

Le profil motivationnel d'étudiants de collèges et d'universités au regard du français écrit

Rolland Viau

Volume 21, numéro 1, 1995

La maîtrise du français écrit aux ordres supérieurs d'enseignement

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/502009ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/502009ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Viau, R. (1995). Le profil motivationnel d'étudiants de collèges et d'universités au regard du français écrit. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(1), 197–215. <https://doi.org/10.7202/502009ar>

Résumé de l'article

Cette étude traite du profil motivationnel des étudiants de collèges et d'universités au regard du français écrit. Cent quarante-six sujets ont répondu à des énoncés qui ont porté sur leurs perceptions des causes de leurs succès et de leurs échecs dans la réalisation de tâches de français écrit, sur la valeur qu'ils portent à ces tâches et sur la perception qu'ils ont de leur compétence à les accomplir. Les résultats démontrent que les étudiants faibles de l'échantillon ont tendance à attribuer principalement leurs échecs en écriture à leur manque de connaissances et d'attention, et leurs succès, à l'effort qu'ils y ont consacré. Sur le plan de la perception de leur compétence, ils s'accordent une compétence moyenne à accomplir les différentes tâches en français écrit. Rédiger un texte pour un examen de français et faire un plan sont les tâches à l'égard desquelles ils se perçoivent le plus compétents et corriger leur propre texte, celle où ils se perçoivent le moins souvent compétents. Toutefois, corriger leur propre texte s'avère la tâche qu'ils valorisent le plus, alors que faire un plan est celle qu'ils valorisent le moins.

Le profil motivationnel d'étudiants de collèges et d'universités au regard du français écrit

Rolland Viau
Professeur

Université de Sherbrooke

Résumé – Cette étude¹ traite du profil motivationnel des étudiants de collèges et d'universités au regard du français écrit. Cent quarante-six sujets ont répondu à des énoncés qui ont porté sur leurs perceptions des causes de leurs succès et de leurs échecs dans la réalisation de tâches de français écrit, sur la valeur qu'ils portent à ces tâches et sur la perception qu'ils ont de leur compétence à les accomplir. Les résultats démontrent que les étudiants faibles de l'échantillon ont tendance à attribuer principalement leurs échecs en écriture à leur manque de connaissances et d'attention, et leurs succès, à l'effort qu'ils y ont consacré. Sur le plan de la perception de leur compétence, ils s'accordent une compétence moyenne à accomplir les différentes tâches en français écrit. Rédiger un texte pour un examen de français et faire un plan sont les tâches à l'égard desquelles ils se perçoivent le plus compétents et corriger leur propre texte, celle où ils se perçoivent le moins souvent compétents. Toutefois, corriger leur propre texte s'avère la tâche qu'ils valorisent le plus, alors que faire un plan est celle qu'ils valorisent le moins.

Introduction

Le problème du français écrit chez les étudiants au postsecondaire est un phénomène reconnu par tous et a fait l'objet de nombreux rapports comme en témoignent les travaux de Roy et Lafontaine (1992a). Les universités et les collèges québécois ne sont pas les seuls à être confrontés à ce problème et à se retrouver dans l'obligation d'offrir des cours de rattrapage en langue écrite. Dans les universités canadiennes anglophones, on constate, entre autres, que 76 % des facultés de droit et 55 % des facultés de génie offrent des cours de communication écrite à leurs étudiants (Graves, 1993). Aux États-Unis, l'enquête de Thompson, Werner et Rothschild (1989) révèle que 98 % des 105 universités qui ont fait partie de l'échantillon proposent des cours de base en anglais écrit aux étudiants de première année. Dans les milieux francophones et dans les milieux anglophones de la recherche, les chercheurs ne sont pas restés insensibles au problème de la langue écrite au postsecondaire. Les nombreuses études qui sont menées actuellement sur ce sujet sont d'approches cognitiviste et sociale (Hildyard, 1992).

Les chercheurs d'approche cognitiviste abordent le problème d'écriture sous l'angle des erreurs commises par les étudiants ou sous l'angle des processus cognitifs qu'ils exécutent lors de la rédaction d'un texte. Les études sur les erreurs des étudiants dépassent le simple fait de les comptabiliser et de les catégoriser, elles ont pour but de mettre à jour les procédures erronées que les étudiants appliquent pour rédiger et pour corriger leurs textes (Bartholomae, 1980). Les études de Roy et Lafontaine (1992*a*, 1992*b*) menées au Québec illustrent bien cette perspective de recherche. Quant aux recherches sur les processus cognitifs, elles ont pour but de préciser les différentes étapes que les étudiants franchissent pour écrire un texte. L'étude de Boudreau (1992), dans laquelle les processus cognitifs des étudiants québécois du postsecondaire sont étudiés, est un bon exemple de ce type de recherche.

D'autres chercheurs (Bizzell, 1986; Rose, 1985; Troyka, 1982) se basent sur une approche sociale pour étudier les problèmes de la langue écrite au collège et à l'université. Tout en admettant l'importance des recherches cognitivistes, ces chercheurs considèrent que le problème d'écriture des étudiants provient principalement de leur ignorance des conventions scolaires qui entourent l'acte d'écrire au collège et à l'université. Pour Bizzell (1986), cette confrontation entre la culture dans laquelle bon nombre d'étudiants vivent quotidiennement et la culture que les collèges et les universités essaient de leur transmettre les amène à devoir être «biculturels» dans leur façon d'écrire.

Dans une œuvre récente, Flower (1990) affirme qu'il est temps d'unifier ces deux approches si l'on désire développer des modèles susceptibles d'aider les enseignants à intervenir. Cette préoccupation amène Flower à proposer un modèle qui considère à la fois les caractéristiques cognitives et sociales des étudiants. À notre avis, un tel modèle est souhaitable, mais pour qu'il soit vraiment profitable aux enseignants, la motivation de l'étudiant doit y occuper une place aussi importante que ses caractéristiques cognitives et sociales. De fait, on peut difficilement ignorer que la majorité des étudiants qui se voient contraints à faire des apprentissages de rattrapage en français écrit afin de satisfaire aux normes dictées par les collèges et les universités ont des problèmes de motivation. Ces étudiants arrivent au collège et à l'université en croyant avoir appris à écrire au primaire et au secondaire et espèrent consacrer enfin toute leur énergie aux matières directement reliées à leur choix de carrière. Or, on leur impose des cours de rattrapage! Dans de telles circonstances, la motivation est un facteur clé à considérer, car sans elle, on ne peut espérer voir les étudiants s'engager ni persévérer dans l'accomplissement d'apprentissages parfois longs et fastidieux mais nécessaires pour corriger des procédures erronées devenues, avec le temps, des automatismes (Viau, 1992).

