

A PROPOS DE LA MOTIVATION À LA RÉUSSITE SCOLAIRE

Yann FORNER

Université Lille 3 - U.F.R. de Psychologie

On utilise les intérêts professionnels pour décrire ou prévoir les buts de carrière. A côté de ces indicateurs cognitifs, il conviendrait d'en considérer un autre, plus énergétique : la motivation à la réussite (une combinaison de besoin de réussite, de contrôle interne et de perspective temporelle). Autant les intérêts permettent de décrire l'orientation du comportement, autant la motivation vise à en décrire le dynamisme. Elle s'avère associée à divers indices de réussite, notamment académique, et devrait davantage être prise en compte tant par les enseignants que par les praticiens de l'orientation.

UN PROBLÈME CLASSIQUE POUR LE PSYCHOLOGUE : LA PRÉVISION

Le point de vue du spécialiste de l'orientation sur la question de la motivation est (ou devrait être) double. Il s'agit en effet pour lui, d'abord, de savoir ce qui intéresse le plus la personne : en particulier, parmi tous les buts scolaires et professionnels que peut poursuivre la personne, quels sont ceux qui vont susciter chez elle une préférence stable. Mais il s'agit aussi de savoir si la personne maximise bien ses chances de réussite, si elle met bien en place la détermination souhaitée dans la poursuite de ses objectifs.

Pour prévoir la réussite, on prend classiquement en compte des indices d'aptitude. On peut poser le problème de manière relativement spécifique : meilleures seront les aptitudes en raisonnement verbal de la personne, meilleures seront ses chances de réussir sa formation. On peut poser ce problème de manière générale : plus fort est le Quotient Intellectuel de la personne, plus elle aura de chances de réussir dans les diverses tâches (scolaires d'abord, professionnelles ensuite) auxquelles elle devra s'affronter. De fait, les indices d'aptitude permettent des pronostics intéressants - même s'ils restent approximatifs.

Pour prévoir le comportement les conseillers utilisent traditionnellement aussi d'autres évaluations, celles des intérêts et, plus rarement, des valeurs. Dès 1943, Strong posait comme hypothèse (solide) de travail : " le moteur (les aptitudes) détermine la vitesse à laquelle peut aller le bateau, le gouvernail (les intérêts) détermine la direction dans laquelle il peut aller ". Comme les intérêts tendent à se fixer à la fin de l'adolescence, ils vont permettre une prévision, non pas de ce que la personne devrait faire rationnellement, mais de ce qu'elle va sans doute chercher à faire un peu spontanément (ou automatiquement). Et, de fait, les intérêts inventoriés par des questionnaires se révèlent de bons prédicteurs du type d'études, du type de métier ou du secteur professionnel qui sera ultérieurement choisi - même s'ils ne permettent en rien de

prédire la réussite dans ce domaine de prédilection, une fois éliminé l'effet des aptitudes (auxquelles sont faiblement liés les intérêts). La problématique demeure même si actuellement les praticiens de l'orientation utilisent davantage les questionnaires d'intérêts à des fins éducatives ou psychopédagogiques d'aide à la connaissance de soi et à la structuration des représentations professionnelles.

UNE MOTIVATION INDÉPENDANTE DES BUTS

On voit bien la justification des outils d'évaluation des intérêts : ils permettent d'orienter le dynamisme de la personne vers un ou des buts qui pourront alors être identifiés, formalisés et stabilisés. Ils peuvent donc donner à la personne l'occasion de déployer son énergie de la manière la plus efficace parce que dirigée vers les buts les plus attirants pour elle et donc aussi les plus stables. Pourtant, il apparaît clairement que des personnes qui choisissent délibérément une même voie de formation, une même profession ou une même activité dans leur entreprise, consacrent un dynamisme très variable à la réussite de leur formation, à l'exercice de leur métier, à la qualité de leur performance, sans que ces différences semblent relever d'aptitudes et d'intérêts différents.

