiers modèles attentes-valeur qui ont fait l'objet de multiples critiques. Cette approche permet d'examiner la dynamique entre les plusieurs facteurs qui interviennent dans la motivation scolaire des étudiants et que ces facteurs sont autant externes à la personne qu'internes.

Sur le plan empirique, une partie du travail mené pendant cette recherche a été consacrée à développer et valider un instrument de mesure de la perspective d'avenir

à l'intention d'étudiants francophones de l'enseignement postsecondaire. Ainsi, *l'instrument de mesure de la perspective d'avenir des étudiants* a été développé aux fins de cette étude à partir du *Future Time Perspective Student Questionnaire* (Husman et Shell, 2008) et dote la communauté francophone d'un outil validé. Il s'agit là d'une contribution importante puisque la façon dont les étudiants conceptualisent leur avenir est importante. En effet, la perspective d'avenir permet de comprendre la motivation scolaire, les raisons qui poussent les étudiants à s'engager dans leur formation et l'utilité perçue des tâches qui leur sont proposées pendant leur formation. Aucun instrument en français évaluant la perspective d'avenir n'était disponible. Ce travail a donné lieu au deuxième article inséré à cette thèse.

Une autre partie importante du travail mené dans le cadre de cette recherche est directement en lien avec la question et les hypothèses de recherche de cette thèse qui visait à spécifier des déterminants de l'utilité perçue de la tâche. Pour ce faire, nous avons examiné les relations entre deux ensembles de variables et deux variables médiatrices. Le premier ensemble de facteurs concerne ceux qui relèvent du contexte d'apprentissage et que nous avons qualifiés de facteurs contextuels. Dans notre modèle, nous avons retenu la perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage (Galand et Frenay, 2005) de même que la perception des étudiants de l'orientation de buts du contexte d'apprentissage (Meece, Anderman et Anderman, 2006).

Le deuxième ensemble, appelé facteurs personnels, relève de caractéristiques personnelles de l'étudiant qui déterminent l'utilité perçue de la tâche. Afin de tenir compte de déterminants internes à l'étudiant, nous avons inclus dans le modèle testé la perception de l'avenir, qui permet d'examiner comment ces étudiants conceptualisent leur avenir (Lens, Paixão, Herrera et Grobler, 2012). Les deux

variables médiatrices retenues sont l'intérêt pour une tâche et le sentiment d'efficacité personnelle.

Les résultats des analyses de pistes ont permis de présenter un modèle complexe qui présente des statistiques d'ajustement adéquates aux données. Les résultats permettent de constater que les déterminants de l'utilité perçue de la tâche sont nombreux. Ils sont autant externes à la personne qu'internes. L'utilité perçue est déterminée par la façon dont les étudiants perçoivent le contexte d'apprentissage qui leur est proposé pendant leur formation et par leur disposition à anticiper dans le présent les effets immédiats de leur engagement dans une tâche pour leur avenir. Ces résultats offrent donc plusieurs pistes pour l'intervention en salle de classe.

Ainsi, sur le plan pratique, les enseignants ont intérêt à concevoir des activités qui intéressent les étudiants par rapport à leur projet de formation à un métier ou à une profession. Les enseignants gagnent donc à recourir à des stratégies de contextualisation de leur enseignement et des activités d'apprentissage. Ces stratégies qui soutiennent non seulement l'utilité perçue de la tâche des étudiants, mais également leur intérêt pour les activités proposées en classe. Les projets intégrateurs et les études de cas constituent des situations d'apprentissage pour lesquelles les étudiants sont intéressés et à partir desquelles ils peuvent établir une relation avec leur projet de vie ou leur projet professionnel.

Les enseignants gagneront à bien démontrer l'utilité des tâches scolaires et des apprentissages qu'ils proposent à leurs étudiants en évoquant leur utilité. De plus, ils pourront inclure dans les situations d'apprentissage qu'ils planifient des activités visant à faire réfléchir les étudiants sur les ressemblances entre les apprentissages à faire en classe et leurs buts (p. ex., projet personnel, métier convoité) et sur les connexions entre les apprentissages demandés et leurs intérêts personnels, par

exemple de réaliser qu'apprendre l'anglais peut être utile pour travailler ou, sur un plan plus personnel, pour aller en voyage.

Pour planifier des activités d'enseignement et d'apprentissage que les étudiants trouveront utiles, il importe aussi que les enseignants mettent l'accent sur le développement de compétences à travers la maîtrise des tâches scolaires qu'ils leur proposent. Ils doivent donc veiller au climat de leur salle de cours et tenter d'y faire régner un esprit de complicité et de collégialité.

7.2 Limites de cette recherche

Dans les trois articles insérés à cette thèse, nous avons rapporté des limites spécifiques à chacune des parties de cette étude. En guise de conclusion, nous rapportons quatre principales limites communes à l'ensemble de cette recherche.

La première limite relève du caractère synchronique de notre recherche. En effet, dans le cadre de cette recherche, toutes les données ont été collectées au même moment. Ainsi, l'absence de mesures ultérieures a rendu impossible l'examen de la fidélité test-retest des sous-échelles évaluées dans l'étude pour la validation de l'instrument de mesure. Cela peut également avoir contribué à augmenter les coefficients observés dans les analyses de pistes présentées dans notre article empirique. La réalisation d'une étude longitudinale pourrait remédier à cette limite. De plus, même si les modèles théoriques sur lesquels s'appuie cette recherche précisent la direction des relations que nous avons examinées, l'interprétation des résultats doit être réalisée avec prudence. Ainsi, même si nous avons eu recours à l'analyse de pistes, la nature corrélationnelle des données ne permet pas de se prononcer formellement sur la direction des relations envisagées. La direction des relations demeure discutable. C'est par le recours à un devis expérimental qu'il serait

possible de se prononcer avec force de l'influence de variables du contexte d'apprentissage et de la perspective d'avenir sur l'utilité perçue de la tâche.

La deuxième limite de cette recherche réside dans le fait que nous n'avons eu recours qu'à un seul instrument de mesure pour mesurer les variables étudiées. Cela contribue à augmenter le risque d'apparition du biais de la méthode commune qui pourrait accroître artificiellement la variance commune entre les variables investiguées. C'est pourquoi, pour valider ces résultats, il serait nécessaire de répliquer l'étude en recourant à d'autres types de mesures afin de valider les données recueillies. La troisième limite concerne le recours exclusif à des questionnaires autorapportés, qui concourt à augmenter le risque du biais de la désirabilité sociale. Le biais du répondant constitue une limite de l'utilisation du questionnaire (Tremblay, 1991). Le répondant agit comme filtre séparant la chercheuse de la réalité qu'il tente d'appréhender. Ceci est particulièrement vrai en ce qui concerne les questionnaires autorapportés, comme ceux utilisés dans la présente recherche. Il est important de souligner que ce questionnaire mesure exclusivement les perceptions des participants au regard de leur expérience de formation.

Un biais de désirabilité sociale intervient lorsque les participants à l'étude ne répondent pas honnêtement aux questions, car ils perçoivent la vérité comme étant socialement inacceptable ou indésirable (Tremblay, 1991). Par exemple, une personne peut faussement affirmer qu'elle ne s'absente pas de ses cours ou qu'elle s'absente moins régulièrement que dans les faits. Plusieurs techniques ont été mises au point afin de réduire ce genre de biais (Bailey, 1982; Le Roy et Pierrette, 2012; Tremblay, 1991). L'une d'elles consiste à expliquer les objectifs de la recherche avant de distribuer le questionnaire, y compris leur valeur et leur légitimité sociale, ainsi que l'importance de l'honnêteté des réponses. Une autre technique consiste à garantir la confidentialité de toutes les informations qui en découlent. Le dernier

moyen envisagé afin de réduire la possibilité des biais consiste à annoncer aux étudiants l'objectif de la recherche de manière neutre et sans référence explicite à l'objet d'étude. L'objectif de la recherche a été présenté comme suit aux étudiants : « Cette recherche vise à informer les chercheurs sur la façon bien personnelle dont vous percevez votre formation ». Cette formulation neutre a également été privilégiée au moment de la conception du questionnaire afin de référer explicitement à la motivation à apprendre dans les consignes et les sections du questionnaire.

En terminant, la longueur du questionnaire constitue, à notre connaissance, la dernière limite à rapporter (Le Roy et Pierrette, 2012). Le nombre de variables mesurées dans cette étude fait en sorte que le questionnaire utilisé est long (106 items, plus les consignes et les informations sociodémographiques à compléter). Pour éviter l'abandon avant la fin, nous avons veillé à informer les participants de la durée requise pour remplir le questionnaire et à leur rappeler l'importance de répondre à toutes les questions. De plus, le nombre d'items par variable (entre 3 et 7) peut contribuer à créer une impression de redondance chez les répondants et être démotivant. Cet aspect a également été considéré dans l'ordre de présentation des items dans le questionnaire (Bailey, 1982).

7.3 Prospectives de recherche

Diverses pistes de recherches ont été évoquées tout au long de la discussion générale et dans chacun des articles insérés à cette thèse. Nous synthétisons les quatre principales voies que nous entrevoyons en conclusion de la thèse. La première concerne le concept d'utilité perçue de la tâche. La deuxième touche les déterminants de l'utilité perçue de la tâche. La troisième porte sur les conséquences de l'utilité perçue de la tâche. Enfin, la quatrième voie touche la réalisation d'analyses différenciées selon le genre.

7.3.1 La clarification du concept d'utilité perçue de la tâche

À la lumière des résultats insatisfaisants lors de la validation de l'instrument de mesure de l'utilité perçue de la tâche, plus de recherches sont requises pour dissiper ce flou entourant la mesure, la définition et la structure à deux dimensions de l'utilité perçue de la tâche. Certains items devraient alors être réexaminés afin de respecter la validité du construit proposé par Husman et Hilpert (2007). Ainsi, la réalisation d'un prétest avec un petit nombre d'étudiants permettra de vérifier la clarté des énoncés et pourra conduire à des changements dans la formulation des items concernant les dimensions endogène et exogène de l'utilité perçue de la tâche. Une étude qualitative semble également une piste prometteuse pour questionner les étudiants quant aux motifs qui justifient l'utilité perçue d'une tâche.

7.3.2 La poursuite du travail de compréhension des déterminants de l'utilité perçue de la tâche

L'importance de l'utilité perçue de la tâche pour comprendre la motivation scolaire des étudiants de la formation technique a été établie tout au long de cette thèse. Nos résultats de recherche mettent en évidence que l'utilité perçue de la tâche est déterminée par un ensemble de facteurs externes et internes à l'étudiant qui sont en interaction les uns avec les autres. C'est ce que notre recherche a permis d'établir en vérifiant un modèle complexe qui s'ajuste aux données et qui prend en compte plusieurs variables simultanément. Nous devons toutefois poursuivre la recherche afin d'avoir une meilleure compréhension de ces déterminants, notamment celui qui concerne la perspective d'avenir des étudiants.

Dans un premier temps, il apparaît essentiel de clarifier la définition de la dimension de vitesse de la perspective d'avenir et de développer une mesure adaptée pour les étudiants francophones inscrits dans un programme de la formation collégiale préuniversitaire ou technique. Ce travail permettra de respecter la conceptualisation de la perspective d'avenir en quatre dimensions d'Husman et Shell (2008) et de doter la communauté scientifique d'un outil valide. C'est pourquoi, comme nous le suggérons dans le premier article inséré dans cette thèse, une étude et une opération de reformulation en comité d'experts des items de l'échelle vitesse sont requises afin d'assurer la validité de construit du concept de perspective d'avenir proposé par Husman et Shell (2008). Les efforts pour éclaircir la dimension de vitesse permettront de clarifier le construit de perspective d'avenir dans son ensemble.

Dans un deuxième temps, l'examen des relations entre les dimensions qui composent la perspective d'avenir permettra de bonifier notre compréhension de la dynamique qui existe entre ces dimensions de la perspective d'avenir. Nous pourrons en outre examiner les conséquences de ces dimensions sur l'utilité perçue de la tâche et d'autres indicateurs de réussite scolaire. À ce sujet, Hilpert et ses collaborateurs (2012) ont justement montré que la vitesse de la perspective d'avenir, l'extension de la perspective d'avenir et l'utilité perçue de la tâche ont toutes trois un effet direct et positif sur la construction de connaissances d'étudiants universitaires en génie mécanique et aérospatial. Ce qui nous mène à aborder la troisième voie de recherche à envisager qui porte sur l'étude des conséquences de l'utilité perçue de la tâche.

7.3.3 La poursuite du travail de compréhension des conséquences de l'utilité perçue de la tâche

La recension des écrits présentée dans le deuxième article inséré à cette thèse nous a permis de faire le point sur quelques conséquences de l'utilité perçue de la tâche. Dans cette recension, nous avons exposé que tous les types de buts contribuent à augmenter l'utilité perçue de la tâche, mais que certains ont des conséquences plus positives sur la motivation de l'étudiant. Nous avons également rapporté que les buts intrinsèques sont ceux dont les conséquences sont les plus positives quant à la motivation de l'étudiant à persister dans ses études. En lien avec le type de buts (intrinsèque/extrinsèque) poursuivis par les étudiants, Husman (1998) avait proposé deux types d'utilité perçue de la tâche (endogène/exogène), dont chacun a des effets motivationnels propres.

Afin de mieux comprendre les effets de l'utilité perçue de la tâche, il paraît donc essentiel, comme mentionner précédemment, de travailler à reproduire le regroupement à deux dimensions de l'utilité perçue de la tâche proposée par Husman (1998). Les résultats que nous avons rapportés dans le chapitre IV et ceux de Neuville (2004) serviront de base afin de clarifier la définition et la structure à deux dimensions de l'utilité perçue de la tâche opérationnalisée par Husman (1998). Des études de cas, dans lesquelles les étudiants seraient questionnés quant aux motifs qui justifient l'utilité qu'ils accordent aux tâches qui leur sont proposées, permettront également de fournir des données pertinentes sur ce sujet.

Nous avons également rapporté que la perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage prédit l'intérêt et l'utilité de la tâche et que la perception de l'orientation de buts du contexte d'apprentissage orientés sur la performance a un effet délétère sur l'utilité

perçue de la tâche des étudiants. Ces résultats empiriques concernant les déterminants de l'utilité perçue de la tâche nous permettent de poser des hypothèses qui ouvrent la voie à de nouvelles recherches en ce qui concerne les effets de l'utilité perçue sur des comportements scolaires des étudiants, tels que l'engagement et la réussite.