Pour mieux comprendre les problèmes de motivation qui entourent les cours de rattrapage en français écrit au collège et à l'université, nous avons entrepris une étude pour comparer le profil motivationnel de l'étudiant considéré comme faible à celui de l'étudiant considéré comme fort. En distinguant ainsi les deux profils, nous croyons être plus en mesure de connaître ce qui particularise les étudiants faibles sur le plan motivationnel et d'offrir ainsi aux enseignants des principes d'action sur

lesquels ils pourront baser leurs interventions. Ce texte présente la méthodologie de recherche et les résultats obtenus. Mais auparavant, il convient de présenter brièvement le modèle motivationnel sur lequel est basé le questionnaire qui a servi dans cette étude.

Un modèle de motivation

Les travaux des chercheurs d'approches cognitive et sociocognitive (Ames et Ames, 1989; Dweck, 1989; Pintrich et De Groot, 1990; Schunk 1989; Weiner, 1992) nous amènent à définir la motivation en contexte scolaire comme «un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'a un élève de lui-même face à son environnement et qui l'incite à choisir, à s'engager et à persévérer dans l'accomplissement d'une activité afin d'atteindre un but» (Viau, 1994, p. 7). Pour rendre compte de cette définition, le modèle relatif à la motivation scolaire illustré à la figure 1 est formé d'une composante contextuelle et de sept composantes relatives à l'élève, créant par leur interaction ce que l'on appelle la dynamique motivationnelle.

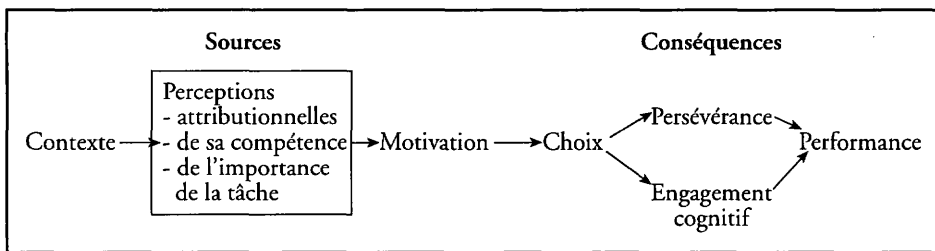


Figure 1 – Modèle de la motivation scolaire (Viau, 1992)

Dans le cadre de notre étude, le contexte est formé de cinq tâches relatives au français écrit: faire un plan avant de rédiger un texte, rédiger, se corriger, identifier et corriger des erreurs dans un examen de français et rédiger un texte sur un thème donné dans un examen. Les recherches actuelles démontrent que les perceptions attributionnelles d'un étudiant, la perception qu'il a de sa compétence et sa perception de la valeur d'une tâche sont les perceptions qui influencent le plus sa motivation (Dweck, 1989; Schunk, 1991; Weiner, 1992).

Les perceptions attributionnelles

Weiner (1992, 1984) postule que le comportement d'un étudiant est influencé par les perceptions qu'il a des causes de ce qui lui arrive. Plusieurs causes sont invoquées par les étudiants pour expliquer leurs échecs ou leurs succès. Par exemple, pour expliquer

un échec dans un examen de français écrit, certains étudiants vont invoquer leur manque de connaissances, ou d'effort, ou d'attention ou tout simplement l'incompétence de leur enseignant. Weiner a classé les causes selon trois dimensions: le lieu de la cause, sa stabilité et sa contrôlabilité.

Le lieu de la cause permet de faire la distinction entre les causes internes à l'étudiant (aptitudes intellectuelles, effort, etc.) et les causes externes (difficulté de la tâche, qualité de l'enseignement, etc.). Par exemple, un étudiant fait une attribution interne s'il perçoit que son échec à un examen de français est dû à la fatigue qu'il éprouvait au moment où il a passé cette épreuve. Par contre, il fait une attribution externe s'il impute son échec à l'incompétence de son professeur.

La stabilité de la cause distingue les causes au regard de leur temporalité. Une cause est perçue comme stable lorsqu'elle a un caractère de permanence aux yeux de l'étudiant (c'est le cas de l'intelligence). À l'opposé, une cause, telle que l'effort, qui est susceptible de fluctuer régulièrement, est dite modifiable. Par conséquent, un étudiant qui attribue ses succès dans un cours à son «talent d'écrivain» invoque une cause stable, mais un étudiant qui attribue son succès à la chance, invoque une cause modifiable.

La contrôlabilité de la cause distingue les causes par rapport à la responsabilité de l'étudiant. Une cause est dite contrôlable par un étudiant lorsqu'il perçoit qu'il aurait pu l'éviter s'il avait voulu; par contre, elle est dite incontrôlable lorsqu'il perçoit qu'il n'avait aucun pouvoir sur elle. En ce sens, l'effort est une cause contrôlable, alors que la chance ne l'est pas.

La perception de sa compétence à accomplir une tâche

La perception de sa compétence à accomplir une tâche est la perception de soi par laquelle un étudiant, avant d'entreprendre une tâche qui comporte un haut degré d'incertitude, évalue ses capacités à l'accomplir de manière adéquate (Bandura, 1977, 1982; Bouffard-Bouchard et Pinard, 1988; Schunk, 1989, 1991). Plusieurs étudiants ont une perception faible de leur compétence à écrire dans un français correct. Cette faible perception les amène à éviter ou à abandonner des cours dans lesquels la rédaction de textes est un aspect important. Ils entrent alors dans un cercle vicieux: comme ils n'ont pas à rédiger, ils ne peuvent pas s'améliorer. Ainsi, leur perception de leur compétence à bien décrire demeure faible (Viau, 1992).

Il est important de distinguer entre la perception qu'a un étudiant de sa compétence à accomplir une tâche et sa perception de soi, appelée communément «concept de soi». Cette dernière est générale et touche l'ensemble de la personne, alors que la perception de sa compétence renvoie à une perception plus spécifique relative à une tâche précise (Schunk, 1991). Ainsi, un étudiant peut avoir un concept de soi

élevé, mais peut avoir en même temps une perception faible de ses capacités à réussir, dans un cours de français par exemple.