A côté du moteur (figurant l'intelligence et les aptitudes) et du gouvernail (figurant les intérêts), il pourrait exister un moteur auxiliaire. L'idée est banale, elle est à rapprocher des conceptions de Freud (pour qui l'*intérêt du moi* désignait l'énergie, indépendante de la libido, dont dispose le moi pour l'action) ou d'Adler (qui expliquait le dynamisme général des personnes par une pulsion fondamentale de compensation des divers aspects du sentiment d'infériorité). Mc Clelland (1961) a repris cette idée en rapprochant trois cadres de pensée. Le premier est la théorie de la personnalité. Dès le début du 20^e siècle, E. Webb avait proposé un facteur *w* (will) susceptible de modifier le lien entre compétence et performance. Plus précisément Cattell (1971) observait des corrélations positives entre réussite aux examens et deux facteurs de personnalité : l'autonomie (Q2) et la conscience (G) et montrait un gain, modeste, de prévision de réussite en ajoutant ces facteurs aux aptitudes. Un second cadre est la théorie de l'expectation, dont la forme actuelle la plus connue est l'acronyme EIV (ou VIE) et selon laquelle la motivation à atteindre un objet pour satisfaire un besoin est une fonction multiplicative - de l'expectation, la probabilité qu'a la personne d'atteindre l'objet, - de l'instrumentalité, la capacité de l'objet à satisfaire le besoin et - de la valence, la valeur subjectivement attachée à la satisfaction du besoin. Un dernier cadre a été plus clinique : Murray (1953) avait recensé vingt besoins psychologiques, dont la forme et l'objet ne sont pas étroitement fixés, parmi lesquels figure le besoin de réussite qui aurait les manifestations suivantes : " faire des efforts intenses, prolongés et répétés pour accomplir quelque chose de difficile. Travailler dans une intention spécifique vers un but élevé et lointain [...] Manifester la puissance de sa volonté en surmontant l'ennui et l'épuisement " .

Notons que la psychologie de la personnalité propose - actuellement - dans sa théorie des cinq grands facteurs, de décrire les personnes par quelques dimensions dont l'une est la conscience (Rolland, 1998). Cette conscience, qu'on pourrait dire *morale* ou *professionnelle*, décrit un ensemble de faits comme la précision, l'ordre, l'ambition, l'autodiscipline ou le sentiment de

compétence et l'on a montré ses liens, très modérés, avec la réussite effective (De Fruyt, 2001). L'utilisation de ce trait est-elle intéressante pour des jeunes en formation ?

La réponse serait plutôt négative, parce que l'effet de cette conscience apparaît ténu, mais surtout parce qu'un *trait*, de par sa définition même, se prête mal au développement quand, dans une perspective dynamique, il convient d'utiliser des notions qui se prêtent mieux à l'intervention de l'enseignant, du psychologue, du parent ou de la personne (l'élève) sur elle-même. Pratiquement, la conscience est décrite comme une combinaison de six dimensions : sentiment de compétence, ordre, sens du devoir, ambition, autodiscipline et délibération. On peut sans doute espérer apprendre à un adolescent à mettre de l'ordre dans ses affaires ou dans ses idées, même si l'expérience commune montre la difficulté de la tâche (!), mais on voit mal comment développer chez lui le sens du devoir.

Après avoir vu la portée et les limites des recherches menées dans le domaine de la personnalité, il est intéressant d'examiner les travaux menés dans le domaine de la motivation.

BESOIN DE RÉUSSITE (ET PEUR DE L'ÉCHEC)

Un collaborateur de Mc Clelland, J. W. Atkinson (1983) a construit un système cohérent faisant de ce besoin une tendance à entreprendre pour éprouver le plaisir lié à la réussite.

Ce besoin aurait trois types d'effets. Il inciterait d'abord au choix d'activités de difficulté moyenne ou raisonnable, par opposition aux activités extrêmes (très faciles à réaliser d'une part, très difficile à réaliser d'autre part). Il inciterait ensuite à des variations typiques, c'est-à-dire aussi logiques ou rationnelles, du niveau d'aspiration : s'attaquer à une tâche plus facile après un échec à une tâche initiale ou s'attaquer à une tâche plus difficile après une réussite. Le besoin de réussite, enfin, inciterait à persister après un échec, du moins pour les tâches aisées à accomplir ou pour celles dont la difficulté est moyenne. Ce besoin mènerait à rechercher la réussite (en général) parce qu'il permettrait d'éprouver par anticipation le plaisir ressenti lors de la future réussite : il est donc susceptible de dynamiser des comportements très divers. De plus, il serait sans rapport avec la peur de l'échec qui, elle, inciterait à ne rien entreprendre pour ne pas éprouver la honte possible liée à l'échec et qui conduirait *in fine* à éviter de se donner des buts en général et particulièrement des buts de difficulté moyenne. Mais, quand il est impossible de ne pas agir, elle conduirait - en désespoir de cause - à rechercher des buts très aisés à atteindre (pour lesquels le risque d'échec est faible et, donc, faible le risque d'éprouver la honte qui peut l'accompagner) ou, au contraire des buts très difficiles à atteindre (pour lesquels il n'y aurait pas de honte à échouer, puisque quiconque aurait pu échouer). Elle inciterait également à des variations incohérentes du niveau d'aspiration.