Sur la base de nos résultats, qui montrent que la perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage prédit non seulement l'intérêt et l'utilité perçue de la tâche, mais, plus largement, la valeur de la tâche. Nous souhaitons inclure dans le modèle les variables associées aux trois dimensions de l'engagement scolaire de l'étudiant. Cette hypothèse est justifiée d'abord parce que la valeur de la tâche est le meilleur prédicteur du choix de s'engager dans une tâche (Chouinard et Roy, 2008; Plante et al., 2013). Ensuite, parce que la perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage (Galand et Frenay, 2005) est, selon les résultats de Bédard et de ses collaborateurs (2012), un des meilleurs déterminants de l'engagement des étudiants universitaires. Enfin, cette hypothèse irait dans le sens des résultats obtenus par Hilpert et ses collaborateurs (2012). En effet, ces derniers rapportent dans leur étude récente que l'utilité perçue prédit la construction des connaissances, ce qui laisse présager que l'utilité perçue pourrait prédire l'engagement cognitif de l'étudiant. Une piste de recherche prospective consisterait donc à tester un modèle structurel composé de la perception des étudiants de la façon dont les enseignants contextualisent leur enseignement et les activités d'apprentissage, de l'intérêt et de l'utilité perçue de la tâche de même que de l'engagement cognitif, comportemental et émotionnel de l'étudiant (Archambault et Vandenbossche-Makombo, 2014).

Plus généralement, l'ajout de nouvelles variables dans le modèle, comme des conséquences de l'utilité perçue de la tâche, permettra de mieux appréhender la

motivation scolaire des étudiants afin d'étudier la validité prédictive de la version adaptée en français de *l'instrument de mesure de la perspective d'avenir des étudiants*, d'une part, et d'autre part, de l'utilité perçue de la tâche dans la prédiction de la motivation et l'engagement scolaires des étudiants.

7.3.4 Question de genre et l'utilité perçue de la tâche

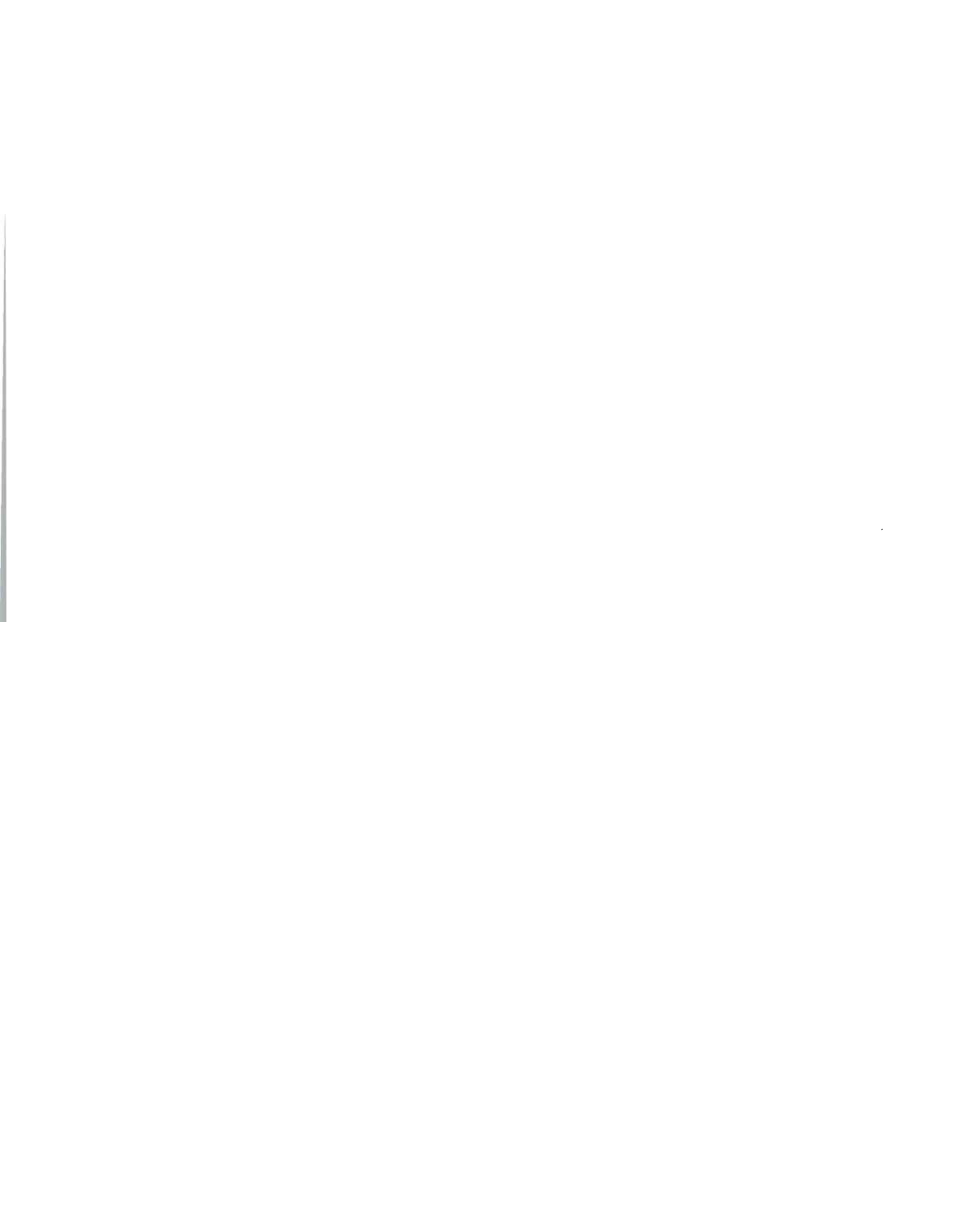
La quatrième voie de recherche que nous proposons concerne la prise en compte de la question du genre dans la représentation de l'avenir des étudiants et dans leur perception de l'utilité perçue des tâches qui leurs sont proposées pendant la formation. Dans le cadre de cette recherche, nous n'avons pas tenu compte des différences de genre dans nos analyses et dans la présentation de nos résultats. Or, les résultats de Hilpert, Husman et Carrion (2014) montrent qu'il existe des différences dans la façon dont les hommes et les femmes envisagent l'avenir et que cette façon d'envisager l'avenir module le fonctionnement scolaire des femmes par rapport à celui des hommes. Des recherches menées sur les parcours de décrochage/raccrochage de jeunes montrent également des différences de genre en ce qui concerne le soutien requis pendant ces processus et dans l'élaboration d'un projet d'avenir de ces jeunes (Demers, 2010; PARcours, 2013).

Pour soutenir adéquatement la motivation scolaire des étudiants engagés dans un programme de formation axé sur l'apprentissage d'un métier, il semble donc important de connaître la façon dont les hommes et les femmes imaginent leur avenir. Cette représentation sexuée de l'avenir pourrait varier en fonction de diverses problématiques qui entourent la formation à un métier. Nous pensons à des questions telles que la conciliation travail/famille, à l'intégration dans un milieu de travail à haute densité de main-d'œuvre féminine, comme c'est le cas, par exemple, dans le

secteur des services médicaux et sociaux, ou au contraire à l'intégration dans un métier non-traditionnel pour les femmes, comme dans le secteur de la construction. La réalisation d'analyses différenciées selon le genre s'avère une voie de recherche porteuse pour comprendre les situations et les problèmes spécifiques rencontrés par les hommes et les femmes. Elle pourrait contribuer à améliorer notre compréhension de la situation particulière attribuable aux hommes – seul le tiers accèdent à leur diplôme de FT – et ainsi contribuer à améliorer le faible taux de diplomation des hommes qui se situe dix points sous le taux des femmes depuis le début des années 1990 (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010).

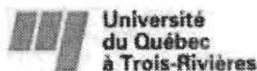
Le rôle de la perspective d'avenir et de la dimension de l'intégration dans la détermination de la perception de l'utilité perçue de la tâche nous permet de prétendre que la représentation de l'avenir des hommes et des femmes donnera lieu à un fonctionnement scolaire spécifique pour chacun de ces deux groupes (Hilpert et al., 2014; PARcours, 2013). Des entrevues qualitatives ou des récits de vie menés auprès d'étudiantes et d'étudiants afin de comprendre adéquatement la perception spécifique des hommes et des femmes au regard de questions comme celle de la conciliation travail/famille ou celle de l'intégration dans des secteurs de métiers traditionnellement féminins et masculins pourraient nous permettre d'obtenir des données sur le sujet.

APPENDICES



APPENDICE A

**INVITATION À PARTICIPER AU PROJET DE RECHERCHE À
L'INTENTION DES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT**



Département des sciences de l'éducation

Le jour mois 2012

Nom de la direction de l'établissement

Nom de l'établissement

Adresse

Ville, QC, Code postal

Objet : Participation de votre établissement d'enseignement à la recherche intitulée Déterminants et conséquences de l'utilité perçue de la tâche de la formation technique par les étudiants inscrits dans ces formations

[Madame la directrice, Monsieur le directeur,]

Je sollicite la participation de votre établissement d'enseignement à la recherche intitulée Déterminants et conséquences de l'utilité perçue de la tâche de la formation technique par les étudiants inscrits dans ces formations. Cette recherche vise à mieux comprendre la motivation des étudiantes et des étudiants de la formation technique. Cette recherche est menée par Annie Dubeau, étudiante au doctorat en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières, sous la direction des professeures Annie Presseau³ de l'Université du Québec à Trois-Rivières et de Mariane Frenay de l'Université catholique de Louvain en Belgique.

La participation de votre établissement à cette recherche consiste à permettre à vos étudiants de répondre une fois à un questionnaire. La collecte de données sera réalisée en mars 2012. Les étudiants pourront répondre au questionnaire pendant les heures normales de cours. Lors

³ Au moment de la collecte de données en novembre 2011 et en janvier 2012, la professeure Annie Presseau assurait la direction de ce projet de recherche. Elle s'est retirée du projet pour des raisons de santé en juin 2012. Le professeur Samson a pris la relève en juin 2012 alors que la collecte de données était déjà réalisée.

de la journée de collecte des données, les élèves seront invités à répondre au questionnaire en classe ou dans un local de votre établissement prévu à cet effet. Le temps pour présenter la recherche et répondre au questionnaire est d'environ 30 minutes.

Les données recueillies dans le cadre de cette étude sont **entièrement confidentielles** et les résultats de la recherche ne pourront en aucun cas mener à l'identification de votre établissement et de vos étudiants. Les données recueillies seront conservées sous clé dans le bureau de la responsable de la recherche Annie Dubeau. Seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès aux données. Les noms des étudiants et de l'établissement seront remplacés par des codes. Toutes les données recueillies, incluant les renseignements personnels, seront détruites au plus tard six mois suivant la soutenance de la thèse de doctorat conformément aux normes de conservation des données de l'Université du Québec à Trois-Rivières. **Les résultats de la recherche seront diffusés** dans le cadre de la thèse, pour la rédaction d'articles et la présentation de communications dans des congrès. Les membres de votre établissement pourront avoir accès aux résultats publiés (thèse, articles scientifiques, communications). Vous recevrez un résumé des faits saillants de la recherche.

La participation des étudiants à cette étude se fera sur une base volontaire. Seuls les étudiants de 16 ans et plus seront sollicités pour participer. Ils seront entièrement **libres de participer**; et ils pourront se retirer en tout temps. Afin de nous conformer aux règles du comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières, le responsable de la recherche ou un assistant de recherche viendra présenter le détail des phases de la recherche aux enseignants et aux étudiants de votre établissement. Au moment de la collecte des données, les participants devront lire et signer le formulaire de consentement pour participer à la recherche. Dans ce formulaire, ils indiqueront également leur code permanent attribué par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS) pour la mesure de la performance d'apprentissage.

Les risques associés à la participation à cette recherche sont minimes. Le seul inconvénient est le temps pour présenter la recherche et pour répondre au questionnaire, soit environ 20

minutes. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de la motivation à apprendre est le bénéfice direct prévu et représente une retombée scientifique importante. **La participation des étudiants de votre établissement est importante et nous vous demandons votre collaboration.** Aucune compensation pécuniaire ne sera accordée aux participants. Toutefois, en participant à cette étude, les étudiants auront la chance de gagner un iPod touch.

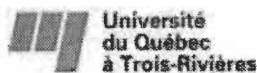
Un membre de l'équipe de recherche sera présent à l'ensemble des étapes de la recherche afin de s'assurer du respect des règles déontologiques. Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi, par courriel annie.dubeau@UQTR.CA ou par téléphone 514 987-3000, poste 3645. Les questions sur les aspects éthiques de cette recherche peuvent être adressées au Décanat des études de cycles supérieurs et de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par courriel [CEREH@uqtr.ca] ou par téléphone 819 376-5011 poste 2129.

Je sollicite votre autorisation écrite et je joins le formulaire de consentement à cet envoi. Je vous remercie [madame la directrice/monsieur le directeur] de votre collaboration et j'espère pouvoir compter sur la participation de votre établissement d'enseignement à ce projet de recherche.



Annie Dubeau, étudiante au doctorat en éducation
514 987-3000, poste 3645

p. j. Autorisation de la direction de l'établissement



Département des sciences de l'éducation

Autorisation de la direction de l'établissement

Je déclare avoir pris connaissance des informations concernant le projet de recherche intitulé « Déterminants et conséquences de l'utilité perçue de la tâche de la formation professionnelle et technique par les étudiants inscrits dans ces formations » mené à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Je consens à ce que mon établissement participe à la recherche. La participation de mon établissement consiste à permettre que les questionnaires soient remplis par nos élèves dans nos locaux pendant les heures de cours. Je comprends que le questionnaire a pour but (1) d'informer les chercheurs sur ce qui motive les élèves dans leur formation, (2) de les informer sur la façon dont ils perçoivent leur formation et (3) de créer une banque de données.

J'accepte également de fournir les résultats du dossier scolaire des participants qui auront fourni leur code permanent dans le questionnaire. Il est entendu que l'ensemble des informations recueillies restera tout à fait confidentiel. L'identité des élèves et l'identification de mon établissement seront entièrement protégées sous le couvert de l'anonymat.

Nom de la direction (en lettres moulées) : _____

Nom de l'établissement : _____

Signature : _____

Date : _____

APPENDICE B

FORMULE DE CONSENTEMENT



Département des sciences de l'éducation

Formule de consentement libre et éclairé

Je déclare avoir pris connaissance des informations concernant le projet de recherche intitulé « Déterminants et conséquences de l'utilité perçue de la tâche de la formation générale et technique par les étudiants inscrits dans ces formations » qui est mené à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Après réflexion, je consens à participer à cette recherche.

Je comprends que le questionnaire a pour but :

- (1) d'informer les chercheurs sur ce qui me motive dans ma formation;
- (2) de les informer sur ma façon bien personnelle de percevoir ma formation; et
- (3) de créer une banque de données.

J'accepte également de fournir mon code permanent. Celui-ci servira à recueillir mes résultats dans mon dossier scolaire. Il sera par la suite détruit. Il est entendu que cette information, au même titre que toutes les autres, restera tout à fait confidentielle et que mon identité sera entièrement protégée sous le couvert de l'anonymat.

J'accepte de participer au projet de recherche sur les déterminants et conséquences de l'utilité perçue de la tâche de la formation générale et technique par les étudiants inscrits dans ces formations.

- Oui, j'accepte de participer et de répondre honnêtement et de façon réfléchie aux questions qui suivent.
- Non, je n'accepte pas de participer.