La perception de la valeur d'une tâche

La perception de la valeur d'une tâche est un jugement sur son utilité que porte un élève sur les buts qu'il poursuit (Viau, 1994). Les chercheurs (Brophy, 1983; Maehrs, 1984; McCombs, 1986) qui considèrent les valeurs comme une source importante de la motivation distinguent chez les étudiants deux façons de valoriser une tâche. La première consiste à valoriser l'apprentissage en soi, c'est-à-dire les connaissances ou les habiletés que l'accomplissement d'une tâche permet d'acquérir. La deuxième façon consiste à valoriser une tâche pour ses conséquences qui ne sont pas directement reliées à l'apprentissage. Par exemple, on peut valoriser la tâche de bien écrire, car à sa réussite peut se rattacher l'estime de sa classe ou le «droit de passage» à un niveau scolaire plus élevé.

La figure 1 fait voir que les perceptions qui viennent d'être décrites influencent non seulement la performance de l'étudiant, mais plusieurs autres aspects de son apprentissage. De fait, des recherches cognitivistes ont fait ressortir que les perceptions de l'étudiant influencent son choix d'entreprendre une tâche d'apprentissage, sa persévérance à l'accomplir, son engagement cognitif et, par ricochet, sa performance (Corno et Mandinach, 1983; Dweck, 1989; McCombs, 1991; Pintrich et De Groot, 1990).

Notre étude se limite à l'analyse des trois perceptions qui sont à l'origine de la motivation. Le profil motivationnel des étudiants faibles et celui des étudiants forts se composeront donc de la description des perceptions attributionnelles, de la perception de sa compétence et de la perception de la valeur de la tâche au regard des cinq tâches en français écrit énumérées précédemment.

La méthodologie

Les sujets

Quatre-vingt-un étudiants de collège et 65 étudiants d'université ont participé à l'étude sur une base volontaire. Au collégial, les sujets ont été choisis parmi les étudiants de deux collèges. L'invitation à participer à la recherche s'est faite par l'entremise de professeurs dans leurs cours. À l'université, les étudiants ont été recrutés par l'entremise d'annonces sur les babillards et dans les journaux étudiants. Ceux qui désiraient faire partie de la recherche devaient communiquer avec un des responsables et prévoir une rencontre avec ce dernier. On peut soupçonner que les étudiants qui ont pris la peine de téléphoner pour faire partie de la recherche sont plus motivés

que ceux qui ont ignoré l'invitation. Lors de l'analyse des résultats sur la perception de la valeur d'accomplir les tâches, cette considération sera prise en compte.

Étant donné que l'étude a pour but de déterminer le profil motivationnel des étudiants faibles et de le comparer à celui des étudiants forts, 26 étudiants faibles (15 au collégial et 11 à l'université) et 18 étudiants forts (9 au collégial et 9 à l'université) ont été sélectionnés parmi les 146 sujets. Au collégial, les étudiants qui avaient obtenu une note de 30 et moins au *Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe* (TURBO) ont été considérés comme faibles et ceux qui avaient une note de 70 et plus au même test ont été considérés comme forts. Quant aux étudiants universitaires, ceux qui ont obtenu 40 et moins au test TURBO ont été considérés faibles, et ceux qui avaient une note de 80 et plus ont été considérés forts. Le choix de désigner les étudiants faibles et forts des collèges avec des barèmes différents de ceux utilisés pour les étudiants universitaires se justifie par le fait que les études de Biron, Lafontaine et Roy (1987-1991) ont démontré que la moyenne générale des étudiants universitaires au test TURBO est toujours supérieure à celle des étudiants du collégial. Cette différence est normale et souhaitable, puisque les étudiants universitaires ont plus d'expérience d'apprentissage que ceux des collèges. C'est pour cette raison que nous avons cru important de juger les étudiants faibles et forts au collégial avec des barèmes différents de ceux utilisés pour les étudiants universitaires.

Enfin, soulignons qu'une analyse préliminaire n'a révélé aucune différence significative entre les résultats au questionnaire des étudiants faibles au collège et à l'université. Il en est également ainsi pour les étudiants forts. Nous avons donc décidé de les regrouper pour les fins de notre analyse.

L'instrument et la procédure de passation

Le questionnaire mesure les trois types de perception face à cinq tâches en français écrit. Les trois premières tâches ont trait à la production d'un texte et consistent, rappelons-le, à faire un plan par écrit, à rédiger un texte et à se corriger. Les deux autres sont des tâches à accomplir lors d'un examen de français: identifier et corriger des erreurs, et rédiger un texte sur un thème donné. Le choix des trois premières tâches s'appuie sur les composantes du modèle de Hayes et Flower (1980) alors que les autres s'apparentent à des tâches semblables à celles demandées aux étudiants dans le test TURBO.

Pour mesurer les perceptions attributionnelles, deux situations fictives, une positive et une négative, ont été créées pour chaque tâche. Il était demandé à l'étudiant de décrire la cause qui selon lui serait à l'origine de la situation si elle lui arrivait. De plus il devait indiquer sur une échelle de 1 à 5 sa perception quant aux trois dimensions attributionnelles que nous avons présentées plus tôt dans cet article. La figure 2 présente, à titre d'exemple, la situation fictive positive concernant la correction d'erreurs dans un examen telle qu'elle apparaît dans le questionnaire.

Situation 1		
J'ai obtenu une très bonne note à un examen de français dans lequel il fallait identifier et corriger des erreurs.		
Si cette situation vous arrivait, quelle en serait la cause principale? Formulez-la sur les lignes pointillées.		
.....		
.....		
1. Est-ce que cette cause provient de vous ou plutôt d'autres personnes ou de circonstances qui vous sont étrangères?		
Cette cause provient d'autres personnes ou de circonstances qui me sont étrangères.	< 1 2 3 4 5 >	Cette cause relève entièrement de moi.
2. Est-ce que cette cause est susceptible de se répéter dans d'autres situations semblables?		
Cette cause ne se répétera plus jamais.	< 1 2 3 4 5 >	Cette cause va toujours se répéter.
3. Croyez-vous avoir un certain contrôle sur cette cause ou croyez-vous n'avoir aucun pouvoir sur sa présence?		
Cette cause est entièrement hors de mon contrôle.	< 1 2 3 4 5 >	Cette cause dépend entièrement de moi.

Figure 2 – Exemple d'une situation proposée dans la section du questionnaire portant sur les perceptions attributionnelles

Pour mesurer la perception qu'a l'étudiant de sa compétence à accomplir adéquatement, chacune des cinq tâches, trois énoncés par tâche, pour un total de 15, ont été rédigés (par exemple, «Il m'est facile de rédiger mes idées dans un français correct lorsque vient le temps de faire mes travaux scolaires»). L'étudiant devait indiquer la fréquence à laquelle il ressentait cette perception en encerclant un chiffre sur une échelle de 1 à 5, dans laquelle 1 signifiait «jamais» et 5 correspondait à «toujours».