DES CONDITIONS COGNITIVES À L'EFFICACITÉ DU BESOIN DE RÉUSSITE : CONTRÔLE INTERNE ET PERSPECTIVE TEMPORELLE

La notion de *locus de contrôle* ou *contrôle interne - externe* a été élaborée par Rotter en 1966, pour décrire le fait que dans une même tâche à accomplir, les sujets se comportent très différemment lorsqu'ils sont amenés à croire que leur performance dépend de leur propre activité, ou que cette performance est avant tout déterminée par le hasard. Une personne met en place un contrôle externe pour un événement lorsqu'elle l'estime " comme dépendant de la chance, du hasard, de la fatalité, de la puissance d'autrui ou comme un événement imprévisible ". A l'inverse, il y a contrôle interne lorsque la personne croit à l'existence d'un lien entre son activité et sa performance.

On a rapidement observé que des différences individuelles étaient importantes : d'une manière générale, certaines personnes tendent à présenter un contrôle plutôt interne et d'autres un contrôle plutôt externe. On a observé que ces différences étaient assez stables dans le temps et une tendance a été de considérer le locus de contrôle, qui était initialement une variable manipulée par le psychologue, comme une caractéristique, présentant une relative stabilité et une relative cohérence, de la personne.

Nous retenons qu'il est important pour le dynamisme de l'action que la personne mette en place un contrôle interne pour la réussite (Forner, 1992), 1) parce que cette personne se considère capable d'atteindre ses buts par ses compétences ou ses habiletés, 2) parce qu'elle estime que ses chances de réussite sont fonction de l'intensité de son activité ou 3) parce qu'elle pense pouvoir intervenir sur les événements de sa vie du fait de leur relative prévisibilité.

Un certain contrôle interne est nécessaire au fonctionnement affectif du besoin de réussite : si l'on estime que la réussite ne dépend pas de soi, il n'y a pas lieu de ressentir de fierté. Retenons aussi - que le contrôle interne n'est pas pertinent dans toutes les situations, notamment celles où la chance joue manifestement et massivement, mais - qu'en général dans les situations de formation et d'emploi ce contrôle interne peut être pertinent, - que ce contrôle interne ne s'applique utilement que pour la réussite. Dans le cas d'un échec certain ou dans le cas où l'échec est déjà un fait avéré, il n'y a aucune raison, d'un point de vue motivationnel, à s'en attribuer la responsabilité.

La perspective temporelle caractérise l'inscription du comportement dans un ensemble de séquences organisées dans le temps. La planification a été étudiée dès les années 1930 dans le cadre de la *psychologie du moi* qui s'intéressait à cette fonction consistant à anticiper l'avenir et à orienter sa conduite d'après lui, ainsi qu'à relier utilement la fin et le moyen. Cette perspective temporelle a été décrite par Lewin (1952) comme un élément de la *situation totale* dans laquelle se déroule le comportement. Puis les études se sont différenciées et l'on s'est intéressé, notamment : à l'extension des perspectives (la longueur du segment temporel pensé par la personne), à l'orientation temporelle de la personne (ses pensées, ses préoccupations portent-elles plutôt - et dans quelle mesure - sur son passé, sur son présent ou sur son avenir ?),

à la capacité à retarder la délivrance d'une récompense ou à la sensibilité des durées et à leur estimation.

L'unité de ces recherches peut être retrouvée par deux moyens. On peut d'abord observer des associations entre ces observations : par exemple, les personnes qui pensent à long terme tendent aussi à privilégier l'avenir par rapport au passé et donnent leur préférence à une récompense ultérieure importante plutôt qu'à une récompense immédiate mais moindre. On peut aussi observer que ces divers éléments de la perspective temporelle sont associés à l'adaptation, que les personnes qui la mettent en place s'adaptent personnellement et socialement mieux que celles qui ne le font pas.