APPENDICE C

PROTOCOLES DE COLLECTE DES DONNÉES



Protocole pour la collecte des données en salle de classe avec iPod Touch

1. La collecte des données se déroule en salle de cours.
2. Le responsable de la recherche ou l'assistant de recherche se présente, remercie les étudiants et l'enseignant de leur accueil.
3. Le responsable de la recherche ou l'assistant de recherche présente verbalement la recherche et il répond aux questions des étudiants :
 - Il explique les buts et objectifs de la recherche et met l'accent sur le sérieux de la démarche : La recherche vise à mieux comprendre l'expérience de formation des étudiants de la formation technique. Il ne s'agit pas d'un examen. Il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses; le chercheur souhaite connaître vos opinions relativement à votre expérience de formation et à votre apprentissage d'une profession.
 - Il explique que la participation à cette recherche consiste à répondre une fois à un questionnaire. Le temps pour répondre au questionnaire est d'environ 15 à 20 minutes. Aucun risque n'est associé à votre participation. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet des étudiants de la formation technique et une meilleure connaissance de soi-même comme étudiant sont les seuls bénéfices escomptés.
 - Il rappelle que la participation à la recherche est sur une base volontaire. Les étudiants sont libres de participer ou non à la recherche. Ils peuvent se retirer en tout temps, et ce, sans préjudice.
 - Il souligne la confidentialité des données recueillies et les mesures prises pour la conservation de l'anonymat des répondants dans la communication des résultats. Aussi, il précise que l'enseignant n'aura pas accès aux données; qu'une base de données sera créée; que seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès aux données; que les noms des étudiants et de l'établissement seront remplacés par des codes; que les données seront traitées globalement et qu'aucun résultat ne

sera dévoilé par classe ou par individu; que les questionnaires seront détruits six mois suivant la soutenance de la thèse de doctorat.

- Il note que les résultats de la recherche seront diffusés dans le cadre de la thèse, pour la rédaction d'articles et la présentation de communications dans des congrès; que les directions d'établissement et les professeurs de même que les responsables de programmes du cégep auront seulement accès aux résultats publiés (thèse, articles scientifiques, communications); que les participants qui le souhaitent pourront recevoir les faits saillants de la recherche s'ils indiquent leur adresse de courriel à la fin du questionnaire (dans la section commentaires).
 - Il précise que l'identification par le code permanent sur le questionnaire est essentielle puisque le dossier scolaire des étudiants sera consulté afin d'obtenir leurs résultats scolaires (notes du secondaire et du collégial).
 - les étudiants qui ne connaissent pas leur code permanent peuvent vérifier sur leur carte d'étudiant ou inscrire leur nom et leur prénom. Seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès à ces informations.
4. Le responsable de la recherche ou l'assistant de recherche remet les iPod touch.
 - Le responsable de la recherche ou l'assistant de recherche présente les instructions pour remplir le questionnaire à l'aide de l'iPod touch. Des informations quant au fonctionnement du iPod et au nombre de cases à cocher ou à remplir sont ensuite présentées. Par exemple, cocher une seule case, cocher une case par énoncé, cocher toutes les cases qui s'appliquent.
 5. L'étudiant signe électroniquement la formule de consentement libre et éclairé. Il est précisé que le fait de « cliquer sur l'icône ci-après » manifeste qu'il accepte les conditions de la formule de consentement libre et éclairé et accepte de participer à la recherche et de répondre sérieusement au questionnaire.
 6. Une fois le questionnaire complété, les participants déposent leur iPod touch à l'avant de la classe. Lorsque tous les participants ont remis leur questionnaire, le responsable de la recherche ou l'assistant de recherche remercie les participants de leur collaboration.

Protocole pour la collecte des données en laboratoire informatique

1. La collecte des données se déroule dans un laboratoire informatique.
2. Le responsable de la recherche ou l'assistant de recherche présente verbalement la recherche et répond aux questions des étudiants :
 - Il explique les buts et objectifs de la recherche et met l'accent sur le sérieux de la démarche : La recherche vise à mieux comprendre l'expérience de formation des étudiants de la formation technique. Il ne s'agit pas d'un examen. Il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses; le chercheur souhaite connaître vos opinions relativement à votre expérience de formation et à votre apprentissage d'une profession.
 - Il explique que la participation à cette recherche consiste à répondre une fois à un questionnaire. Le temps pour répondre au questionnaire est d'environ 15 à 20 minutes. Aucun risque n'est associé à votre participation. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet des étudiants de la formation technique et une meilleure connaissance de soi-même comme étudiant sont les seuls bénéfices escomptés.
 - Il rappelle que la participation à la recherche est sur une base volontaire. Les étudiants sont libres de participer ou non à la recherche. Ils peuvent se retirer en tout temps, et ce, sans préjudice.
 - Il souligne la confidentialité des données recueillies et les mesures prises pour la conservation de l'anonymat des répondants dans la communication des résultats. Aussi, il précise que l'enseignant n'aura pas accès aux données; qu'une base de données sera créée; que seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès aux données; que les noms des étudiants et de l'établissement seront remplacés par des codes; que les données seront traitées globalement et qu'aucun résultat ne sera dévoilé par classe ou par individu; que les questionnaires seront détruits six

mois suivant la soutenance de la thèse de doctorat. Seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès à ces informations.

- Il note que les résultats de la recherche seront diffusés dans le cadre de la thèse, pour la rédaction d'articles et la présentation de communications dans des congrès; que les directions d'établissement et les professeurs de même que les responsables de programme du cégep auront seulement accès aux résultats publiés (thèse, articles scientifiques, communications); que les participants qui le souhaitent pourront recevoir les faits saillants de la recherche s'ils indiquent leur adresse de courriel à la fin du questionnaire (dans la section commentaires).
 - Il précise que l'identification par le code permanent sur le questionnaire est essentielle puisque le dossier scolaire des étudiants sera consulté afin d'obtenir la moyenne du secondaire et la moyenne au collégial.
 - Les étudiants qui ne connaissent pas leur code permanent peuvent vérifier sur leur carte d'étudiant ou inscrire leur nom et leur prénom.
3. Le responsable de la recherche ou l'assistant de recherche invite les étudiants à démarrer leur navigateur internet et à se rendre à l'adresse suivante: <http://www.professeurs.uqam.ca> et d'effectuer la recherche par nom suivante : Annie Dubeau
 4. Sur la page d'Annie Dubeau, cliquer sur Étudier en formation technique dans la section « Projets de recherche en cours ».
 5. L'étudiant accède à la formule de consentement libre et éclairé.
 6. L'étudiant signe électroniquement la formule de consentement libre et éclairé. Il est précisé que le fait de « cliquer sur l'icône ci-après » manifeste qu'il accepte les conditions de la formule de consentement libre et éclairé et accepte de participer à la recherche et de répondre sérieusement au questionnaire.
 7. Le participant accède au questionnaire en ligne et aux instructions pour remplir le questionnaire. Par exemple, cocher une seule case, inscrire les informations demandées.



APPENDICE D
QUESTIONNAIRE

L'utilité perçue de la tâche de la formation — Cégep

Chère étudiante, cher étudiant,

Je vous invite à participer à la recherche intitulée — Déterminants et conséquences de l'utilité perçue de la tâche de la formation générale et technique par les étudiants inscrits dans ces formations — menée par Annie Dubeau, étudiante au doctorat en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières sous la direction des professeures Annie Presseau⁴ de l'Université du Québec à Trois-Rivières et de Mariane Frenay de l'Université catholique de Louvain en Belgique.

Cette recherche vise à mieux comprendre la motivation des étudiantes et des étudiants du collégial.

Votre participation à cette recherche consiste à répondre une fois à ce questionnaire. Le temps pour répondre au questionnaire est d'environ 20 minutes. La responsable du projet de recherche obtiendra également auprès du cégep une copie de vos notes inscrites à votre relevé de notes de la session d'hiver 2012 afin de mesurer votre performance d'apprentissage. Les données recueillies dans le cadre de cette étude sont entièrement confidentielles et les résultats de la recherche ne pourront en aucun cas mener à votre identification.

Les données recueillies seront conservées sous clé dans le bureau du chercheur Annie Dubeau. Seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès aux données. Les noms des étudiants et de l'établissement seront remplacés par des codes. Toutes les données recueillies, incluant les renseignements personnels, seront détruites au plus tard six mois suivant la soutenance de la thèse de doctorat conformément aux normes de conservation des données de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Les résultats de la recherche seront diffusés dans le cadre de la thèse, pour la rédaction d'articles et la présentation de

⁴ Au moment de la collecte de données en novembre 2011 et en janvier 2012, la professeure Annie Presseau assurait la direction de ce projet doctoral. Elle s'est retirée du projet pour des raisons de santé en juin 2012. Lorsque le professeur Samson a pris la relève à titre de directeur de recherche en juin 2012, la collecte de données était déjà réalisée.

communications dans des congrès. Les directions d'établissement et les professeurs de même que les responsables de votre programme auront seulement accès aux résultats publiés (thèse, articles scientifiques, communications).

Est-il obligatoire de participer?

Non. La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, et de vous retirer en tout temps.

Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices?

Les risques associés à votre participation sont minimes. Le seul inconvénient est le temps passé à répondre au questionnaire, soit environ 20 minutes. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de la motivation à apprendre est le bénéfice direct prévu et représente une retombée scientifique importante. Votre participation est importante et nous vous demandons votre collaboration. Aucune compensation pécuniaire n'est accordée aux participants.

Que faire si j'ai des questions concernant le projet?

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec Annie Dubeau, par courriel annie.dubeau@UQTR.CA ou par téléphone 514 987-3000, poste 3645. Les questions sur les aspects éthiques de cette recherche peuvent être soumises au Décanat des études de cycles supérieurs et de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par courriel [CEREH@uqtr.ca] ou par téléphone 819 376-5011, poste 2129.

Je vous remercie de votre collaboration.

Annie Dubeau, étudiante au doctorat en éducation, 514 987-3000 poste 3645

FORMULE DE CONSENTEMENT LIBRE ET ÉCLAIRÉ

Je déclare avoir pris connaissance des informations concernant le projet de recherche intitulé — Déterminants et conséquences de l'utilité perçue de la tâche de la formation générale et technique par les étudiants inscrits dans ces formations — qui est mené à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Après réflexion, je consens à participer à cette recherche.

Je comprends que le questionnaire a pour but :

- (1) d'informer les chercheurs sur ce qui me motive dans ma formation;
- (2) de les informer sur ma façon bien personnelle dont je perçois ma formation, et;
- (3) de créer une banque de données.

J'accepte également de fournir mon code permanent. Celui-ci servira à recueillir mes résultats dans mon dossier scolaire. Il sera par la suite détruit. Il est entendu que cette information, au même titre que toutes les autres, restera tout à fait confidentielle et que mon identité sera entièrement protégée sous le couvert de l'anonymat.

J'accepte de participer au projet de recherche sur les déterminants et conséquences de l'utilité perçue de la tâche de la formation générale et technique par les étudiants inscrits dans ces formations.

- Oui, j'accepte de participer et de répondre honnêtement et de façon réfléchie aux questions qui suivent.
- Non, je n'accepte pas de participer.

L'UTILITÉ PERÇUE DE LA TÂCHE DE LA FORMATION...

Ce questionnaire contient des questions relatives à tes études depuis que tu as entrepris ton programme d'études. Il aborde des aspects liés à ta vie d'étudiant(e). Merci de répondre en cochant la case qui te semble la plus appropriée.

Ton numéro d'étudiant ou ton code permanent (par exemple, une étudiante nommée Chantal Vézina née le 17 avril 1900, pourrait avoir le code permanent VEZC17549002) :

Tu es...

- Une femme
- Un homme

Ton programme d'études :

- Arts et lettres / Cinéma et médias de communication 500.25
- Arts et lettres / Langues 500.55
- Arts et lettres / Lettres et médias écrits 500.45
- Arts plastiques 510.A0

Tu as commencé ta formation...

- Cette année, en août 2011
- L'an passé, en août 2010
- En août 2009
- En août 2008

MON CHOIX DE FORMATION...

Pour cette partie du questionnaire, nous te demandons de penser au métier⁵ que tu veux exercer à la fin de ton programme d'études pour que tu te places dans ce contexte pour répondre aux questions posées.

Inscrire le nom de la profession visée par cette partie du questionnaire :

Indique, sur l'échelle de 1 à 7, le chiffre qui correspond le mieux à ton degré d'accord ou de désaccord avec chacun des énoncés ci-dessous.

1 – Fortement en désaccord; 2 – Plutôt en désaccord; 3 – Un peu en désaccord; 4 – Ni en accord ni en désaccord; 5 – Un peu d'accord; 6 – Plutôt d'accord; 7 – Fortement en accord

CX1 J'ai choisi définitivement mon futur métier.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord

⁵ Note sur le choix de l'expression « métier » plutôt que celle de « profession » dans le questionnaire. La profession désigne, selon le Grand dictionnaire terminologique de l'Office de la langue française : « *Travail déterminé, manuel ou intellectuel, effectué pour le compte d'un employeur ou pour son propre compte, et dont on peut tirer ses moyens d'existence* » [www.gdt.oqlf.gouv.qc.ca]. Dans la langue administrative, *profession* est un terme générique usuel dont l'acception est plus large que le terme *métier*, souvent réservé au travail de l'ouvrier ou de l'artisan. Il est toutefois utile de signaler qu'en langue courante, *profession* a également le sens de profession libérale « profession d'ordre intellectuel, parfois artistique, non commerciale, exercée librement ou sous le seul contrôle d'une organisation professionnelle, et rémunérée par des honoraires » qui confère un certain prestige à ceux qui l'exercent. Alors qu'en français, le terme *profession* a un sens beaucoup plus large que celui de profession libérale. Pour éviter que les répondants associent l'expression « profession » à la notion de « profession libérale », nous avons donc préféré référer à la notion de « métier ». Le métier renvoie à une « *activité de travail déterminée et reconnue pour laquelle une personne a été formée et dont elle tire ses moyens d'existence* » [www.gdt.oqlf.gouv.qc.ca]. Le sens et l'usage courant convenaient parfaitement à ce que nous souhaitions mesurer dans le questionnaire. C'est pour cette raison que nous avons retenu la notion de *métier* dans ce questionnaire.

- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

CX2 Je me représente le métier que j'aimerais exercer plus tard de manière très précise, très concrète.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

FPTS3M C'est important d'avoir des buts si je veux faire ce métier dans trois ou cinq ans.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

CX4 Même si je ne réussissais pas cette année, je recommencerais la même chose l'an prochain.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

FPTS1M Je dois agir immédiatement pour atteindre mes objectifs et faire ce métier.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

FPTS2M Je ne devrais pas trop penser à mon avenir dans ce métier.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

CX3 Je suis tout à fait certain(e) de mon choix d'étude.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

FPTS4M Je n'aime pas planifier pour l'avenir de ma carrière.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord

- 7 - Fortement en accord

FPTS5M Planifier mon avenir dans ce métier est une perte de temps.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

FPTS6M Ce qui pourrait arriver pour l'avenir de ma carrière est important pour décider des actions à entreprendre maintenant.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

DANS MON PROGRAMME...