Pour mesurer la valeur que l'étudiant porte à chaque tâche, une troisième section du questionnaire a été créée dans laquelle il devait donner son opinion quant à l'importance qu'il accorde aux cinq tâches de français écrit. À l'image de la section sur la perception de sa compétence, trois énoncés par tâche, pour un total de 15, ont été rédigés (par exemple, «Corriger un travail scolaire en regard du français est une étape très importante à franchir.»). L'étudiant devait indiquer son degré d'adhésion en encerclant un chiffre sur une échelle de 1 à 5 dans laquelle 1 signifiait «totalement en désaccord» et 5 correspondait à «totalement en accord».

Le questionnaire a subi plusieurs modifications avant sa version définitive. Deux mises à l'essai impliquant 376 étudiants ont permis de choisir dans chaque

section du questionnaire les énoncés les plus clairs et les plus homogènes. La méthode des juges a permis d'atteindre la validité du contenu, c'est-à-dire en soumettant la première version du questionnaire à six experts. Pour mesurer la validité du construit de l'instrument, nous avons fait des analyses d'intercorrélations entre les différentes tâches dans les sections deux et trois du test. Ces analyses n'ont pu être effectuées à la première section, car elle n'est pas composée d'énoncés mais de situations simulées auxquelles se rattachent les trois dimensions attributionnelles. Quant à la fidélité, nous avons privilégié la mesure de la consistance interne. Dans la première section du test qui traite des perceptions attributionnelles, le coefficient alpha est de 0,81 pour les réponses obtenues aux situations positives et de 0,68 pour les situations négatives. Pour les énoncés de la deuxième section portant sur la perception de sa compétence, le coefficient alpha s'élève à 0,93 alors que pour les énoncés de la troisième section sur la perception de la valeur d'une tâche, il atteint 0,90.

Concernant la passation du test, soulignons que cette étude fait partie d'une recherche dans laquelle, en plus des profils motivationnels, les erreurs des élèves ainsi que leurs processus cognitifs sont étudiés. La passation du questionnaire sur la motivation était la première étape que chaque étudiant franchissait lorsqu'il acceptait de participer à l'expérimentation. Les étudiants au collégial autant que les étudiants universitaires ont pris en moyenne 25 minutes pour répondre au questionnaire. Au plan déontologique, toutes les mesures ont été prises afin de respecter la confidentialité des résultats.

Les résultats

L'analyse des résultats est d'ordre descriptif puisque l'on n'a utilisé aucune technique statistique inférentielle permettant une généralisation des résultats à une population. Ce choix de se limiter à une étude descriptive s'explique par la façon dont les deux échantillons ont été choisis. On se rappellera que les étudiants au collégial ont été sélectionnés dans des classes désignées par les chercheurs et que les étudiants à l'université ont été sollicités par l'entremise d'annonces sur les babillards et dans les journaux étudiants. Le choix des échantillons ne s'étant donc pas fait au hasard, l'analyse d'inférence statistique des résultats n'aurait pas été appropriée.

— Les perceptions attributionnelles

Les questions que nous nous sommes posées pour déterminer le profil attributionnel des étudiants faibles sont les suivantes: Quelles causes invoquent-ils le plus souvent? Sont-elles les mêmes que celles invoquées par les étudiants forts? Est-ce que les étudiants faibles se distinguent des étudiants forts sur le plan des dimensions attributionnelles?

Pour répondre aux deux premières questions, toutes les causes formulées par les étudiants faibles et forts ont été compilées et leur fréquence d'apparition mesurée pour chaque situation proposée dans le questionnaire. Le tableau 1 présente les principales causes invoquées pour les situations positives et le tableau 2 présente celles invoquées pour les situations négatives.

Tableau 1
Principales causes invoquées pour les situations positives
et leur fréquence exprimée en pourcentage²

Situations positives	Étudiants faibles (N = 26)	Étudiants forts (N = 18)
«Mes amis ont été impressionnés par le plan que j'ai fait avant de rédiger mon travail pour les cours.» (faire un plan)	Effort consacré (23 %) Attention au travail (15 %)	Importance de la tâche (22 %) Bonnes stratégies (17 %) Attention au travail (17 %)
«Mes amis m'ont félicité pour la qualité de la rédaction de mon travail de fin d'année.» (rédiger un texte)	Effort consacré (42 %) Connaissances du français (15 %)	Effort consacré (39 %) Attention au travail (22 %) Intérêt (22 %)
«J'ai réussi à corriger toutes les erreurs de français que mon travail scolaire contenait.» (se corriger)	Bonnes stratégies (31 %) Connaissances du français (23 %) Attention au travail (23 %)	Connaissances du français (33 %) Bonnes stratégies (28 %)
«J'ai obtenu une très bonne note à un examen de français dans lequel il fallait identifier et corriger des erreurs.» (corriger dans un examen)	Connaissances du français (23 %) Effort consacré (19 %) Facilité de l'examen (19 %)	Connaissances du français (78 %) Effort consacré (11 %)
J'ai très bien réussi la partie de l'examen de français qui consistait à rédiger un texte sur un thème donné.» (rédiger dans un examen)	Intérêt pour le thème (19 %) Connaissances du français (15 %)	Inspiration pour le thème (33 %) Connaissances du français (22 %)

Le tableau 1 révèle que si les situations positives relatives aux différentes tâches d'écriture arrivaient aux étudiants faibles, bon nombre d'entre eux prétendraient qu'elles seraient dues à l'effort qu'ils y auraient consacré ou à leurs bonnes connaissances du français. La situation relative à la confection d'un plan est la seule où leurs bonnes connaissances du français ne sont pas invoquées. Un autre point intéressant qui se dégage du tableau 1 est le pourcentage important d'étudiants faibles (31 %) qui invoquent l'utilisation de bonnes stratégies s'ils arrivaient à corriger toutes leurs erreurs de français dans leurs travaux scolaires. Ce résultat porte à croire que pour un bon nombre d'étudiants faibles et d'étudiants forts, puisque le pourcentage est également élevé chez ces derniers, l'acte de corriger des erreurs implique l'utilisation de stratégies et ne se limite pas seulement à repérer «machinalement» des erreurs. Fait curieux cependant, l'utilisation de bonnes stratégies dans la correction d'erreurs dans les examens ne fait pas partie des causes invoquées. Enfin, il faut noter que l'attention au travail est une cause qui a été invoquée à

deux reprises. L'invocation de cette cause permet de supposer que pour les étudiants faibles, l'effort n'est pas suffisant pour réussir, l'attention joue également un rôle important. Il serait intéressant dans des études ultérieures de voir ce que signifie pour les étudiants le terme attention.