Pour notre propos, nous retenons que l'action motivée doit être inscrite dans le temps. La longueur du segment temporel qui sépare la construction du projet (ou le déclenchement de l'action) et l'atteinte du but est démotivante et l'on peut réduire son effet inhibiteur en faisant l'hypothèse que demain sera sans doute meilleur si l'on fait un effort aujourd'hui que si l'on n'en fait pas.

L'ÉVALUATION DE LA MOTIVATION

Dans l'immense majorité des études menées sur le besoin de réussite, la mesure utilisée était de type projectif, réalisée à l'aide d'une épreuve dérivée du TAT de Murray, une épreuve où l'on demande au sujet de donner un sens à des scènes dont la plupart mettent en situation (informelle et floue) un ou plusieurs personnages. Or les mesures projectives présentent, au moins, deux relatives faiblesses : une validité conceptuelle floue et une stabilité insuffisante. C'est pourquoi des questionnaires ont été proposés comme, par exemple, celui d'Hermans (1970). Dans le monde francophone, Cantineaux a proposé dès 1969 le questionnaire *Examen de la Méthode de Travail, EMT*, qui comporte 50 items dont 10 consacrés à la motivation.

En France, on peut signaler les travaux S. Larcebeau & F. Aubret (1989) qui sont les plus conformes à la modélisation d'Atkinson et conçoivent trois dimensions à la motivation : 1) le besoin de réussite, 2) l'absence de peur de l'échec et 3) la motivation - activité (ardeur à l'ouvrage, application et persévérance). Selon ce modèle a été construit le *Questionnaire de Motivation à l'Action (pour le travail scolaire, universitaire et professionnel), QMA*, qui comporte 39 items et s'adresse aux jeunes scolarisés en lycée ou l'ayant quitté sans avoir obtenu de diplôme.

Forner (1992) a proposé de concevoir la motivation à la réussite comme une combinaison de besoin de réussite, de locus interne de contrôle et de perspective temporelle. Ce modèle a été à l'origine du *Questionnaire de Motivation pour les situations de Formation, QMF*, qui comporte 51 items, s'adresse aux adolescents et jeunes adultes de la fin de collège au premier cycle universitaire. Une version spécifique de cette épreuve a été élaborée à l'intention des jeunes en insertion (Forner & Le Moal, 1999).

Ces épreuves sont destinées à évaluer le dynamisme scolaire et universitaire. Pour le domaine professionnel, Aubret & Bernaud (1996) ont proposé une modélisation de la motivation en dix dimensions pour leur *Questionnaire de Motivation pour Adultes, QMAD*.

L'AUTONOMIE DE LA PERSONNE ET L'ÉVALUATION INFORMATISÉE

Les outils d'évaluation précédents font du psychologue un intermédiaire indispensable pour la passation, la correction, la cotation de l'épreuve et la restitution des résultats. Or, il peut être parfois important de laisser la personne procéder elle-même à la passation et d'avoir un accès autonome à ses résultats, ainsi qu'aux explications et commentaires qui doivent les accompagner et ce n'est que dans un second temps qu'elle pourra échanger avec le spécialiste. C'est pourquoi - à côté des épreuves *papier-crayon*, deux logiciels ont été construits. Le premier est le *Questionnaire de Motivation pour les situations de Formation informatisé, QMFi* (Fornier & Duponchelle, 1998) qui permet de s'auto-évaluer de manière autonome sur les trois dimensions du QMF, qui donne diverses explications et qui fournit des documents imprimés conçus pour préparer un entretien avec un conseiller. Les épreuves QMF et QMFi comportant les mêmes items, il n'apparaît pas que le mode de passation affecte les résultats.

L'autre logiciel est le *Questionnaire informatisé de Motivation à la Réussite* (Mandel & al., 2002). Il comporte, d'une part, un questionnement de 140 items appréciant, d'une part, les six dimensions d'intérêts du modèle de Holland et, d'autre part, quatre échelles de motivation : 1) la motivation à la réussite : réussite, motivation, compétitivité et capacité à se fixer des buts, 2) les ressources psychologiques : style détendu, optimisme, patience et confiance en soi, 3) les qualités interpersonnelles : assurance, diplomatie, extraversion et coopération et 4) les habitudes de travail : planification, organisation, initiative et esprit d'équipe.