Indique, sur l'échelle de 1 à 7, le chiffre qui correspond le mieux à ton degré d'accord ou de désaccord avec chacun des énoncés ci-dessous.

1 – Fortement en désaccord; 2 – Plutôt en désaccord; 3 – Un peu en désaccord; 4 – Ni en accord ni en désaccord; 5 – Un peu d'accord; 6 – Plutôt d'accord; 7 – Fortement en accord

PCOM1 Les enseignants nous font comprendre que seuls quelques étudiants auront la possibilité d'avoir de bons résultats.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

PCOM2 Les enseignants aident plus certains étudiants que d'autres.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

PCOM3 Les enseignants nous encouragent à entrer en compétition pour des points.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

PCOM4 Les enseignants favorisent surtout les étudiants qui réussissent bien.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

PCOO2 Les enseignants nous demandent de travailler en groupe (en classe).

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

PCOM5 Les enseignants comparent ouvertement les étudiants entre eux.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

PCOM6 Les enseignants se comportent de manière équitable vis-à-vis de tous les étudiants(es).

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

PCOO1 Les enseignants nous demandent de réaliser des travaux de groupe.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

PAUT1 Les enseignants nous présentent une grande variété d'applications pratiques de la matière.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

PAUT2 Les enseignants nous aident à mieux comprendre les compétences professionnelles attendues.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

PAUT3 Les enseignants nous donnent des indices pour nous aider à faire des liens entre les différents cours.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

PAUT4 Les enseignants utilisent des exemples concrets pour expliquer la théorie.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord

- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

PAUT5 Les enseignants nous montrent les applications pratiques possibles de notre formation.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

PHAB1 Dans ce programme, je pense que je réussirai bien.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

PHAB2 Pour peu que je fasse les efforts nécessaires, je suis tout à fait capable de réussir mon année.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

PHAB3 Je suis sûr(e) de pouvoir comprendre les idées développées dans les cours du programme.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

PHAB4 Je pense que je suis capable de gérer mon temps.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

PHAB5 Je pense que je suis capable de faire face aux exigences de mon programme d'études.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

PHAB6 Je pense que je suis capable de trouver un bon équilibre entre mes études et la vie étudiante.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

PHAB7 J'ai confiance en ma capacité à gérer mon stress par rapport aux études.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

PHAB8 Lorsque je dois apprendre quelque chose de nouveau, je suis assez sûr(e) de pouvoir y arriver.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

PHAB9 Par rapport aux autres étudiants de mon groupe, je pense avoir plus de facilités.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

PHAB10 Je crois qu'en général je suis un(e) bon(ne) étudiant(e).

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

PDIFF2 Je pense que je ne devrai pas travailler beaucoup pour réussir ce programme.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

PDIFF1 Peu importe les efforts que je fais, il y a une partie de la matière que je ne comprendrai jamais.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

PHAB11 Quelle est, pour toi, la probabilité de réussir cette année? (une seule réponse possible)

- 1 – Je suis tout à fait sûr(e) de réussir cette année.
- 2 – Je pense que j'ai de grandes chances de réussir cette année
- 3 – Je doute; parfois je pense que je vais réussir, à d'autres moments je pense que je ne réussirai pas.
- 4 – Je crains de ne pas réussir cette année.
- 5 – Je suis tout à fait sûr(e) de ne pas réussir cette année.

OPINION SUR MES ÉTUDES...

Indique, sur l'échelle de 1 à 7, le chiffre qui correspond le mieux à ton degré d'accord ou de désaccord avec chacun des énoncés ci-dessous.

1 – Fortement en désaccord; 2 – Plutôt en désaccord; 3 – Un peu en désaccord; 4 – Ni en accord ni en désaccord; 5 – Un peu d'accord; 6 – Plutôt d'accord; 7 – Fortement en accord

IN1 Je suis très intéressé(e) par le contenu des cours.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

IN3 La manière dont les cours sont donnés stimule l'intérêt pour la matière enseignée.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

IN2 La manière dont les cours sont donnés est ennuyeuse.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

IN4 Je dois me forcer pour rester attentif(ve) aux cours.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

IN5 Le temps passe vite quand je participe aux cours.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

IN6 En général, je trouve que la participation aux cours est intéressante.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

IN7 J'apprécie peu les matières de mon programme.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

IM1 Il est important pour moi de me prouver que je suis capable de réussir mon année.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

IM2 Pour moi, échouer serait très grave.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

IM3 Il est important pour moi d'apprendre les matières de mon programme.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

IM4 Il est important pour moi d'obtenir une bonne note aux examens.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

IM5 Le risque d'échouer me fait peur.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

IM6 J'accorde de l'importance au fait de bien réussir mon année.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

CT1 La quantité de temps que je consacre à travailler les différents cours m'empêche de faire d'autres choses que j'aimerais.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

CT2 Je me demande souvent si le temps et l'énergie que je consacre aux cours en valent la peine.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

CT3 Les travaux à réaliser sont tellement accaparants qu'il est difficile de trouver du temps pour des lectures personnelles liées à la matière.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

CT4 Je pense que la quantité d'effort nécessaire pour réussir mon année en vaut la peine.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

CT5 Les cours demandent un investissement important en temps et énergie par rapport à ce qu'ils m'apportent.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

CT6 Les notes que l'on obtient correspondent bien à l'investissement fourni par les étudiant(e)s.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

CT7 La quantité de travail qui nous est demandée ne nous laisse pas de temps libre.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

EAFF1 J'aime les études.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

EAFF2 Je me sens bien au cégep.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

EAFF3 J'ai du plaisir au cégep.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

ECOMP4 Je participe aux activités facultatives de mon programme et du cégep (parascolaires).

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

ECOMP5 Je m'organise pour être toujours présent à mes cours.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

ECOMP6 Je manque des cours sans raison valable.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

ECOG7 Je fais le travail demandé par l'enseignante ou l'enseignant (travaux, lectures, etc.).

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

ECOG9 Je ne travaille pas autant que je le devrais pour mes cours.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

ECOG8 Durant la semaine et la fin de semaine, je travaille en moyenne pour mes cours...

- Moins de 2h
- De 2h à 4h
- De 4h à 6h
- Plus de 6h

UTILITÉ DE LA FORMATION

Pour cette partie du questionnaire, sélectionne un cours, parmi ceux que tu suis actuellement, en prenant soin d'opter pour un cours qui est représentatif de ton programme d'études. Si nous te demandons d'inscrire le nom, c'est pour que tu te places dans le contexte de ce cours pour répondre aux questions posées.

Inscrire le nom du cours visé par cette partie du questionnaire :

Indique, sur l'échelle de 1 à 7, le chiffre qui correspond le mieux à ton degré d'accord ou de désaccord avec chacun des énoncés ci-dessous.

1 – Fortement en désaccord; 2 – Plutôt en désaccord; 3 – Un peu en désaccord; 4 – Ni en accord ni en désaccord; 5 – Un peu d'accord; 6 – Plutôt d'accord; 7 – Fortement en accord

EN1 Les apprentissages réalisés dans le cours indiqué ci-dessus me serviront pour les cours que je vais suivre.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

EN2 Les apprentissages réalisés dans ce cours seront importants pour réussir dans mon futur emploi.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

EX3 La note obtenue dans ce cours n'affectera pas ma capacité à poursuivre ma formation dans mon programme.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

EN4 Je n'utiliserai pas ce que j'ai appris dans le cours indiqué plus tôt.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

EN6 À l'avenir, j'utiliserai l'information obtenue dans ce cours.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

EX5 La note obtenue dans ce cours n'est pas importante pour ma future réussite scolaire.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

EX7 Je dois d'abord réussir ce cours pour atteindre mes buts scolaires.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

EX8 La note obtenue dans le cours indiqué plus tôt affectera mon avenir.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

MA VISION DU PRÉSENT ET DE L'AVENIR...

Indique, sur l'échelle de 1 à 7, le chiffre qui correspond le mieux à ton degré d'accord ou de désaccord avec chacun des énoncés ci-dessous.

1 – Fortement en désaccord; 2 – Plutôt en désaccord; 3 – Un peu en désaccord; 4 – Ni en accord ni en désaccord; 5 – Un peu d'accord; 6 – Plutôt d'accord; 7 – Fortement en accord

FPTS4V Le plus important dans la vie, c'est la façon dont on se sent à long terme.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

FPTS1D En général, six mois me paraissent comme une très courte période de temps.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

FPTS2D Le mois de mai me semble très proche.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

FPTS3C Il faut agir immédiatement pour réaliser des objectifs dans l'avenir.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

FPTS4C Il ne faut pas trop penser à l'avenir.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

FPTS5D Une demi-année me paraît comme une longue période de temps.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

FPTS6S Je trouve qu'il est difficile de faire les choses sans avoir un échéancier précis.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

FPTS7C Il est important de déterminer aujourd'hui ce que l'on voudrait être dans cinq ou dix ans.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

FPTS8C Je n'aime pas planifier l'avenir.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

FPTS9S J'ai toujours l'impression de faire les choses au dernier moment.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

FPTS10C Planifier l'avenir est une perte de temps.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

FPTS11C Ma vision de l'avenir est importante dans la sélection des actions à faire maintenant.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

FPTS12D Il me semble souvent que la session ne va jamais se terminer.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

FPTS13D Le mois d'avril me semble encore loin.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

FPTS14S J'ai besoin de sentir l'urgence avant de pouvoir vraiment me mettre en marche.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

FPTS1V Je trouve qu'il est plus important de devenir celui que je veux être plus tard que d'être dès maintenant celui que je veux être.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

FPTS2V Le plaisir immédiat est plus important que ce qui peut arriver dans l'avenir.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

FPTS3V Il est préférable d'être considéré comme une personne ayant réussi sa vie que d'être considéré comme une personne qui réussit ce qu'elle entreprend maintenant.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

FPTS5V Il est plus important d'économiser pour l'avenir plutôt que d'acheter ce que l'on veut maintenant.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

FPTS6V Les objectifs à long terme sont plus importants que les objectifs à court terme.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

FPTS7V Ce qui arrive à long terme est plus important que la façon dont on se sent maintenant.

- 1 - Fortement en désaccord
- 2 - Plutôt en désaccord
- 3 - Un peu en désaccord
- 4 - Ni en accord ni en désaccord
- 5 - Un peu d'accord
- 6 - Plutôt d'accord
- 7 - Fortement en accord

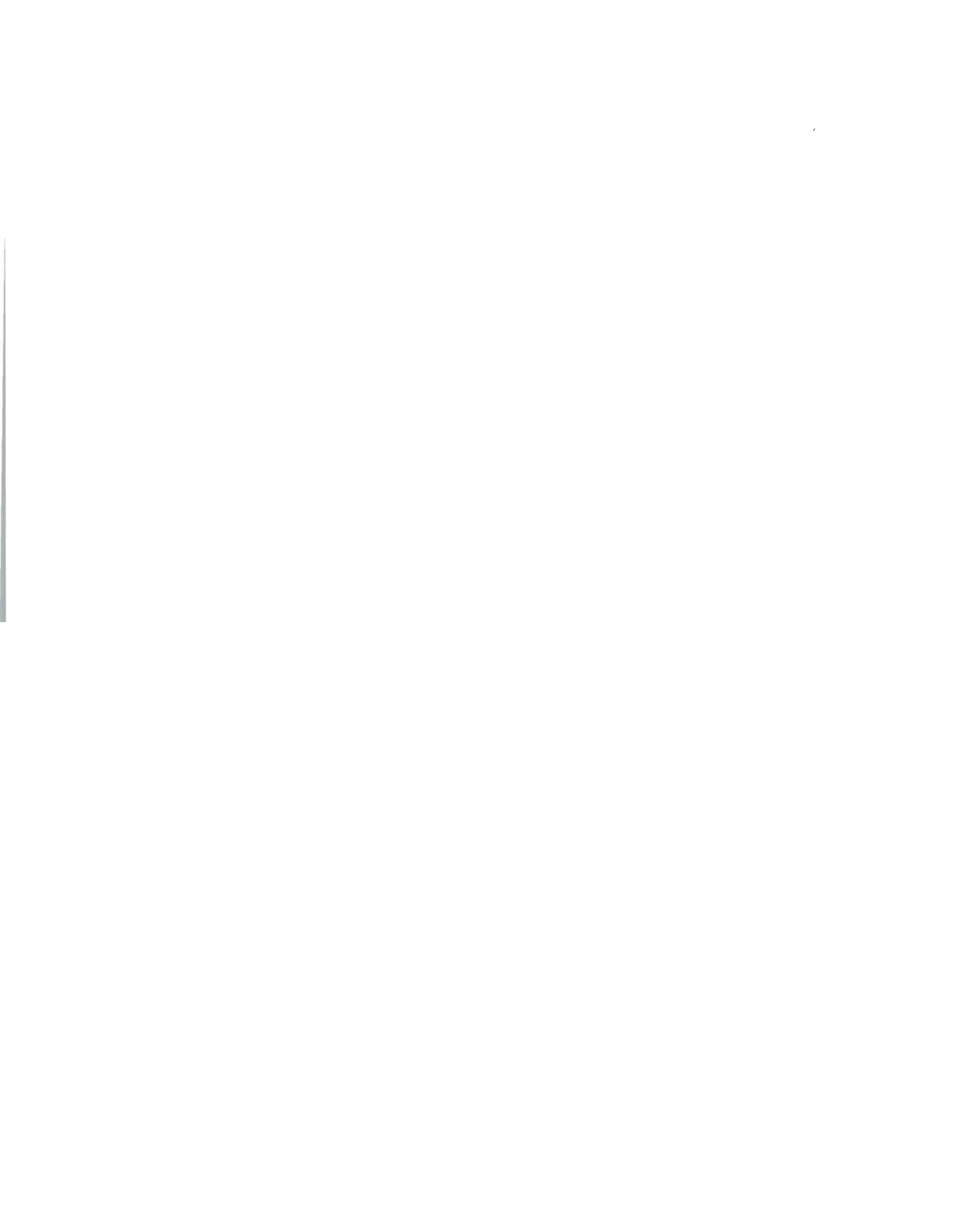
EN TERMINANT!

Commentaires

Si tu as des commentaires, des questions ou des suggestions pour améliorer ce questionnaire, prends le temps de les écrire ici. Nous serons heureux de les lire et d'en tenir compte!

Merci infiniment d'avoir participé!

Annie Dubeau, étudiante au doctorat en éducation, 514 987-3000, poste 3645



APPENDICE E

**LISTE DES ITEMS RELATIFS À CHACUNE DES MESURES
INCLUSES DANS L'INSTRUMENT DE MESURE DE LA
MOTIVATION DES ÉTUDIANTS DU COLLÉGIAL**

Liste des items relatifs à chacune des mesures incluses dans l'instrument de mesure de la motivation des étudiants du collégial

À moins d'indication contraire, l'échelle utilisée pour l'ensemble des items : 7 points allant de 1 (fortement en désaccord) à 7 (fortement d'accord).