Lorsque l'on compare les réponses des étudiants faibles à celles des étudiants forts, on constate que les deux types d'étudiants invoquent sensiblement les mêmes causes, à l'exception de celle relative au plan. En effet, 23 % des étudiants faibles considèrent que l'effort serait une cause importante, alors que pour 22 % des étudiants forts, c'est l'importance que l'on accorde à cette tâche qui serait à l'origine de leur succès. Dans le cas des étudiants forts, on doit remarquer que pour la situation relative à la correction d'erreurs dans un examen, un très fort pourcentage (78 %) invoquent leurs bonnes connaissances du français, alors que pour la même tâche accomplie dans le cadre d'un travail scolaire, ce pourcentage décroît; 28 % des étudiants disent qu'ils utilisent alors de bonnes stratégies.

Tableau 2
Principales causes invoquées pour les situations négatives
et leur fréquence exprimée en pourcentage

Situations négatives	Étudiants faibles (N = 26)	Étudiants forts (N = 18)
«Mon professeur me reproche souvent de ne pas faire de plan par écrit avant de commencer à rédiger mes textes.» (faire un plan)	N'accorde pas d'importance (23 %) Peu d'effort (23 %) Manque de connaissances (19 %)	Manque de stratégies (28 %) N'accorde pas d'importance (22 %) Manque de connaissances (22 %)
«Dans un de mes cours, je n'ai pas été capable de rédiger mon travail dans un français correct.» (rédiger un texte)	Manque de connaissances (46 %) Manque d'attention (12 %)	Manque de temps (28 %) Manque de connaissances (17 %) Manque d'attention (17 %)
«Dans mes travaux scolaires, je perds beaucoup de points pour mes erreurs de français.» (se corriger)	Manque d'attention (35 %) Manque de connaissances (23 %) Manque de stratégies (23 %)	Manque d'attention (50 %) Manque de stratégies (28 %)
«J'ai eu une mauvaise note dans un examen de français dans lequel on devait identifier et corriger des erreurs.» (corriger dans un examen)	Manque de connaissances (50 %) Manque d'attention (27 %)	Manque de connaissances (39 %) Difficulté de la tâche (33 %)
«J'ai raté un examen de français qui consistait à rédiger un texte sur un thème donné.» (rédiger dans un examen)	Manque de connaissances (27 %) Manque d'attention (15 %) Manque de stratégies (15 %)	Manque de connaissances (39 %) Connaissance insuffisante du thème (22 %)

Le tableau 2 fait voir que pour les situations négatives, le manque de connaissances de la langue demeure pour les étudiants faibles la cause la plus fréquemment invoquée, particulièrement aux tâches de rédiger un texte (46 %) et de corriger des erreurs dans un examen (50 %). Le manque d'attention est invoqué à toutes les tâches à l'exception de celle relative au plan. À l'égard de cette tâche, les causes citées par les étudiants faibles sont l'effort et le peu d'importance qui lui serait accordé. Il est remarquable que l'effort ne soit invoqué qu'une seule fois pour expliquer les situations négatives alors que pour les situations positives, il l'est à trois reprises.

Les étudiants forts invoquent un plus grand nombre de causes que les étudiants faibles pour expliquer les situations négatives, mais celle du manque de connaissances demeure la plus souvent citée. Notons que, pour la situation qui consiste à corriger dans un examen, les étudiants forts invoquent la difficulté de la tâche comme une des causes qui leur feraient avoir une mauvaise note. Il est surprenant de voir que cette cause n'a pas été mentionnée par les étudiants faibles.

Pour déterminer le profil attributionnel des étudiants, il importe d'examiner comment ceux-ci perçoivent les causes qu'ils invoquent. Ces perceptions sont déterminées à l'aide des dimensions attributionnelles qui sont, comme nous l'avons vu, de trois types: lieu de la cause (externe/interne), stabilité de la cause (instable/stable) et contrôlabilité de la cause (incontrôlable/contrôlable). Le tableau 3 présente les moyennes et les écarts-types obtenus pour chaque dimension.

On peut voir à l'aide du tableau 3 que pour les situations positives, les étudiants faibles ont une tendance générale à considérer les causes qu'ils invoquent comme étant internes, stables et contrôlables. Cette tendance est toutefois moins évidente à la dimension stabilité de la cause. Elle est également moins prononcée à la situation relative à corriger des erreurs lors d'un examen de français. D'ailleurs, c'est à cette tâche que les moyennes pour les trois dimensions sont les plus faibles. Les écarts-types sont cependant élevés, ce qui indique que les étudiants n'ont pas tous répondu de la même façon; leurs réponses sont dispersées sur l'échelle de 1 à 5 proposée.

En ce qui regarde les situations négatives, les moyennes aux dimensions stabilité et contrôlabilité sont à la baisse si on les compare à celles obtenues aux situations positives. C'est donc dire que les étudiants faibles sont moins portés à considérer les causes invoquées comme stables et contrôlables. Quant à la dimension du lieu de la cause, pour les tâches consistant à faire un plan et à rédiger, les étudiants faibles ont une tendance à juger que les causes qu'ils invoquent sont moins internes que celles invoquées pour les situations positives, alors que pour les autres tâches, ils considèrent qu'elles sont plus internes.

Les moyennes les plus basses ont été obtenues à la dimension stabilité spécifiquement aux tâches consistant à rédiger un texte pour un travail scolaire ($\bar{x} = 2,88$) et à rédiger un texte dans un examen ($\bar{x} = 2,96$). Ces résultats semblent démontrer que pour les étudiants faibles, des échecs à ces tâches sont dus à des causes ponctuelles

qui se répètent rarement. Le manque d'attention est probablement une de ces causes jugées instables par les étudiants faibles.