QUELS EFFETS ?

Dans le système éducatif, la motivation apparaît n'avoir que des effets positifs, même si ces effets n'apparaissent pas systématiquement. On peut prendre l'exemple d'étudiants de première année de sociologie à l'Université des Sciences et Technologies de Lille (USTL de Lille 1) qui ont rempli deux questionnaires lors de leur entrée à l'université : le premier apprécie la motivation à la réussite (QMFi), le second l'intérêt pour la sociologie. Ces données ont été associées avec les résultats obtenus par ces mêmes étudiants aux épreuves de fin du premier semestre (pour plus de détails voir Fornier & Simonot, 2001). La motivation à la réussite apparaît liée aux scores aux examens, alors que l'intérêt est sans rapport avec ces scores. On peut prendre l'exemple de l'épreuve de sciences économiques (voir Tableau 1) : on observe un effet de la motivation à la réussite ($F = 27,50$; $p < .01$), mais ni effet de l'intérêt pour la sociologie ($F = .41$; non significatif), ni effet de l'interaction ($F = .36$; non significatif), même si les données semblent indiquer une telle interaction.

Tableau 1

**Scores moyens à l'épreuve de sciences économiques
d'étudiants de sociologie en fin de premier semestre (notes
sur 20) : moyennes (écarts-types) (n = 239)**

Motivation à la réussite	Intérêt pour la sociologie		
	Faible	Fort	Ensemble
Forte	8.28 (3.67)	10.14 (2.79)	9.34 (3.31)
Faible	7.38 (4.25)	7.17 (3.87)	7.28 (4.05)
Ensemble	7.79 (4.00)	8.77 (3.63)	8.30 (3.83)

De tels effets de la motivation à la réussite s'observent de manière constante à d'autres niveaux de l'enseignement secondaire et dans le supérieur.

Une précédente observation avait porté sur les scores obtenus aux épreuves écrites du *brevet des collèges* par des jeunes pour lesquels on avait relevé, en début d'année de troisième, leur score de motivation à la réussite d'une part, leur score d'efficience intellectuelle ou d'*intelligence générale* (appréciée par le test D70) d'autre part. On observait, d'abord, que les scores de motivation et d'aptitude étaient sans corrélation. On observait ensuite que les scores aux épreuves de mathématiques et d'histoire-géographie étaient bien fonction à la fois de la motivation et de l'aptitude, sans interaction. On observait, enfin, que les scores à l'épreuve de français échappaient à cette détermination. Les explications proposées pour ce dernier fait pouvaient être nombreuses : l'épreuve elle-même n'est pas homogène (elle comporte dictée, questions et rédaction), la variabilité des scores y est faible (l'écart-type est deux fois moindre qu'aux autres épreuves), le domaine de connaissances balayé y est plus vaste et le programme est moins précis, les facteurs de variation ne sont pas les mêmes (le poids de l'origine sociale y est plus fort), les stratégies de préparation enfin sont différentes (on considère souvent que cette épreuve est de celles " qui ne se préparent pas ". Pour plus de détails on peut voir Forner (1991).

Pour préciser ce dernier résultat (négatif), on pouvait aussi invoquer un fonctionnement différentiel et une étude analogue (Forner, 1996) a été menée sur des lycéens de classe de première passant en fin d'année les épreuves anticipées de français du *baccalauréat*. Ceux-ci avaient rempli, au début de leur scolarité de première, deux tests de raisonnement verbal et le questionnaire QMF ; les scores à ces épreuves ont été ensuite appariés avec ceux obtenus en fin d'année aux épreuves (l'une écrite et l'autre orale) de français. Les liens entre motivation et réussite sont globalement faibles mais significatifs ; ils paraissent surtout varier selon le genre

des participants : faibles mais significatifs pour les garçons, tant pour l'épreuve écrite (+.20) que l'épreuve orale (+.18), non significatifs et quasi nuls pour les filles, tant à l'écrit (+.06) qu'à l'oral (+.04).

DÉVELOPPER LA MOTIVATION À LA RÉUSSITE ?