Consigne : Indique, sur l'échelle de 1 à 7, le chiffre qui correspond le mieux à ton degré d'accord ou de désaccord avec chacun des énoncés ci-dessous.

1	2	3	4	5	6	7
Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord	Ni en accord ni en désaccord	Un peu d'accord	Plutôt en d'accord	fortement d'accord

Mesures utilisées, nombre d'items, valeur alpha de Cronbach obtenue par la source, dimensions, formulation des items et source de la mesure

Mesure	Nb items	Valeur alpha de la source	Dimensions	Formulation des items*	Source [adaptation française]
Utilité perçue de la tâche	8	0,94	Utilité endogène	<p>EN1. Les apprentissages réalisés dans le cours indiqué ci-dessus me serviront pour les prochains cours que je vais suivre.</p> <p>EN2. Les apprentissages réalisés dans ce cours seront importants pour réussir dans mon futur emploi.</p> <p>EN4. Je n'utiliserai pas ce que j'ai appris dans ce cours.*</p> <p>EN6. À l'avenir, j'utiliserai l'information obtenue dans ce cours.</p>	Husman et Hilpert (2007)
		0,69	Utilité exogène	<p>EX3. La note obtenue dans ce cours n'affectera pas ma capacité à poursuivre ma formation.*</p> <p>EX5. La note obtenue dans ce cours n'est pas importante pour ma future réussite scolaire.*</p> <p>EX7. Je dois réussir ce cours d'abord pour atteindre mes buts scolaires.</p> <p>EX8. La note obtenue dans ce cours affectera mon avenir.</p>	
Perception du contexte d'apprentissage	13	0,70	Perception de la contextualisation	<p>Paut1. Les enseignants nous présentent une grande variété d'applications par rapport à la matière.</p> <p>Paut2. Les enseignants nous aident à mieux comprendre ce que sont les compétences professionnelles attendues.</p> <p>Paut3. Les enseignants nous donnent des indices pour nous aider à faire des liens entre différents cours.</p> <p>Paut4. Les enseignants utilisent des exemples concrets pour expliquer les concepts.</p> <p>Paut5. Les enseignants nous montrent les applications pratiques possibles de notre formation.</p>	Galand et Frenay (2005)

Mesure	Nb items	Valeur alpha de la source	Dimensions	Formulation des items*	Source [adaptation française]
		0,70	Perception de la structure des buts	<p>Pcom1. Les enseignants nous font comprendre que seuls quelques étudiants auront la possibilité d'avoir de bons résultats.</p> <p>Pcom2. Les enseignants aident plus certains étudiants que d'autres.</p> <p>Pcom3. Les enseignants nous encouragent à entrer en compétition pour des points.</p> <p>Pcom4. Les enseignants favorisent surtout les étudiants qui réussissent bien.</p> <p>Pcom5. Les enseignants comparent ouvertement les étudiants entre eux.</p> <p>Pcom6. Les enseignants se comportent de manière équitable vis-à-vis de tous les étudiants(es).*</p>	Galand et Frenay (2005)
Perspective d'avenir	27	0,85	Intégration	<p>In-1. Il faut agir immédiatement pour réaliser des objectifs dans l'avenir.</p> <p>In-2. Ce que l'on fait maintenant a peu d'impact sur ce qui arrivera dans 10 ans.</p> <p>In-3. Planifier l'avenir est une perte de temps.*</p> <p>In-4. Je n'aime pas planifier l'avenir.</p> <p>In-5. Je ne devrais pas trop penser à mon avenir dans ce métier.*</p> <p>In-6. Ma vision de l'avenir est importante dans la sélection des actions à faire maintenant.</p> <p>In-7. C'est important d'avoir des buts si je veux faire ce métier dans trois ou cinq ans.</p> <p>In-8. Je n'aime pas planifier pour l'avenir de ma carrière.*</p> <p>In-9. Il est important de déterminer aujourd'hui ce</p>	Husman et Shell (2008) [Dubeau, Plante et Frenay (en évaluation)]

Mesure	Nb items	Valeur alpha de la source	Dimensions	Formulation des items*	Source [adaptation française]
				<p>que l'on voudrait être dans cinq ou dix ans.</p> <p>In-10. Planifier mon avenir dans ce métier est une perte de temps.*</p> <p>In-11. Ce qui pourrait arriver pour l'avenir de ma carrière est important pour décider des actions à entreprendre maintenant.</p> <p>In-12. Je dois agir immédiatement pour atteindre mes objectifs et faire ce métier.</p>	
		0,72	Extension	<p>Ex-1. En général, six mois me paraissent comme une très courte période de temps.</p> <p>Ex-2. Le mois de mai me semble très proche.</p> <p>Ex-3. Une demi-année me paraît comme une longue période de temps.*</p> <p>Ex-4. Le mois d'avril me semble encore loin.*</p> <p>Ex-5. Il me semble souvent que la session ne va jamais se terminer.</p>	
		0,65	Valeur	<p>Va-1. Je trouve qu'il est plus important de devenir celui que je veux être plus tard que d'être dès maintenant celui que je veux être.</p> <p>Va-3. Il est préférable d'être considéré comme une personne ayant réussi sa vie que d'être considéré comme une personne qui réussit ce qu'elle entreprend maintenant.</p> <p>Va-5. Il est plus important d'économiser pour l'avenir plutôt que d'acheter ce que l'on veut maintenant.</p> <p>Va-6. Les objectifs à long terme sont plus importants</p>	

Mesure	Nb items	Valeur alpha de la source	Dimensions	Formulation des items*	Source [adaptation française]
Valeur de la tâche	20	0,72	Vitesse	que les objectifs à court terme.	Eccles (2005) [Neuville (2004)]
				Va-7. Ce qui arrive à long terme est plus important que la façon dont on se sent maintenant.	
				Vi-1. Je trouve qu'il est difficile de faire les choses sans avoir un échéancier précis.*	
				Vi-2. J'ai toujours l'impression de faire les choses au dernier moment.*	
				Vi-3. J'ai besoin de sentir l'urgence avant de pouvoir vraiment me mettre en marche.*	
		0,83	Intérêt	IN1 Je suis très intéressé(e) par le contenu des cours.	Eccles (2005) [Neuville (2004)]
				IN2 La manière dont les cours sont donnés est ennuyeuse.*	
				IN3 La manière dont les cours sont donnés stimule l'intérêt pour la matière enseignée.	
				IN4 Je dois me forcer pour rester attentif(ve) aux cours.*	
				IN5 Le temps passe vite quand je participe aux cours.	
				IN6 En général, je trouve que la participation aux cours est intéressante.	
				IN7 J'apprécie peu les matières de mon programme.*	
		0,89	Importance	IM1 Il est important pour moi de me prouver que je suis capable de réussir mon année.	Eccles et Wigfield (1995) [Neuville (2004)]
				IM2 Pour moi, échouer serait très grave.	

Mesure	Nb items	Valeur alpha de la source	Dimensions	Formulation des items*	Source [adaptation française]
				<p>IM3 Il est important pour moi d'apprendre les matières de mon programme.</p> <p>IM4 Il est important pour moi d'obtenir une bonne note aux examens.</p> <p>IM5 Le risque d'échouer me fait peur.</p> <p>IM6 J'accorde de l'importance au fait de bien réussir mon année.</p>	
		0,63	Coût	<p>CT1 La quantité de temps que je consacre à travailler les différents cours m'empêche de faire d'autres choses que j'aimerais.</p> <p>CT2. Je me demande souvent si le temps et l'énergie que je consacre aux cours en valent la peine.</p> <p>CT3. Les travaux à réaliser sont tellement accaparants qu'il est difficile de trouver du temps pour des lectures personnelles liées à la matière.</p> <p>CT4. Je pense que la quantité d'effort nécessaire pour réussir mon année en vaut la peine.</p> <p>CT5. Les cours demandent un investissement important en temps et énergie par rapport à ce qu'ils m'apportent.*</p> <p>CT6. Les notes que l'on obtient correspondent bien à l'investissement fourni par les étudiant(e)s.</p> <p>CT7. La quantité de travail qui nous est demandée ne nous laisse pas de temps libre.*</p>	Eccles et Wigfield (1995) [Neuville (2004)]
Sentiment d'efficacité personnelle	11	0,81		<p>Phab1. Dans ce programme, je pense que je réussirai bien.</p> <p>Pbab2. Pour peu que je fasse les efforts nécessaires, je suis tout à fait capable de réussir mon année.</p>	Solberg et al. (1993) [Schmitz (2009)]

Mesure	Nb items	Valeur alpha de la source	Dimensions	Formulation des items*	Source [adaptation française]
				<p>Phab3. Je suis sûr(e) de pouvoir comprendre les idées développées aux cours.</p> <p>Phab4. Je pense que je suis capable de gérer mon temps.</p> <p>Phab5. Je pense que je suis capable de faire face aux exigences de mon programme d'études.</p> <p>Phab6. Je pense que je suis capable de trouver un bon équilibre entre mes études et la vie étudiante.</p> <p>Phab 7. J'ai confiance en ma capacité à gérer mon stress par rapport aux études.</p> <p>Phab 8. Lorsque je dois apprendre quelque chose de nouveau, je suis assez sûr(e) de pouvoir y arriver.</p> <p>Phab 9. Par rapport aux autres étudiants de mon groupe, je pense avoir plus de facilités.</p> <p>Phab 10. Je crois qu'en général je suis un(e) bon(ne) étudiant(e).</p> <p>Phab 11. Quelle est, pour toi, la probabilité de réussir cette année?*</p> <p>1) Je suis certain(e) de réussir</p> <p>2) J'ai de grandes chances de réussir</p> <p>3) Je doute; des fois j'y crois</p> <p>4) Je crains de ne pas réussir cette année</p> <p>5) Je suis certain(e) de ne pas réussir</p>	
Engagement de l'étudiant	27	0,83	L'engagement cognitif	<p>Scog1. Lorsque le professeur pose une question en classe, j'essaie toujours de trouver mentalement la réponse.</p> <p>Scog2. Dans les cours, j'essaie de faire le lien entre les connaissances que j'ai déjà acquises et celles que j'apprends.</p>	Barbeau (1994); Galand et Frenay (2005); Noël (2005)

Mesure	Nb items	Valeur alpha de la source	Dimensions	Formulation des items*	Source [adaptation française]
				Scog3. En classe, je pose rarement des questions, même si je ne comprends pas.*	
				Scog4. Lors des cours (ou après), je retouche mes notes pour y intégrer les nouveaux éléments abordés.	
				Scog5. Dans mes cours, je me limite à faire les exercices obligatoires.*	
				Scog6. Quand j'étudie, j'essaie de créer des relations entre ce que j'apprends et ce que j'ai déjà appris.	
				Scog7. Quand j'étudie, je paraphrase (réécris en mes propres mots) ce que je veux retenir.	
				Scog8. Quand j'étudie, je ne souligne jamais mes manuels ou mes notes de cours.*	
				Scog9. Quand j'étudie, j'essaie de comprendre en inventant des exemples.	
				Scog10. Quand j'étudie, je fais des résumés.	
				Scog11. Quand j'étudie, je formule des questions et je rédige des commentaires.	
				Metac1. J'ai l'habitude de m'établir un horaire hebdomadaire visant à répartir adéquatement mon temps libre par rapport à mon temps de travail scolaire.	
				Metac2. Avant de commencer à travailler, je me fixe des objectifs d'étude ou d'avancement de mes travaux (p. ex. : en nombre de pages, de chapitres, etc.).	
				Metac3. Pendant les cours, je prends les moyens pour vérifier si je comprends.	
				Metac4. Quand j'ai un doute, je consulte les professeurs pour vérifier si le travail que je fais est appro-	


Mesure	Nb items	Valeur alpha de la source	Dimensions	Formulation des items*	Source [adaptation française]
				<p>prié.</p> <hr/> <p>Metac5. J'évalue constamment où j'en suis dans mes apprentissages afin de m'assurer que tout va bien.</p> <hr/> <p>Metac6. Mes périodes d'étude ou de travail sont suffisamment longues pour que « j'arrive à me mettre dedans » et à être efficace et productif(ve).</p> <hr/> <p>Metac7. J'organise mon temps pour ne pas avoir à travailler à la dernière minute.</p> <hr/> <p>Metac8. Je ne persiste pas à étudier ou à travailler lorsque je suis trop fatigué(e).</p>	
		0,88	L'engagement comportemental	<p>Ecomp5 Je m'organise pour être toujours présent à mes cours.</p> <hr/> <p>Ecomp6 Je manque des cours sans raison valable.*</p> <hr/> <p>Ecomp7 Je fais le travail demandé par l'enseignante ou l'enseignant (travaux, lectures, etc.).</p> <hr/> <p>Ecomp8 Durant la semaine et la fin de semaine, je travaille en moyenne pour mes cours...</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Moins de 2h 2) De 2h à 4h 3) De 4h à 6h 4) Plus de 6h <hr/> <p>Ecomp9 Je ne travaille pas autant que je le devrais pour mes cours.*</p>	Schmitz (2009)
		0,80	L'engagement émotionnel	Eaff1 J'aime les études.	Archambault et al. (2009)

Mesure	Nb items	Valeur alpha de la source	Dimensions	Formulation des items*	Source [adaptation française]
				Eaff2 Je me sens bien au cégep.	
				Eaff3 J'ai du plaisir au cégep.	



APPENDICE F

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

 **Université du Québec à Trois-Rivières**
CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

RAPPORT DU COMITÉ D'ÉTHIQUE :

Le comité d'éthique de la recherche, mandaté à cette fin par l'Université, certifie avoir étudié le protocole de recherche :

Titre du projet : Déterminants et conséquences de l'utilité perçue de la formation technique par les étudiants inscrits dans ces formations

Chercheurs : Annie Dubeau
Département des sciences de l'éducation

Organismes : Aucun

et a convenu que la proposition de cette recherche avec des êtres humains est conforme aux normes éthiques.

PÉRIODE DE VALIDITÉ DU PRÉSENT CERTIFICAT :

Date de début : 12 juillet 2012

Date de fin : 12 juillet 2013

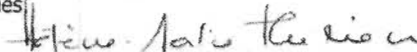
COMPOSITION DU COMITÉ :

Le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières est composé des catégories de personnes suivantes, nommées par le conseil d'administration :

- six professeurs actifs ou ayant été actifs en recherche, dont le président et le vice-président;
- une personne membre ou non de la communauté universitaire, possédant une expertise dans le domaine de l'éthique
- un(e) étudiant(e) de deuxième ou de troisième cycle;
- un technicien de laboratoire;
- une personne ayant une formation en droit et appelée à siéger lorsque les dossiers le requièrent;
- une personne extérieure à l'Université;
- un secrétaire provenant du Décanat des études de cycles supérieurs et de la recherche ou un substitut suggéré par le doyen des études de cycles supérieurs et de la recherche.