Tableau 3

Moyennes (sur 5) et écarts-types au regard des dimensions attributionnelles

	Étudiants faibles (N = 26)				Étudiants forts (N = 18)			
	Situations positives		Situations négatives		Situations positives		Situations négatives	
	M	E-T	M	E-T	M	E-T	M	E-T
Faire un plan								
Lieu (externe-interne)	4,44	(0,92)	4,13	(1,12)	4,33	(0,97)	4,56	(0,70)
Stabilité (instable-stable)	3,76	(0,83)	3,58	(1,28)	4,11	(0,76)	3,67	(1,08)
Contrôle (incontrôlable-contrôlable)	4,27	(0,92)	4,16	(1,07)	4,39	(1,03)	3,83	(1,10)
Rédiger								
Lieu (externe-interne)	4,44	(0,87)	3,76	(1,45)	4,37	(1,09)	3,28	(1,40)
Stabilité (instable-stable)	3,83	(0,92)	2,88	(0,97)	4,00	(0,77)	2,94	(1,30)
Contrôle (incontrôlable-contrôlable)	4,33	(0,76)	3,61	(1,50)	4,22	(1,11)	3,56	(0,98)
Se corriger								
Lieu (externe-interne)	4,20	(1,08)	4,32	(1,03)	4,67	(0,68)	4,50	(0,99)
Stabilité (instable-stable)	3,92	(0,86)	3,28	(1,10)	4,50	(0,62)	2,72	(1,22)
Contrôle (incontrôlable-contrôlable)	4,30	(0,84)	4,08	(1,09)	4,56	(0,78)	4,39	(0,92)
Corriger dans un examen								
Lieu (externe-interne)	3,76	(1,20)	3,96	(1,37)	4,44	(0,86)	3,83	(1,42)
Stabilité (instable-stable)	3,17	(0,90)	3,20	(1,08)	4,44	(0,62)	3,17	(0,92)
Contrôle (incontrôlable-contrôlable)	3,54	(1,50)	3,88	(1,34)	4,39	(0,85)	3,61	(1,50)
Rédiger dans un examen								
Lieu (externe-interne)	4,00	(1,32)	4,25	(1,03)	4,06	(1,21)	3,22	(1,26)
Stabilité (instable-stable)	3,72	(0,89)	2,96	(1,04)	4,11	(0,68)	3,00	(0,59)
Contrôle (incontrôlable-contrôlable)	3,88	(1,21)	3,80	(1,08)	3,56	(1,38)	3,11	(1,23)

Lorsque l'on compare les étudiants faibles aux étudiants forts, la stabilité est la dimension qui les distingue le plus. Pour les situations positives, les étudiants forts ont tendance à considérer les causes qu'ils invoquent comme étant plus stables que ne le font les étudiants faibles. Cette tendance se fait particulièrement sentir lorsqu'il s'agit de corriger des erreurs dans un examen où l'écart entre les étudiants forts et faibles est de 1,27. Pour les situations négatives, les étudiants forts sont portés à attribuer leurs échecs à des causes plus incontrôlables que les étudiants faibles, à l'exception de la situation de corriger son propre texte. Au regard de cette tâche, les étudiants forts attribuent leurs échecs à des causes plus internes, instables et plus contrôlables que les étudiants faibles.

Tous ces résultats permettent de dessiner de la façon suivante le profil de l'étudiant faible au regard des perceptions attributionnelles. Si des situations posi-

tives lui arrivaient, il aurait tendance à les attribuer à l'effort qu'il aurait consacré et à ses bonnes connaissances du français; ces causes, il les perçoit comme internes, stables et contrôlables. Si, par contre, des situations négatives survenaient, il les attribuerait à son manque de connaissances et à son manque d'attention, et ces causes, il les jugerait comme internes, mais moins stables et contrôlables que celles qu'il invoque pour expliquer les situations positives.

Le profil de l'étudiant faible se distingue de celui de l'étudiant fort sur le plan des tâches invoquées et par rapport à la stabilité en cause. Sur le plan des causes, l'étudiant fort invoque un éventail plus large de causes, ce qui peut nous amener à penser qu'il a une plus grande capacité d'autoévaluation, particulièrement face à des situations négatives. Quant à la dimension stabilité, on constate que l'étudiant fort a tendance à percevoir les causes qu'il invoque comme instables pour expliquer les situations négatives. On peut supposer que pour l'étudiant fort, les situations négatives, comme des échecs, sont peu courantes et ne peuvent en conséquence être provoquées par des causes stables.

— La perception de sa compétence

Sur le plan de la perception qu'a l'étudiant de sa compétence, deux questions ont dirigé notre analyse: Comment les étudiants faibles jugent-ils leur compétence à accomplir les tâches qui leur ont été proposées? À l'égard de quelles tâches la perception de leur compétence se distingue-t-elle le plus de celle des étudiants forts?

Le tableau 4 présente les moyennes et les écarts-types obtenus pour chaque tâche. Ces résultats permettent de constater que de façon générale, les étudiants faibles s'accordent une compétence moyenne à accomplir les différentes tâches en français écrit. Les tâches dans lesquelles les étudiants faibles se considèrent le plus souvent compétents sont celles qui consistent à rédiger un texte sur un thème donné dans un examen ($\bar{x} = 3,24$) et à faire un plan ($\bar{x} = 3,19$). Les tâches dans lesquelles ils se sentent le moins souvent compétents sont la correction de leur propre texte ($\bar{x} = 2,67$) et la correction des erreurs qui leur sont soumises dans des examens en français écrit ($\bar{x} = 2,78$).

Lorsque l'on compare les étudiants faibles aux étudiants forts, les résultats démontrent ce que l'on pouvait prévoir: les étudiants faibles se perçoivent moins souvent compétents que les étudiants forts et ce, dans toutes les tâches. C'est à la tâche de faire un plan, que leur perception se rapproche le plus de celle des étudiants forts alors qu'elle s'en éloigne le plus à la tâche de corriger son propre texte. Enfin, on doit noter que les écarts-types des étudiants faibles aux tâches de correction et de rédaction dans un examen sont élevés, c'est donc dire que la répartition de leurs réponses pour ces tâches sur l'échelle de 1 à 5 est importante. Il en est également ainsi chez les étudiants forts pour la tâche de faire un plan puisque l'écart-type est de 1,0.

Tableau 4
Moyennes (sur 5) et écarts-types des étudiants faibles et forts obtenus
aux énoncés relatifs à la perception de leur compétence au regard
des cinq tâches en français écrit

Tâches	Étudiants faibles (N = 26)		Étudiants forts (N = 18)	
	M	E-T	M	E-T
Faire un plan	3,19	(0,76)	3,35	(1,00)
Rédiger	2,92	(0,61)	4,43	(0,60)
Corriger son texte	2,67	(0,96)	4,65	(0,46)
Corriger (examen)	2,78	(0,93)	3,94	(0,79)
Rédiger (examen)	3,24	(0,90)	3,89	(0,83)

Sur la base de ces résultats, le profil motivationnel de l'étudiant faible sur le plan de la perception de sa compétence se dessine comme suit: il a tendance à se percevoir rarement compétent à corriger des erreurs dans son texte ou dans un examen, mais il se perçoit assez souvent compétent dans les tâches de faire un plan et de rédiger ses propres textes ou ceux proposés dans le cadre d'un examen. Cette dernière tâche est celle envers laquelle il se sent le plus souvent compétent.