Les effets positifs de cette motivation ont incité à mettre en place des démarches permettant de l'améliorer quand elle est faible ou de la susciter quand elle fait défaut. Des programmes de re-motivation, exigeant parfois des investissements lourds, ont ainsi été mis en place, notamment au cours des années 1970-80, visant la *sous-réalisation* d'adolescents (Bednar & Weinberg, 1970), leur besoin de réussite (Smith & Troth, 1975), leur type de contrôle (de Charms, 1972), leur résignation apprise (Fowler & Peterson, 1981), leur manque d'efficacité personnelle (Schunk, 1984) ou leurs attributions (Wilson & Linville, 1982). Ils n'ont pas été maintenus mais on a cherché à utiliser leurs principes en pédagogie.

Nous avons pour notre part (Forner & Ronzeau, 1992) éprouvé les effets d'un court programme (comportant cinq séquences) de développement de la motivation scolaire à réaliser par des conseillers d'orientation. Nous avons également essayé d'évaluer à quelles conditions un tel programme pourrait être plus largement appliqué. Les données relevées indiquaient l'efficacité, relative, de ces séances sur la motivation mais aussi la difficulté à installer un tel type d'intervention en milieu scolaire. Les raisons en étaient nombreuses, l'une était sans doute les différences de conception de la motivation entre psychologues et enseignants.

LE POINT DE VUE DE L'ENSEIGNANT : MOTIVATION INTRINSÈQUE ET MOTIVATION EXTRINSÈQUE

Une manière courante d'aborder les questions de motivation avec des enseignants est de distinguer motivation intrinsèque et motivation extrinsèque. Une activité qui est pratiquée pour elle-même, pour son contenu est dite intrinsèquement motivée, tandis qu'une activité qui est pratiquée pour ses effets - pour l'obtention d'une conséquence positive ou pour l'évitement d'une conséquence négative - est dite extrinsèquement motivée.

Pratiquement, pour l'enseignant, la motivation intrinsèque est caractéristique de l'élève qui s'intéresse aux contenus de l'enseignement, voire à certaines de ses formes. A l'inverse, la motivation extrinsèque est constituée par l'ensemble des sanctions possibles, qu'elles soient positives (bonnes notes, encouragements, possibilité de poursuivre des études valorisées) ou négatives (punitions, avertissements, menaces d'orientation vers des formations dépréciées). Ces propositions - classiques - ont été renouvelées par les analyses de Deci et Ryan (1987) dans leur théorie de l'autodétermination, elle-même reformulée en une théorie de l'évaluation cognitive, qui différencie les formes que peut prendre la motivation et l'intensité de celle-ci. L'intensité de la motivation augmente avec la force du sentiment de compétence, tandis que la forme de motivation éveillée varie en fonction du sentiment d'autodétermination (indépendant du précé-

dent sentiment de compétence). A une totale autodétermination correspondrait la motivation intrinsèque, puis viendraient successivement diverses formes de motivations extrinsèques de détermination décroissante (régulation intégrée, régulation introjectée, puis régulation externe). L'*amotivation*, enfin, correspondrait à une absence totale d'autodétermination. L'*Échelle de Motivation en Éducation, EME*, a été élaborée pour le Canada francophone par Vallerand & al. (1989) en référence à ces conceptions de la motivation.

Les enseignants sont amenés à valoriser la motivation intrinsèque pour trois grandes raisons : - parce qu'elle peut mener à l'utilisation de stratégies d'apprentissage plus performantes, - parce qu'elle incite à un traitement approfondi des données et - parce qu'elle rend l'apprenant plus autonome des sanctions externes. Mais, une difficulté que relèvent les enseignants est de faire transiter le jeune en formation d'une motivation externe à une motivation interne. Dans les termes de Deci & Ryan, cette question est celle de l'*intériorisation*, dont le point clé serait le passage d'une régulation externe à une régulation intégrée. L'intériorisation serait un processus spontané, d'autant plus difficile à stimuler de l'extérieur, que toute tentative en ce genre pourrait être perçue - à juste titre - comme une tentative de manipulation, c'est-à-dire aussi de réduction de l'autodétermination !