SIGNATURES :

L'Université du Québec à Trois-Rivières confirme, par la présente, que le comité d'éthique de la recherche a déclaré la recherche ci-dessus mentionnée entièrement conforme aux normes éthiques.



Hélène-Marie Thérien
Présidente du comité




Fanny Longpré
Secrétaire du comité

Date d'émission : 12 juin 2012

N° du certificat : CER-11-169-06.11

DECSR



Université du Québec à Trois-Rivières
CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

ANNEXE

Votre projet de recherche «**Déterminants et conséquences de l'utilité perçue de la formation technique par les étudiants inscrits dans ces formations**» se termine le **26 août 2013**, votre certificat portant le numéro **CER-11-169-06.11** est valable pour 12 mois.

En acceptant ce certificat d'éthique vous vous engagez à :

1. Informer le CER par écrit de tout changement qui doit être apporté à la présente recherche ou aux documents destinés aux participants, tels que publicité pour le recrutement, lettre d'information et formulaire de consentement, avant leur entrée en vigueur.
2. Demander annuellement le renouvellement de ce certificat en utilisant le formulaire prévu à cet effet au moins un mois avant la fin de la période de validité du présent certificat (**12 juillet 2012**).
3. Aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de ce projet de recherche.
4. Faire parvenir au CER un rapport final en utilisant le formulaire prévu à cette fin au plus tard 1 mois après la fin de la recherche.



APPENDICE G

**LETTRE DE L'ÉDITEUR CONFIRMANT L'ACCEPTATION DU
PREMIER ARTICLE**

Dubeau, Annie

De: Loyer Nathalie <nathalie.loyer@umontreal.ca>
Envoyé: 15 juin 2015 14:36
À: Dubeau, Annie
Objet: RMEE-38(1)
Pièces jointes: MeE_INT_v38n1-2015_DUBEAU_v2.pdf
Importance: Haute

Chère collègue,

Vous trouverez ci-joint l'épreuve de votre texte à paraître dans le prochain numéro de la revue mesure et évaluation en éducation.

Je vous demande de faire une dernière lecture attentive afin de vous assurer qu'aucune coquille ou erreur n'est présente.

Portez une attention particulière aux tableaux et figures.

Merci de me faire part rapidement du résultat de votre lecture.

Bien cordialement,

Nathalie Loyer | Professeure-agrégée



Mesure et évaluation
Département d'administration et fondements de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation - UdeM
Pavillon Marie-Victorin, bureau C-517
C.P. 6128, succursale Centre-ville
Montréal, Québec H3C 3J7
Tél : 514-343-2129

50ans
50 déjà!

Responsable des études supérieures M.A. et Ph.D.
Rédactrice canadienne de la Revue mesure et évaluation en éducation

APPENDICE H

**LETTRE DE L'ÉDITEUR CONFIRMANT L'ACCEPTATION DU
DEUXIÈME ARTICLE**

-----Message d'origine-----

De : Rollande Deslandes [mailto:rollande.deslandes@uqtr.ca]

Envoyé : 22 octobre 2014 09:45

À : Dubeau, Annie; Mariane Frenay; Ghislain Samson

Objet : [RCÉ] L'utilité perçue : présentation du concept et état de la recherche

Chers collègues,

Nous avons bien reçu la version finale de votre article. Nous vous remercions d'avoir pris en compte les commentaires des évaluateurs.

Veillez s.v.p. nous retourner le formulaire de contrat dûment signé par tous les auteurs. À noter que celui-ci constituera la preuve officielle de l'acceptation de votre article.

Cordiales salutations,

Rollande Deslandes (Revue canadienne de l'éducation) Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation <http://www.cje-rce.ca>

CONTRAT AVEC L'AUTEUR

Revue canadienne de l'éducation (RCE) / Canadian Journal of Education (CJE)

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

AUTEURS:

Annie Dubeau, Université du Québec à Montréal

Mariane Frenay, Université catholique de Louvain

Ghislain Samson, Université du Québec à Trois-Rivières

La Revue canadienne de l'éducation (RCE) est heureuse d'avoir le privilège de publier votre article intitulé « L'utilité perçue de la tâche : présentation du concept et état de la recherche ». En soumettant un manuscrit à la Revue, l'auteur atteste que la recherche est originale et inédite; qu'elle n'est pas sous presse sous une autre forme; qu'elle n'a pas été soumise ailleurs aux fins de publication et qu'elle ne le sera pas tant que l'évaluation ne sera pas complétée. Ceci vaut pour les données et l'argumentation présentées dans le manuscrit (Politique rédactionnelle RCE / CJE, article 2). En outre, les auteurs de manuscrits acceptés cèdent les droits d'auteur à la Société canadienne pour l'étude de l'éducation (SCEE). (Politique rédactionnelle RCE / CJE, article 8). Ce manuscrit est soumis exclusivement à la RCE / CJE. S'il est accepté et publié, les droits d'auteur seront cédés à la SCÉÉ.

Les auteurs peuvent être contactés par les médias pour commenter leur travail. Dans le cadre du mandat de la revue de diffusion de la recherche aussi largement que possible, nous demandons aux auteurs d'être ouverts à la communication avec les médias au sujet de leur travail. La revue peut aider à la préparation de cette tâche si vous le souhaitez.



Signature du **premier** auteur

Date : 22-10-2014



Signature du deuxième auteur

Date : 22-10-2014



Signature du troisième auteur

Date : 22-10-2014

Je/nous déclare/déclarons que mon/notre recherche respecte les normes pour l'éthique de la recherche, définies par les lignes directrices en matière d'éthique et d'intégrité des trois Conseils, ou les lignes directrices établies par mon/notre institution.



Signature du premier auteur

Date: 22-10-2014

L'approbation éthique a-t-elle été accordée par un comité universitaire d'éthique de la recherche ?

Si oui : Quelle est la personne qui a fait la demande et reçu l'approbation éthique ?
Annie Dubeau

Est-ce que cette personne est l'un des auteurs du manuscrit ? Oui

Si non : Vous êtes priés de fournir une déclaration écrite du titulaire de l'approbation éthique indiquant l'autorisation d'utiliser les données de ce manuscrit.

Veillez retourner ce contrat signé par courriel à rollande.deslandes@uqtr.ca, en utilisant une signature électronique.

RÉFÉRENCES

DE LA THÈSE ET DES ARTICLES INSÉRÉS À LA THÈSE

- Abousselam, N. M. (2005). *The moderator effect of future time perspective in the relationship between self-efficacy and risky sexual behaviour* (Mémoire de maîtrise inédit). Bloemfontein, South Africa: University of the Free State
- Acee, T. W. et Weinstein, C. E. (2010). Effects of a Value-Reappraisal Intervention on Statistics Students' Motivation and Performance. *Journal of Experimental Education*, 78(4), 487-512. doi: 10.1080/00220970903352753
- Allman, M. J., Teki, S., Griffiths, T. D. et Meck, W. H. (2014). Properties of the Internal Clock: First- and Second-Order Principles of Subjective Time. *Annual Review of Psychology*, 65(1), 743-771. doi: doi:10.1146/annurev-psych-010213-115117
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Behavior*, 84(3), 261-271
- Ames, C. et Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267. doi: 10.1037/0022-0663.80.3.260
- Apostolidis, T. et Fieulaine, N. (2004). Validation française de l'échelle de temporalité The Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI). *Revue européenne de psychologie appliquée*, 54, 207-217
- Arbuckle, J. L. (2011). *Amos (Version 20.0) [Computer Program]*. Chicago: SPSS
- Archambault, I. et Vandebossche-Makombo, J. (2014). Validation de l'échelle des dimensions de l'engagement scolaire (ÉDES) chez les élèves du primaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 46(2), 275-288. doi:10.1037/a0031951

- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S. et Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651-670
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J. et Pagani, L. S. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health*, (79), 402-409
- Astin, A. W. (1984). Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Personnel*, (25), 297-308
- Atance, C. M. et Meltzoff, A. N. (2005). My future self: Young children's ability to anticipate and explain future states. *Cognitive Development*, 20, 341-361. doi: 10.1016/j.cogdev.2005.05.001
- Atkinson, J. W. (1964). *An Introduction to Motivation*. New York, NY: American Book-Van Nostrand-Reinhold
- Bailey, K. D. (1982). *Methods of social Research* (2^e éd.). New York, NY: The Free Press
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman
- Barbeau, D. (1994). *Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial*. Montréal: Collège Bois-de-Boulogne
- Baron, R. M. et Kenny, D. A. (1986). The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182
- Basque, J. (2004). Le transfert d'apprentissage : qu'en disent les contextualistes? Dans A. Presseau et M. Frenay (dir.), *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir* (p. 49-76). Québec: Presses de l'Université Laval
- Bédard, D., Frenay, M., Turgeon, J. et Paquay, L. (2000). Les fondements des dispositifs pédagogiques visant à favoriser le transfert des connaissances : Les perspectives de « l'Apprentissage et de l'Enseignement Contextualisés Authentiques ». *Res Academica*, 18, 21-46

- Bédard, D., Lison, C., Dalle, D., Côté, D. et Boutin, N. (2012). Problem-based and Project-based Learning in Engineering and Medicine: Determinants of Students' Engagement and Persistence. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 6(2), 7-30. doi: 10.7771/1541-5015.1355
- Berger, J.-L. (2012). Croyances motivationnelles, habiletés numériques et stratégies dans l'apprentissage des mathématiques en formation professionnelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 71-99. doi: 10.7202/1016750ar
- Bertrand, Y. (1995). *Contemporary Theories and Practice in Education*. Madison, WI: Magna Publications inc
- Bertrand, Y. (2003). *Contemporary Theories and Practice in Education* (2^e éd.). Madison, WI: Atwood Publications
- Bertrand, Y. (2014). *Les philosophies contemporaines de l'acte éducatif*. Paris : Fabert
- Bissonnette, R. (1989). *Caractéristiques motivationnelles des étudiants de Collège I*. Montréal: Collège de Maisonneuve, Service de développement pédagogique
- Bollen, K. A. (1990). Overall fit in covariance structure models: two types of sample size effects. *Psychological bulletin*, 107(2), 256-259. doi : 10.1037/0033-2909.107.2.256
- Bouffard, T., Marcoux, M. F., Vezeau, C. et Bordeleau, L. (2003). Changes in self-perceptions of competence and intrinsic motivation among elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 171-186
- Bourgeois, E. (2004). Projet et engagement dans la formation professionnelle continue : l'instrumentalité en question. Perspective théorique. Dans E. Bourgeois et M. Vandamme (dir.), *Formation continue universitaire et parcours professionnel* (p. 167-188). Genève: Université de Genève
- Bourgeois, E. (2006). La motivation à apprendre. Dans E. Bourgeois et G. Chapelle (dir.), *Apprendre et faire apprendre* (p. 229-246). Paris: Presses universitaires de France
- Bourgeois, E. (2009). Motivation et formation des adultes. Dans P. Carré et F. Fenouillet (dir.), *Traité de psychologie de la motivation* (p. 233-251). Paris: Dunod

- Bourque, J., Poulin, N. et Cleaver, A. F. (2006). Évaluation de l'utilisation et de la présentation des résultats d'analyses factorielles et d'analyses en composantes principales en éducation *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 325-344. doi : 10.7202/014411ar
- Brickman, S. J. Y. (1998). *How perceptions of the future influence achievement motivation* (Thèse de doctorat inédite). Oklahoma, OK: University of Oklahoma. Repéré à <http://search.proquest.com/docview/304442725?accountid=14719>
- Brown, J. S., Collins, A. et Duguid, S. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42
- Browne, M. W. et Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. Dans K. A. Bollen et J. S. Long (dir.), *Testing structural equation models* (p. 136-162). Newbury Park, CA: Sage
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Cabral, A., Viau, R., et Bédard, D. (1997, juin). *Situated learning and motivation strategies to improve cognitive learning in civil engineering*. Actes de la conférence annuelle de l'American Society for Engineering Education. Milwaukee, Wisconsin
- Calster, K. V., Lens, W. et Nuttin, J. R. (1987). Affective Attitude toward the Personal Future: Impact on Motivation in High School Boys. *The American Journal of Psychology*, 100(1), 1-13.
- Carver, C. S., Lawrence, J. W. et Scheier, M. F. (1999). Self-Discrepancies and Affect: Incorporating the Role of Feared Selves. *Pers Soc Psychol Bull*, 25(7), 783-792
- Cattell, R. B. (1966). The screen test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1, 245-276
- Charlot, B., Bautier, É. et Rochex, Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin
- Cheung, G. W. et Lau, R. S. (2008). Testing Mediation and Suppression Effects of Latent Variables: Bootstrapping With Structural Equation Models.

Organizational Research Methods, 11(2), 293-325. doi: 10.1177/1094428107300343

- Chouinard, R., Karsenti, T. et Roy, N. (2007). Relations among competence beliefs, utility value, achievement goals, and effort in mathematics. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 501-517
- Chouinard, R. et Roy, N. (2008). Changes in high-school students' competence beliefs, utility value and achievement goals in mathematics. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 31-50. doi:10.1348/000709907X197993
- Cournoyer, L. et Lachance, L. (2013). *Le processus de prise de décision liée à la carrière chez des élèves de 4^e et de 5^e secondaire de la Commission scolaire de Laval. Résultats préliminaires*. Montréal : Université du Québec à Montréal
- Covington, M. V. et Omelich, C. L. (2004). Controversies or consistencies? A reply to Brown and Weiner. *Journal of Educational Psychology*, 76(1), 159-168. doi: 10.1037/0022-0663.76.1.159
- Creten, H., Lens, W. et Simons, J. (2002). The Role of Perceived Instrumentality in Student Motivation. Dans A. Efklides, J. Kuhl et R. M. Sorrentino (dir.), *Trends and Prospects in Motivation Research* (p. 37-45). Springer Netherlands, édition
- Cross, S. E. et Markus, H. R. (1994). Self-schemas, possible selves, and competent performance. *Journal of Educational Psychology*, 86(3), 423-438. doi: 10.1037/0022-0663.86.3.423
- Curran, P. J., West, S. G. et Finch, J. F. (1996). The Robustness of Test Statistics to Nonnormality and Specification Error in Confirmatory Factor Analysis. *Psychological Methods*, 1(1), 16-29
- D'Alessio, M., Guarino, A., de Pascalis, V. et Zimbardo, P. G. (2003). Testing Zimbardo's Stanford Time Perspective Inventory (STPI)-Short Form: An Italian study. *Time & Society*, 12(2-3), 333-347. doi: 10.1177/0961463X030122010
- Daltrey, M. H. et Langer, P. (1984). Development and Evaluation of a Measure of Future Time Perspective. *Perceptual and Motor Skills*, 58, 719-725
- Danckert, J. A. et Allman, A.-A. A. (2005). Time flies when you're having fun: Temporal estimation and the experience of boredom. *Brain and Cognition*, 59(3), 236-245. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.bandc.2005.07.002>