Si l'on compare ce profil à celui de l'étudiant fort, le point le plus surprenant est celui de la ressemblance entre la perception qu'ont l'étudiant faible et l'étudiant fort de la compétence à faire un plan: l'étudiant faible se considère presque aussi souvent compétent à accomplir cette tâche ($\bar{x} = 3,19$) que l'étudiant fort ($\bar{x} = 3,35$). Enfin, la tâche où il y a le plus de différence est celle de se corriger: l'étudiant faible se perçoit rarement compétent à l'accomplir alors que l'étudiant fort se perçoit presque toujours compétent à la réussir.

— La perception de la valeur d'une tâche

À l'égard de cette perception, nous nous sommes posé les questions suivantes. Dans quelle mesure les étudiants faibles perçoivent-ils l'importance des tâches proposées? À propos de quelles tâches les étudiants faibles se distinguent-ils le plus des étudiants forts?

Le tableau 5 présente les résultats obtenus par les étudiants faibles et forts au regard des cinq tâches. À l'aide de ce tableau, on peut observer que les étudiants valorisent toutes les tâches qui leur étaient proposées. Les tâches les plus valorisées sont celles de corriger son propre texte ($\bar{x} = 4,18$) et de rédiger un texte dans un examen ($\bar{x} = 3,97$). On se rappellera que la tâche de se corriger est celle à propos de laquelle les étudiants se perçoivent le moins compétents à l'accomplir. La tâche de correction d'erreurs dans un examen est la tâche la moins valorisée, tout en le demeurant, puisque la moyenne obtenue s'élève à 3,77 sur 5. On doit noter cependant que les

écarts-types sont élevés pour toutes les tâches. Lorsque l'on compare les moyennes des étudiants faibles à celles des étudiants forts, on constate que ces derniers valorisent un peu plus les différentes tâches, à l'exception de celle de faire un plan. Fait surprenant, celle-ci est légèrement plus valorisée par les étudiants faibles.

Tableau 5
Moyennes (sur 5) et écarts-types des étudiants faibles et forts obtenus
aux énoncés relatifs à leur perception de l'importance (valeur)
qu'ils portent aux cinq tâches en français écrit

Tâches	Étudiants faibles (N = 26)		Étudiants forts (N = 18)	
	M	E-T	M	E-T
Faire un plan	3,73	(1,04)	3,61	(0,99)
Rédiger	3,83	(1,17)	4,44	(0,94)
Corriger son texte	4,18	(1,01)	4,51	(0,57)
Corriger (examen)	3,77	(1,07)	4,07	(0,97)
Rédiger (examen)	3,97	(0,96)	4,30	(0,94)

À ce stade, il est important de signaler que deux biais ont pu influencer ces résultats. Le premier concerne le choix des sujets. On se souviendra qu'à l'université, la sollicitation des étudiants a été faite par l'entremise d'annonces sur les babillards et dans les journaux étudiants. On peut croire que ceux qui sont venus participer à la recherche sont ceux qui valorisaient probablement le plus le français écrit. Au collège, ils étaient recrutés dans les classes et même si chaque étudiant avait la liberté de participer au test, on peut penser que ceux qui ont accepté sont ceux qui valorisent le plus le français écrit. Le deuxième biais concerne la pression sociale que les étudiants au collège et à l'université subissent actuellement relativement au français écrit. On peut soupçonner que les étudiants faibles ont davantage exprimé les valeurs que la société et leurs professeurs tentent de leur communiquer que la valeur réelle qu'ils portent aux différentes tâches.

Quoi qu'il en soit, si l'on se fie aux résultats obtenus, le profil motivationnel de l'élève faible sur le plan de la perception de la valeur se dessine comme suit. Il valorise toutes les tâches d'écriture, particulièrement celle de corriger son propre texte, même si c'est à propos de celle-ci qu'il se sent le moins compétent. La tâche qu'il valorise le moins est de corriger des erreurs dans une examen. Ceci l'amène à valoriser les examens dans lesquels il peut rédiger un texte et à dévaloriser ceux dans lesquels il doit identifier et corriger des erreurs.

Lorsque l'on compare ce profil à celui de l'étudiant fort, on constate que ce dernier valorise plus l'ensemble des tâches à l'exception de celle de faire un plan. Cette tâche est plus valorisée par l'étudiant faible. Enfin, l'étudiant fort, comme l'étudiant faible, valorise plus les examens où il peut rédiger un texte que ceux où il doit corriger des erreurs.

Conclusion

Les résultats obtenus dans cette étude ont permis d'atteindre notre but qui consistait à déterminer le profil motivationnel de l'étudiant considéré comme faible. On peut résumer ce profil de la façon suivante. À l'instar de l'étudiant fort, si l'étudiant faible connaissait des succès à des situations relatives à des tâches d'écriture, il aurait tendance à les attribuer à l'effort qu'il y aurait consacré et à ses bonnes connaissances en français. Ces causes, il les percevrait comme internes, stables et contrôlables. Cependant, à propos de ces dimensions, on doit souligner que l'étudiant fort considère les causes qu'il invoque plus stables que l'étudiant faible. S'ils connaissaient des échecs face aux mêmes tâches, les étudiants faibles comme les forts seraient portés à les attribuer à leur manque de connaissances et d'attention. Ces causes, il les percevrait comme internes, plutôt instables et contrôlables. Sur le plan de la perception de sa compétence, l'étudiant faible s'accorde une compétence moyenne à accomplir les différentes tâches. Rédiger un texte pour un examen de français et faire un plan sont les tâches à l'égard desquelles il se sent le plus souvent compétent et la tâche de corriger son propre texte est celle à propos de laquelle il se sent le moins souvent compétent. Il valorise les cinq tâches qui lui ont été proposées. Corriger son propre texte est la tâche qu'il valorise le plus alors que celle de faire un plan est celle qu'il valorise le moins. L'étudiant fort, pour sa part, se considère compétent dans l'ensemble, même s'il s'accorde une compétence moyenne à faire un plan. Il valorise toutes les tâches relatives à l'écriture, celle qu'il valorise le plus est celle de corriger ses erreurs dans son propre texte.

D'autres recherches devront être menées pour venir confirmer les résultats obtenus dans cette étude qui se voulait exploratoire. Elles permettront de préciser davantage le profil motivationnel de l'étudiant faible et elles devraient aider à répondre aux questions soulevées par notre étude.