La théorie du *flot* peut permettre de comprendre une forme d'intériorisation cognitive. Dans sa modélisation spécifique développée à partir de 1988, la théorie du flot, Csikszentmihalyi (voir Eccles & Wigfield, 2002, pour une synthèse) définit le comportement intrinsèquement motivé par l'expérience subjective de la personne qui s'engage pleinement dans une activité. Ce flot (flow, flux ou écoulement) serait caractérisé par 1) le sentiment global d'être immergé dans l'activité ou porté par elle, 2) une fusion de l'action et de la conscience, 3) une centration de l'attention sur un champ limité de stimulus, 4) un manque de conscience de soi et 5) un sentiment de contrôle de ses actions et de l'environnement. L'expérience (agréable) de flot serait une récompense qui incite à acquérir de nouvelles compétences, car sa répétition n'est possible qu'à la condition de se donner des buts nouveaux ou dont la difficulté est croissante ; elle contribuerait ainsi au développement.

CONCLUSION

Susciter la motivation à la réussite chez les élèves - et au-delà chez toute personne en formation - pourrait permettre une telle intériorisation mais avec des ressorts plus affectifs et motivationnels. La recherche du plaisir associé à la réussite incite à l'action parce qu'à court terme elle permet de ressentir un agréable sentiment de fierté et parce qu'à plus long terme les accumulations de réussites développent l'estime de soi, à deux conditions que nous avons rappelées : s'attribuer au moins partiellement la cause de la réussite et agir dans une perspective temporelle (voir, notamment, Raynor, 1970 et Weiner, 1992).

Au plan logique, manifester de la détermination dans la réalisation d'une tâche dans le seul but de se valoriser aux yeux d'autrui (voire aussi à ses propres yeux) relève nettement d'une motivation extrinsèque. Cette motivation peut d'ailleurs s'attacher à toute activité pourvu que celle-

ci soit mise en valeur. Pourtant, selon Atkinson (1983) comme selon ses collaborateurs, besoin de réussite et peur de l'échec désignent des formes de motivation *intrinsèque*, les réelles motivations extrinsèques se limitant aux sanctions (récompenses et punitions) provenant du milieu. De même, Deci & Ryan (1987) considèrent qu'à côté d'une stricte motivation intrinsèque, qui serait de l'ordre du plaisir de maîtrise cognitive d'objets nouveaux, il en existerait deux autres formes (peut-être moins pures ?) : l'accomplissement (i. e. la réussite) et la stimulation.

Enfin et plus généralement, après avoir évalué et analysé les intérêts, il serait indiqué, tant pour les enseignants que les praticiens de l'orientation de prendre davantage en compte la motivation à la réussite voire de l'encourager ou *a minima* de ne pas la décourager, pour son efficacité générale, au-delà du domaine de l'éducation. Ainsi, lors d'une enquête de suivi du devenir de lycéens de classes terminales, on a montré (Forner, 1988) que parmi les lycéens qui souhaitaient entrer dans la vie professionnelle et qui ont obtenu un baccalauréat, ceux qui avaient effectivement un emploi se distinguaient, dans les épreuves passées en début de classe terminale, de ceux qui n'avaient pas d'emploi, par une plus forte motivation.

Yann Forner est professeur de psychologie à l'Université Charles de Gaulle à Lille où il dirige le Centre de formation des conseillers d'orientation psychologues. Ses travaux portent sur l'apport de l'informatique à la connaissance des processus de choix, sur la maturité vocationnelle et l'indécision, sur les styles et les stratégies de prise de décision et sur la motivation en situation de formation. Courriel : yann.forner@univ-lille3.fr

Université Lille 3 - U.F.R. de Psychologie. BP 149 - F-59653 Villeneuve d'Ascq cedex

Occupational interests are used to describe or predict career goals. In addition to such cognitive indicators, it would be appropriate to consider another more dynamic factor: the motivation to succeed (a combination of need for success, internal control and temporal perspective). Just as interests make it possible to describe behaviour orientation, so motivation can be used to describe dynamism. It proves to be linked to various indicators of success, in particular academic performance, and should be given more weight by both teachers and guidance counsellors.

RÉFÉRENCES

- ATKINSON, J. W. (1983). *Personality, motivation, and action : Selected papers*. New York : Praeger.
- AUBRET, F. & BERNAUD, J.-L. (1996). Comment évaluer la motivation à la réussite professionnelle ? *Psychologie et Psychométrie*, 17(2), 5-22.
- BEDNAR, R. L. & WEINBERG, S. L. (1970). Ingredients of successful treatment programs for underachievers. *Journal of Counseling Psychology*, 17, 1-7.
- CANTINEAUX, B. (1969). *Examen de la Méthode de Travail*. Mont-sur-Marchienne : E.T.M.
- CATTELL, R. B. (1971). *Abilities : Their structure, growth, and action*. Boston : Houghton Mifflin.