- Deci, E. L., Koestner, R. et Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627-668
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (dir.) (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press
- Demers, I. (2010). *Maternité et construction identitaire de l'adulte émergente en situation de raccrochage scolaire* (Mémoire de maîtrise en travail social). Montréal : Université du Québec à Montréal
- Désilets, M. et Tardif, J. (1993). Un modèle pédagogique pour le développement des compétences. *Pédagogie collégiale*, 7(2), 19-23
- De Vellis, R. F. (2003). *Scale development: theory and application*. Thousand Oaks, CA: Sage
- De Volder, M. L. et Lens, W. (1982). Academic Achievement and Future Time Perspective as a Cognitive-Motivational Concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(3), 566-571
- Dubeau, A. et Bolduc, M.-J. (2012). *Profil motivationnel d'étudiants des programmes arts plastiques et arts et lettres* (510.A0; 500.25; 500.35; 500.45; 500.55). Rapport de recherche déposé au Cégep de l'Outaouais. Inédit
- Dubeau, A., Frenay, M. et Presseau, A. (2012, avril). *Development and Validation of an Instrument to Measure Perceived Utility of Training and Future Time Perspective for Technical Students*. Communication présentée à l'AERA, Vancouver
- Dubeau, A. et Frenay, M. (2013). *Motivational profiles of students in secondary-level vocational training programs*. Communication présentée à l'AERA, San Francisco, CA
- Dubeau, A., Plante, I. et Frenay, M. (2015). Adaptation française et validation d'un instrument de mesure de la perspective d'avenir d'étudiants de l'enseignement postsecondaire. *Revue Mesure et évaluation en éducation*, 38(1), 1-30

- Dubeau, A. et Van der Maren, A. F. (2012, mai). *Profils motivationnels d'élèves de la formation professionnelle*. Communication présentée à l'ACFAS, Montréal
- Eccles, J. S. et Wigfield, A. (1995). In the Mind of the Actor: The Structure of Adolescents' Achievement Task Values and Expectancy-Related Beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(3), 215-225
- Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, (53), 109-132
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. et al. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. Dans J. T. Spence (dir.), *Achievement and achievement motives* (p. 75-146). San Francisco, CA: W. H. Freeman
- Efron, B. et Tibshirani, R. J. (1993). *An Introduction to the Bootstrap*. New York, NY : Chapman and Hall
- El Akremi, A. (2005). Analyse des variables modératrices et médiatrices par les méthodes d'équations structurelles. Dans P. Roussel et F. Wacheux (dir.), *Management des Ressources Humaines : Méthodes de recherche en Sciences Humaines et Sociales* (p. 325-348). Bruxelles : De Boeck
- Elliot, A. J. et McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519. doi: 10.1037//0022-3514.80.3.501
- Enders, C. K. et Bandalos, D. L. (2001). The Relative Performance of Full Information Maximum Likelihood Estimation for Missing Data in Structural Equation Models. *Educational Psychology Papers and Publications* (Paper 64)
- Epstein, J. L. (1998). How do we improve programs for parent involvement? *Educational Horizons*, 66(58-59)
- Eren, A. (2009). Exploring the effects of changes in future time perspective and perceived instrumentality on graded performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1217-1247.
- Fernandez, N. (2010). *Les effets du travail en équipe dans l'apprentissage par projets sur la motivation des étudiantes et des étudiants en formation des ingénieurs* (Thèse de doctorat inédite). Sherbrooke, Québec : Université de Sherbrooke

- Field, A. (2013). *Discovering statistics using SPSS* (4^e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Fenouillet, F. (2012). *Les théories de la motivation*. Paris : Dunod
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. et Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109
- Frenay, M. et Bédard, D. (2004). Des dispositifs de formation universitaires s'inscrivant dans la perspective d'un apprentissage et d'un enseignement contextualisés pour favoriser la construction de connaissances et le transfert. Dans A. Presseau et M. Frenay (dir.), *Le transfert des apprentissages: comprendre pour mieux intervenir* (p. 241-268). Québec : Les Presses de l'Université Laval
- Frenay, M. et Bédard, D. (2006). Le transfert des apprentissages. Dans E. Bourgeois et G. Chapelle (dir.), *Apprendre et faire apprendre* (p. 247-260). Paris : Presses universitaires de France
- Frenay, M., Boudrenghien, G., Dayez, J.-B. et Paul, C. (2007). Persévérer et accorder de la valeur à l'école : Quelles diversités de profils motivationnels chez les élèves de l'enseignement qualifiant? Dans M. Frenay et X. Dumay (dir.), *Un enseignement démocratique de masse : une réalité qui reste à inventer* (p. 229-247). Louvain-la-Neuve, Belgique : UCL Presses universitaires de Louvain : Girsef
- Gagné, C. et Godin, G. (1999). *Les théories sociales cognitives : guide pour la mesure des variables et le développement de questionnaire*. Sainte-Foy : Groupe de recherche sur les aspects psychosociaux de la santé. Document inédit
- Galand, B. et Bourgeois, E. (2006). *Se motiver à apprendre*. Paris : Presses universitaires de France
- Galand, B. et Frenay, M. (2005). *L'approche par problèmes et par projets dans l'enseignement supérieur : impact, enjeux et défis*. Louvain-la-Neuve, Belgique : Presses universitaires de Louvain
- Galand, B., Philippot, P. et Frenay, M. (2006). Structure de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves : une analyse multi-niveaux. *Revue française de pédagogie*, (155), 57-72

- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin
- Gautrais, V. (2003). La couleur du consentement électronique. *Cahiers de la propriété intellectuelle*, 16(1), 61-130
- Gjesme, T. (1979). Future time orientation as a function of achievement motives, ability, delay of gratification, and sex. *The Journal of Psychology*, 101, 173-188
- Glasson-Cicognani, M. et Berchtold, A. (2010). *Imputation des données manquantes : Comparaison de différentes approches*. Communication présentée aux 42^e Journées de Statistique, Lausanne
- Godes, O. (2008). *The effects of utility value on achievement behavior of two cultures*. (Ph.D., The University of Wisconsin - Madison, Ann Arbor). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses Full Text. (304450079)
- Graham, R. J. (1981). The Role of Perception of Time in Consumer Research. *Journal of Consumer Research*, 7(4), 335-342. doi: 10.2307/2488687
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L. et Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 462-482
- Gurtner, J.-L., Monnard, I. et Gorga, A. (2002). *Apprentices' motivation for various aspects of their training during the first year of their vocational education program*. Communication présentée à l'European Conference on Educational Research (ECER), Lisbon, Portugal. Repéré à <http://www.unifr.ch/ipg/assets/files/DocsRechProj/Motivation/ECERLISBON2002.pdf>
- Harter, S. (1981a). A Model of intrinsic mastery motivation in children: individual differences and developmental change. *Minnesota symposia on child psychology*, 14, 215-255
- Harter, S. (1981b). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53, 187-197
- Higgins, E. T. (1997). Beyond Pleasure and Pain. *American Psychologist*, 52(12), 1280-1300. doi: 0003-066X/97

- Hilpert, J.C., Husman, J. et Carrion, M.L. (2014). Gender differences in engineering students' imagined futures. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*, 20(3), 197-209
- Hilpert, J.C., Husman, J., Stump, G. S, Kim, W., Chung, W.-T., Duggan, M. A. et al. (2012). Examining students' future time perspective: Pathways to knowledge building. *Japanese Psychological Research*, 54(3), 229-240
- Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30, 179-185
- Hoyle, R. H. (1995). *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Hu, L. et Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. doi: 10.1080/10705519909540118
- Hulleman, C. S. (2007). *The role of utility value in the development of interest and achievement*. Madison, WI: University of Wisconsin. Repéré à <http://search.proquest.com/docview/62039368?accountid=14719>
- Husman, J. (1998). *The effect of perceptions of the future on intrinsic motivation* (Thèse de doctorat inédite). University of Texas at Austin. Repéré à <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=738056951&sid=2&Fmt=2&clientId=13816&RQT=309&VName=PQD>
- Husman, J., Derryberry, W. P., Crowson, H. M. et Lomax, R. (2004). Instrumentality, task value, and intrinsic motivation: Making sense of their independent interdependence. *Contemporary Educational Psychology*, 29(1), 63-76
- Hulleman, C. S., Godes, O., Hendricks, B. L. et Harackiewicz, J. M. (2010). Enhancing interest and performance with a utility value intervention. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 880-895. doi: 10.1037/a0019506
- Husman, J. et Hilpert, J. (2007). The Intersection of Students' Perceptions of Instrumentality, Self-Efficacy, and Goal Orientations in an Online Mathematics Course. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21(3-4), 229-239
- Husman, J. et Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34(2), 113-125

- Husman, J., McCann, E. et Crowson, H. M. (2000). Volitional strategies and future time perspective: embracing the complexity of dynamic interactions. *International Journal of Educational Research*, 33(7-8), 777-799
- Husman, J. et Shell, D. F. (2008). Beliefs and perceptions about the future: A measurement of future time perspective. *Learning and Individual Differences*, 18(2), 166-175
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2002). Changes in Children's Self-Competence and Values: Gender and Domain Differences across Grades One through Twelve. *Child development*, 73(2), 509-527. doi: 10.1111/1467-8624.00421
- Jimerson, S. R., Campos, E. et Greif, J. L. (2003). Toward an Understanding of Definitions and Measures of School Engagement and Related Terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-27
- Jöreskog, K. G. et Sörbom, D. (1984). *LISREL-VI: User's guide* (3^e éd.). Mooresville, IN: Scientific Software
- Jöreskog, K. G. et Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: User's Reference Guide*. Chicago, IL: Scientific Software International
- Kaplan, A., et Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 24(4), 330-358. doi:10.1006/ceps.1999.0993
- Kayser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 141-515
- Kline, P. (1999). *The handbook of psychological testing* (2e éd.). London, UK: Routledge
- Kline, R. B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (2^e éd.). New York, NY: Guilford Press
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York, NY: Cambridge University Press
- Leclerc, M., Larivée, S., Archambault, I. et Janosz, M. (2010). Le sentiment de compétence, modérateur du lien entre le QI et le rendement scolaire en mathématiques. *Revue canadienne de l'éducation*, 33(1), 31-56

- Leder, G. C et Forgasz, H. (2002). *Two new instruments to probe attitudes* (Document ERIC numéro: ed463312)
- Lee, J. (2013). *The Influence of Pre-Service Teachers' Perceived Instrumentality on Their Motivation and Cognition in Teacher Education Courses*. (Thèse de doctorat inédite). Florida State University. Repéré à <http://diginole.lib.fsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=7815&context=etd>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Lennings, C. J. et Burns, A. M. (1998). Time perspective: Temporal extension, time estimation, and impulsivity. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 132(4), 367-380
- Lens, W. (1986). Future time perspective: A cognitive-motivational concept. Dans D. R. Brown et J. Veroff (dir.), *Frontiers of motivational psychology* (p. 173-190). New York, NY: Springer-Verlag
- Lens, W. (2002). How to Combine Intrinsic Task-Motivation with the Motivational Effects of the Instrumentality of Present Tasks for Future Goals. Dans A. Efklides, J. Kuhl et R. M. Sorrentino (dir.), *Trends and Prospects in Motivation Research* (p. 23-36). Springer Netherlands: édition
- Lens, W. et Bouffard, L. (1993). La signification motivationnelle de la perspective future. *Revue québécoise de psychologie*, 14(1), 69-83
- Lens, W., Bouffard, L. et Vansteenkiste, M. (2006). À quoi sert d'apprendre? Dans E. Bourgeois et G. Chapelle (dir.), *Apprendre et faire apprendre* (p. 261-269). Paris : Presses universitaires de France
- Lens, W., Paixão, M. P., Herrera, D. et Grobler, A. (2012). Future time perspective as a motivational variable: Content and extension of future goals affect the quantity and quality of motivation. *Japanese Psychological Research*, 54(3), 321-333. doi: 10.1111/j.1468-5884.2012.00520.x
- Lens, W. et Rand, P. (1997). Combining intrinsic goal orientations with professional instrumentality/utility in student motivation. *Polish Psychological Bulletin*, 28(2), 103-123
- Leondari, A. (2007). Future Time Perspective, Possible Selves, and Academic Achievement. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (114), 17-26

- Le Roy, J. et Pierrette, M. (2012). *Petit manuel méthodologique du questionnaire de recherche. De la conception à l'analyse*. Paris : Enrick B. Éditions
- Lessard, L. (2012). Les perspectives temporelles : les connaître pour en tenir compte dans nos interventions en promotion de la santé. *Global Health Promotion*, 19(3), 67-73. doi: 10.1177/1757975912453846
- Linnenbrink, E. A. (2005). The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, 97, 197-213
- Linnenbrink-Garcia, L., Middleton, M. J., Ciani, K. D., Easter, M. A., O'Keefe, P. A., et Zusho, A. (2012). The strength of the relation between performance-approach and performance-avoidance goal orientations: Theoretical, methodological, and instructional implications. *Educational Psychologist*, 47(4), 281-301. doi: 10.1080/00461520.2012.722515
- MacCallum, R. C., Roznowski, M. et Necowitz, L. B. (1992). Model modifications in covariance structure analysis: The problem of capitalization on chance. *Psychological Bulletin*, 111(3), 490-504. doi: 10.1037/0033-2909.111.3.490
- Maehr, M. L. et Midgley, C. (1996). *Transforming school cultures*. Boulder, CO: Westview Press
- Maehr, M. L. et Zusho, A. (2009). Achievement Goal Theory. The Past, Present, and Future. Dans K. R. Wentzel et A. Wigfield (dir.), *Handbook of Motivation at School* (p. 77-104). New York, NY: Routledge Taylor
- Malas, Z. et Guiot, D. (2007, mars). *La Perspective future : essai de clarification des construits et perspectives d'utilisation en comportement du consommateur*. Communication présentée aux 6^e Journées Normandes de Recherche sur la Consommation : Société et consommations, Rouen, France
- Malka, A. et Covington, M. V. (2005). Perceiving School Performance as Instrumental to Future Goal Attainment: Effects on Graded Performance. *Contemporary Educational Psychology*, 30(1), 60-80. doi: 10.1016/j.cedpsych.2004.04.001
- Markus, H. R. et Nurius, P. (1986). Possible Selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969. doi: 0003-066X/86