- DE CHARMS, R. (1972). Personal causation training en the schools. *Journal of Applied Social Psychology*, 2, 95-113.
- DECI, E. L. & RYAN, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037.
- DE FRUYT, F. (2001). Faut-il prendre en compte la personnalité dans les décisions de recrutement et de sélection ? Le cas particulier de la dimension " conscience ". In Lévy-Leboyer, C. & al. (Eds.), *Les apports de la psychologie du travail*, pp. 21-33. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- ECCLES, J. S. & WIGFIELD, A. (2002) Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- FORNER, Y. (1988). Attitude motivée et insertion des jeunes bacheliers. *Nouvelles études Psychologiques*, 11, 105-115.
- FORNER, Y. (1991). La motivation à la réussite et les examens : l'exemple des épreuves écrites du brevet des collèges. *Enfance*, 45, n°3, 191-204.
- FORNER, Y. (1992). *La motivation à la réussite dans les situations de formation. QMF. Manuel*. Paris : Éditions et Applications Psychologiques.
- FORNER, Y. (1996). Quelle place pour la motivation à la réussite dans l'explication des résultats au "bac de français ?" *Revue de Psychologie de l'Éducation*, 1, 125-146.
- FORNER, Y. & DUPONCHELLE, L. (1998). *Le Questionnaire de Motivation pour les situations de Formation Informatisé, QMFi*. Paris : Association des Conseillers d'Orientation - Psychologues / France.
- FORNER, Y. & LE MOAL, A. (1999). La motivation à la réussite des jeunes en insertion. *Questions d'Orientation*, 3, 57-64.
- FORNER, Y. & RONZEAU, M. (1992). Modifier la motivation scolaire ? *Bulletin de l'Association des Conseillers d'Orientation de France*, 337, 22-31.
- FORNER, Y. & SIMONOT, C. (2001). Motivation et adaptation à l'université. *Psychologie & Psychométrie*, 22(1), 59-73.
- FOWLER, J. W. & PETERSON, P. L. (1981). Increasing reading persistence and altering style of learned helpless students. *Journal of Educational Psychology*, 2, 251-260.
- HERMANS, H. J. M. (1970). A questionnaire measure of achievement motivation. *Journal of Applied Psychology*, 54, 353-363.

- LARCEBEAU, S. & AUBRET, F. (1989). *Questionnaire de motivation à l'action, QMA. 14-20 ans*. Paris : Éditions et Applications Psychologiques.
- Lewin, K. (1952). Comportement et développement comme fonction de la situation totale, In L. Carmichael (Ed.), *Manuel de psychologie de l'enfant*, traduction française, tome III. Paris : P.U.F.
- MANDEL, P. ; FRIEDLAND, G. & MARCUS, I. (2002). *Questionnaire informatisé de motivation à la réussite*. Paris : Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- MC CLELLAND, D. C. (1961). *The achieving society*. Princeton, NJ : Van Nostrand.
- MURRAY, H. A. (1953). *Explorations de la personnalité*. Paris : P.U.F.
- RAYNOR, J. O. (1970). Relationship between achievement related motives, future orientation, and academic performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15, 28-33.
- ROLLAND, J. P. (1998). *NEO-PI-R : Inventaire de Personnalité Révisé*. Paris : Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- ROTTER, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external locus of control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, whole n° 609.
- SCHUNK, D. H. (1984). Ability versus effort attributional feedback : Differential effects on self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 75, 848-856.
- STRONG, E. K. Jr. (1943). *Vocational interests of men and women*. Stanford, CA : Stanford University Press.
- SMITH, R. L. & TROTH, W. A. (1975). Achievement motivation : A rational approach psychological education. *Journal of Counseling Psychology*, 22, 500-504.
- VALLERAND, R. J. ; BLAIS, M. R. ; BRIERE, N. M. & PELLETIER, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 21, 323-349.
- WEINER, B. (1992). *Human motivation*. Newbury Park, CA : SAGE.
- WILSON, T. D. & LINVILLE, P. W. (1982). Improving the academic performance of college freshmen : An attributional therapy revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 367-376.