- McDonald, R. P. et Ho, M.-H. R. (2002). Principles and Practice in Reporting Statistical Equation Analyses. *Psychological Methods*, 7(1), 64-82
- McLellan, H. (1995). *Situated Learning Perspectives*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications
- Meece, J. L. (1991). The classroom context and children's motivational goals. Dans M. Maehr et P. Pintrich (dir.), *Advances in achievement motivation research* (p. 261-285). New York, NY: Academic Press
- Meece, J. L., Anderman, E. M., et Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structures, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology* (Vol. 57, 487-503). Chippewa Fall, WI: Annual Reviews
- Midgley, C. et Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 61-75. doi:10.1006/ceps.2000.1041
- Miller, R. B. et Brickman, S. J. (2004). A Model of Future-Oriented Motivation and Self-Regulation. *Educational Psychology Review*, 16(1), 9-33. doi: 10.1023/b:edpr.0000012343.96370.39
- Miller, R. B., Debacker, T. K. et Greene, B. A. (1999). Perceived Instrumentality and Academics: The Link to Task Valuing. *Journal of Instructional Psychology*, 26(4), 250-260
- Miller, R. B., Greene, B. A., Montalvo, G. P., Ravindran, B. et Nicholls, J. D. (1996). Engagement in Academic Work: The Role of Learning Goals, Future Consequences, Pleasing Others, and Perceived Ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 388-422
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2013). *Indicateurs de l'éducation, édition 2012*. Québec : Gouvernement du Québec
- Mitchell, T. R. et Biglan, A. (1971). Instrumentality theories: Current uses in psychology. *Psychological Bulletin*, 76(6), 432-454. doi: 10.1037/h0031831
- Murayama, K. et Elliot, A. J. (2009). The joint influence of personal achievement goals and classroom goal structures on achievement-related outcomes. *Journal of educational psychology*, 101(2), 432-447. doi: 10.1037/a0014221

- Neuville, S. (2004). *La perception de la valeur des activités d'apprentissage : étude des déterminants et effets* (Thèse de doctorat inédite). Louvain-la-Neuve, Belgique : Université catholique de Louvain
- Neuville, S. (2006). La valeur perçue des activités d'apprentissage : quels en sont les sources et les effets? Dans B. Galand et É. Bourgeois (dir.), *(Se) Motiver à apprendre* (p. 85-96). Paris : Presses universitaires de France
- Noël, M.-F. (2005). *Liens entre les motifs, la perception de la valeur d'une tâche et l'engagement d'étudiants universitaires en contexte novateur* (Mémoire de maîtrise inédit). Sherbrooke : Université de Sherbrooke
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2^e éd.). New York, NY: McGraw-Hill
- Nurmi, J.-E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, 11(1), 1-59. doi: 10.1016/0273-2297(91)90002-6
- Nuttin, J. R. (1980a). *Motivation et perspective d'avenir*. Louvain, Belgique: Presses universitaires de Louvain
- Nuttin, J. R. (1980b). *Théorie de la motivation humaine. Du besoin au projet d'action* (2^e éd.). Paris : Presses universitaires de France
- Nuttin, J. et Lens, W. (1985). *Future time perspective and motivation: Theory and research method*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Filer, R. J. et Meals, D. W. (1949). The effect of motivating conditions on the estimation of time. *Journal of Experimental Psychology*, 39(3), 327-331. doi: 10.1037/h0054848
- Oettingen, G. (1997). Culture and Future Thought. *Culture Psychology*, 3(3), 353-381. doi: 10.1177/1354067X9733008
- Ogilvie, D. et Clark, M. (1992). The Best and Worst of It: Age and Sex Differences in Self- Discrepancy Research. Dans R. Lipka et T. Brinthaupt (dir.), *Self Perspectives Across the Lifespan*. Albany, NY: SUNY Press
- O'Keefe, P. A., Ben-Eliyahu, A. et Linnenbrink-Garcia, L. (2013). Shaping achievement goal orientations in a mastery-structured environment and concomitant changes in related contingencies of self-worth. *Motivation and Emotion*, 37(1), 50-64. doi: 10.1007/s11031-012-9293-6

- PARcours (2013). *L'école pour moi* [enregistrement vidéo] : parcours de raccrochage scolaire. Réalisation Jonathan Durand; Montréal : Université du Québec à Montréal, Service de l'audio-visuel
- Paul, C., Frenay, M. et Dayez, J.-B. (2007). Effets motivationnels des dispositifs pédagogiques dans l'enseignement qualifiant. Dans M. Frenay et X. Dumay (dir.), *Un enseignement démocratique de masse : une réalité qui reste à inventer* (p. 271-285). Louvain-la-Neuve : Girsef, UCL Presses universitaires de Louvain
- Pintrich, P. R. et Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Merrill
- Pirot, L. et De Ketele, J.-M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université. Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 367-394
- Pirsig, R. (1974). *Traité du Zen et de l'entretien des motocyclettes*. NY : Morrow and Co
- Plante, I., de la Sablonnière, R., Aronson, J. M. et Théorêt, M. (2013). Gender stereotype endorsement and achievement-related outcomes: The role of competence beliefs and task values. *Contemporary Educational Psychology*, 38(3), 225-235. doi: 10.1016/j.cedpsych.2013.03.004
- Preacher, K. J. et Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879-891. doi: 10.3758/BRM.40.3.879
- Prenzel, M., Kramer, K. et Drechsel, B. (2002). Self-determined and interested learning in vocational education. Dans K. Beck (dir.), *Teaching and learning processes in vocational education* (p. 43-68). Frankfurt am Main, Germany: Peter Lang
- Raïche, G. et Magis, D. (2010). *nFactors 2.3.2 - Application d'études de dimensionnalité en analyse factorielle*. Montréal : Université du Québec à Montréal
- Raynor, J. O. (1969). Future orientation and motivation of immediate activity: An elaboration of the theory of achievement motivation. *Psychological Review*, 76(6), 606-610

- Raynor, J. O. (1970). Relationships between achievement-related motives, future orientation, and academic performance. *Journal of Personality and Social Psychology, 15*(1), 28-33
- Raynor, J. O. (1974). Future orientation in the study of achievement motivation. Dans J. W. Atkinson et J. O. Raynor (dir.), *Motivation and achievement*. Washington, DC: Winston
- Resnick, L. B. (1987). Learning in school and out. *Educational Researcher, 16*, 13-20
- Roussel, P. (2000). *La motivation au travail - concept et théories*. Note no 326. Notes du LIRHE. Toulouse, France : Université Toulouse I
- Ruvolo, A. P. et Markus, H. R. (1992). Possible Selves and Performance: The Power of Self-Relevant Imagery. *Social Cognition, 10*(1), 94-124. doi: 10.1521/soco.1992.10.1.95
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2009). Promoting Self-Determined School Engagement. Motivation, Learning, and Well-Being. Dans K. R. Wentzel et A. Wigfield (dir.), *Handbook of Motivation at School* (p.171-195). New York, NY: Routledge Taylor
- Schmitz, J. (2009). *La persévérance en première année à l'université: sources et effets de l'intégration sociale* (Thèse de doctorat inédite). Louvain-la-Neuve, Belgique : Université catholique de Louvain. Repéré à <http://hdl.handle.net/2078.1/29003>
- Schumacker, R. E. et Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling, Second edition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Seginer, R. (2009a). Future Orientation Outcomes. Dans R. Seginer (dir.), *Future Orientation* (p. 165-189). New York: NY: Springer US
- Seginer, R. (2009b). Future Orientation: A Conceptual Framework. Dans R. Seginer (dir.), *Future Orientation* (p. 1-27). New York: NY: Springer US
- Shell, D. F. (1985). *Achievement motivation: Interactive effects of locus of control, expectancy attribution, self-efficacy, goal-setting and future time perspective on academic performance* (Mémoire de maîtrise inédit). Lincoln, NE : University of Nebraska

- Shell, D. F. et Husman, J. (2001). The Multivariate Dimensionality of Personal Control and Future Time Perspective Beliefs in Achievement and Self-Regulation. *Contemporary Educational Psychology*, 26(4), 481-506. doi: 10.1006/ceps.2000.1073
- Silvia, E. et Maccallum, R. C. (1988). Some factors affecting the success of specification searches in covariance structure modeling. *Multivariate behavioral Research*, 23(3), 297-326
- Simons, J., Dewitte, S. et Lens, W. (2000). Wanting to have vs. wanting to be: The effect of perceived instrumentality on goal orientation. *British Journal of Psychology*, 91(3), 335-351. doi: 10.1348/000712600161862
- Simons, J., Dewitte, S. et Lens, W. (2003). « Don't do it for me. Do it for yourself! », Stressing the personal relevance enhances motivation in physical education. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 25(2), 145-160
- Simons, J., Dewitte, S. et Lens, W. (2004). The role of different types of instrumentality in motivation, study strategies, and performance: Know why you learn, so you'll know what you learn! *British Journal of Educational Psychology*, 74(3), 343-360
- Simons, J., Vansteenkiste, M., Lens, W. et Lacante, M. (2004). Placing Motivation and Future Time Perspective Theory in a Temporal Perspective. *Educational Psychology Review*, 16(2), 121-139. doi: 10.1023/B:EDPR.0000026609.94841.2f
- Solberg, V. S., O'Brien, K., Villareal, P., Kennel, R. et Davis, B. (1993). Self-Efficacy and Hispanic College Students: Validation of the College Self-Efficacy Instrument. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 15(1), 80-95.
- Stouthard, M. E. A. et Peetsma, T. T. D. (1999). Future-time perspective: Analysis of a facet-designed questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 15(2), 99-105. doi: 10.1027//1015-5759.15.2.99
- Sumathipala, A. et Murray, J. (2000). New approach to translating instruments for cross-cultural research: A combined qualitative and quantitative approach for translation and consensus generation. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 9(2), 87-95. doi: 10.1002/mpr.83
- Stevens, J. (1986). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers

- Tabachnick, B. G. et Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5^e éd.). Boston, MA: Pearson/A & B
- Tabachnick, S. E., Miller, R. B. et Relyea, G. E. (2008). The Relationships Among Students' Future-Oriented Goals and Subgoals, Perceived Task Instrumentality, and Task-Oriented Self-Regulation Strategies in an Academic Environment. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 629-642
- Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique?* Issy-les-Moulineaux, France : ESF
- Thiébaud, E. (1998). La perspective temporelle, un concept à la recherche d'une définition opérationnelle. *L'année psychologique*, 101-125. doi: 10.3406/psy.1998.28614
- Tremblay, A. (1991). *Sondages : histoire, pratique et analyse*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur
- Ullman, J. B. (2006). Structural Equation Modeling: Reviewing the Basics and Moving Forward. *Journal of Personality Assessment*, 87(1), 35-50
- Ullman, J. B. (2007). Structural Equation Modeling. Dans B. G. Tabachnick et L. S. Fidell (dir.), *Using multivariate statistics* (5^e éd., p. 676-780). Boston, MA: Pearson/A & B
- Urduan, T. (2010). The challenges and promise of research on classroom goal structures. Dans J. L. Meece et J. S. Eccles (dir.), *Handbook of research on schools, schooling, and human development* (p. 92-108). New York, NY: Routledge
- Vallerand, R. J. (1993). Une perspective humaniste de la motivation : les théories de la compétence et de l'autodétermination. Dans R. J. Vallerand et E. Thill (dir.), *Introduction à la psychologie de la motivation* (p. 233-284). Laval : Études vivantes
- Vallerand, R. J. et Blanchard, C. (1998). Éducation permanente et motivation : contribution du modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque. *Éducation permanente*, 3(136), 15-36
- Vallerand, R. J., et Hess, U. (Eds) (2000). *Méthodes de recherche en psychologie*. Montréal, Canada : Gaëtan Morin Éditeur

- Vallerand, R. J. et Thill, E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval: Études vivantes
- Van Der Maren, J. M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie*. Des modèles pour l'enseignement. Bruxelles : de Boeck
- Vanpee, D., Frenay, M., Godin, V. et Bédard, D. (2010). Ce que la perspective de l'apprentissage et de l'enseignement contextualisés authentiques peut apporter pour optimiser la qualité pédagogique des stages d'externat. *Pédagogie médicale*, 10(4), 253-266. doi: 10.1051/pmed/20090330
- Vansteenkiste, M., Lens, W. et Deci, E. L. (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 4(1), 19-31
- Vansteenkiste, M., Soenens, B., Verstuyf, J. et Lens, W. (2009). What Is the Usefulness of Your Schoolwork?: The Differential Effects of Intrinsic and Extrinsic Goal Framing on Optimal Learning. *Theory and Research in Education*, 7(2), 155-163. doi: 10.1177/1477878509104320
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B. et Matos, L. (2005). Examining the Motivational Impact of Intrinsic Versus Extrinsic Goal Framing and Autonomy-Supportive Versus Internally Controlling Communication Style on Early Adolescents' Academic Achievement. *Child Development*, 76(2), 483-501
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., Matos, L. et Lacante, M. (2004). Less Is Sometimes More: Goal Content Matters. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 755-764. doi: 10.1037/0022-0663.96.4.755
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Soenens, B. et Lens, W. (2004). How to become a persevering exerciser? Providing a clear, future intrinsic goal in an autonomy-supportive way. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 26(2), 232-249
- Vázquez, S. M. et Rapetti, M. V. (2006). Future time perspective and motivational categories in Argentinean adolescents. *Adolescence*, 41(163), 511-532
- Vella, J. K. (2002). *Learning to listen, learning to teach: The Power of Dialogue in Educating Adults*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Vezeau, C. et Bouffard, T. (2009). *Déterminants de la persévérance et de l'engagement dans ses études*. Rapport de recherche PAREA

- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent: Erpi.
- Walker, C. O. et Greene, B. A. (2009). The Relations Between Student Motivational Beliefs and Cognitive Engagement in High School. *The Journal of Educational Research*, 102(6), 463-471
- Wentzel, K. R. (1992). Motivation and achievement in adolescence: A multiple goals perspective. Dans D. H. Schunk et J. L. Meece (dir.), *Student perceptions in the classroom: Causes and consequences* (p. 287-306). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Wentzel, K. R. (2009). Students' Relationships with Teachers as Motivational Contexts. Dans K. R. Wentzel et A. Wigfield (dir.), *Handbook of Motivation at School* (p. 301-322). New York, NY: Routledge Taylor
- Wentzel, K. R. et Wigfield, A. (1998). Academic and social motivational influences on student's academic performance. *Educational Psychology Review* 10, 155-175
- Wentzel, K. R. et Wigfield, A. (dir.) (2009). *Handbook of Motivation at School*. New York, NY: Routledge Taylor
- Wigfield, A. et Cambria, J. M. (2009). Achievement motivation. Dans I. Weiner et E. Craighead (dir.), *Corsini's Encyclopedia of Psychology* (4^e éd). New York, NY: John Wiley
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R., Arbreton, A. J., Freedman-Doan, C. et al. (1997). Changes in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A three-year study. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 451-469
- Wigfield, A., Tonks, S. et Klauda, S. L. (2009). Expectancy-Value Theory. Dans K. R. Wentzel et A. Wigfield (dir.), *Handbook of Motivation at School* (p. 55-75). New York, NY: Routledge Taylor
- Wittmann, M. et Paulus, M. P. (2008). Decision making, impulsivity and time perception. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(1), 7-12. doi: 10.1016/j.tics.2007.10.004
- Wittmann, M., Simmons, A. N., Flagan, T., Lane, S. D., Wackermann, J. et Paulus, M. P. (2011). Neural substrates of time perception and impulsivity. *Brain Research*, 1406(11), 43-58. doi: 10.1016/j.brainres.2011.06.048

Zimbardo, P. G. et Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271-1288. doi: 10.1037/0022-3514.77.6.1271

Zimbardo, P. G. et Boyd, J. N. (2008). *The time paradox*. New York, NY : Free Press/Simon & Schuster