La première question concerne l'importance que l'étudiant faible accorde à l'attention dans ses perceptions attributionnelles. Dans les recherches sur la motivation, l'attention est considérée comme une conséquence de la motivation. Or, si elle en est une conséquence, elle prend donc son origine dans un autre facteur. La question que l'on devrait alors poser aux étudiants est pourquoi ils sont inattentifs. Est-ce dû à des facteurs qui leur sont externes, comme les compagnons, ou à des facteurs plus internes? L'anxiété en tant que facteur interne devrait faire l'objet d'une étude en profondeur, car des recherches récentes (Sarason, 1986; Wine, 1980) ont démontré qu'elle provoquait de l'inattention dans plusieurs cas dont la rédaction d'un texte (Reigstad, 1985).

La deuxième question que soulève notre étude concerne le bon niveau de compétence que l'étudiant faible s'accorde à faire un plan et le peu de valeur qu'il porte à cette tâche. Est-ce qu'il est effectivement compétent à faire un plan et est-ce qu'il le fait? On peut en douter, puisque c'est la tâche qu'il valorise le moins. Si

l'étudiant faible a une perception irréaliste de sa compétence à accomplir cette tâche, il serait avantageux sur le plan motivationnel de lui en faire prendre conscience, tout en lui montrant à quel point le fait d'établir un plan est une bonne stratégie pour minimiser la demande cognitive qu'exigent la rédaction et la correction d'un texte (Flower et Hayes, 1980).

Enfin, on devra se questionner sur le type de lien qui semble exister entre la valeur que l'étudiant faible accorde à la tâche de corriger ses propres erreurs et la faible perception qu'il a de sa compétence à accomplir cette même tâche. Est-ce que l'objectif «ultime» de l'étudiant faible lorsqu'il écrit se résume à ne pas faire de fautes? Si cette hypothèse s'avérait confirmée, elle questionnerait les mesures incitatives et parfois coercitives qui sont mises en place actuellement par les professeurs et les institutions pour le motiver à communiquer par l'écrit: le motivent-ils vraiment à valoriser et à utiliser le français écrit comme un moyen de s'exprimer ou le motivent-ils seulement à ne pas faire de fautes lorsqu'il écrit?

NOTES

1. Cette étude a été menée dans le cadre du projet de recherche sur «La maîtrise du français écrit aux ordres collégial et universitaire» subventionnée par le FCAR de 1991 à 1994 (chercheur principal, Gérard-Raymond Roy).
2. Seules les deux causes les plus fréquemment invoquées pour chaque situation sont présentées. Dans certaines situations, on retrouve trois causes, puisque deux causes ont obtenu le même pourcentage.

Abstract – This study focuses on the profile of college and university students with respect to their motivation to written French. One hundred and forty-six students were asked, in the form of a questionnaire, to indicate their perceptions of causes of success or failure in written French assignments. They were also asked to consider what value they accorded these assignments and their perception of their own competence. Results indicate that the weaker students in the sample attribute their poor performance to lack of knowledge and attention whereas their success reflects their own efforts. The data shows that students evaluate their assignments as being at average performance levels. Students are most comfortable in producing a plan of their work, but feel least competent in correcting their own text. However, the latter is most valuable in the students' opinion, whereas the correction of errors in exams is least valuable.

Resumen – Este artículo estudia el perfil de motivación de estudiantes de bachillerato y universitarios en relación con la escritura del francés. Ciento cuarenta y seis sujetos respondieron un cuestionario sobre sus percepciones de las causas de éxito y fracaso en la realización de una serie de tareas de escritura en francés, sobre el valor acordado a estas tareas, y sobre la percepción de sus propias aptitudes para llevarlas a cabo. Los resultados muestran que los estudiantes débiles tienden a atribuir sus fracasos en escritura principalmente a una falta de conocimientos y de atención, y sus sucesos, al esfuerzo dedicado. En el plano de la percepción

de sus aptitudes para realizar las distintas tareas de escritura, se consideran de aptitud promedio. Se consideran más aptos para la tarea de hacer un plan, y más ineptos para corregir sus propios textos. Sin embargo, ésta última es la que más valorizan, mientras que corregir sus errores en un examen es la que menos valorizan.

Zusammenfassung – Diese Studie behandelt das Motivationsprofil der Kolleg- und Universitätsstudenten in Bezug auf das schriftliche Französisch. 146 (einhundertsechundvierzig) Studenten haben auf Aussagen geantwortet, die sich auf ihre Ansicht über die Gründe ihrer Erfolge oder ihres Versagens bei schriftlichen Französisch-Arbeiten bezogen; auf den Wert, den sie diesen Aufgaben zumessen, und auf die Meinung, die sie über ihre Fähigkeit, sie zu meistern, haben. Die Ergebnisse zeigen, daß die schwachen Studenten der Stichprobengruppe dazu neigen, ihr Versagen im Schriftlichen hauptsächlich ihrem Mangel an Kenntnissen und an Aufmerksamkeit zuzuschreiben, und ihre Erfolge der aufgewandten Mühe. Bei der Meinung über ihre Sachkenntnis schreiben sie sich eine mittelmäßige Kompetenz zur Ausführung der verschiedenen schriftlichen Aufgaben im Französischen zu. Für den Aufbau ihrer Gliederung sehen sie sich als am besten gerüstet an, und für die Korrektur ihrer eigenen Texte betrachten sie sich am seltensten gewappnet. Die Korrektur ihres eigenen Textes erweist sich jedoch als die Aufgabe, der sie den meisten Wert zuschreiben, während die Korrektur der Fehler in einem Examen ihnen am wenigsten wichtig erscheint.

RÉFÉRENCES

- Ames, C. et Ames, R. (1989). Introduction. In C. Ames et R. Ames (éd.), *Research on motivation in education* (Volume 3 – Goals and Cognitions) (p. I-X). New York, NY: Academic Press.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychology*, 37(2), 122-147.
- Bartholomae, D. (1980). The study of error. *College Composition and Communication*, 31, 253-269.
- Biron, H., Lafontaine, L. et Roy, G.-R. (1987-1991). *Rapport sur l'administration du «Test universitaire de rédaction de bonne orthographe»* (deux rapports par année). Sherbrooke: Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Bizzell, P. (1986). What happens when basic writers come to college. *College Composition and Communication*, 37(3), 294-301.
- Bouffard-Bouchard, T. et Pinard, A. (1988). Sentiment d'auto-efficacité et exercice des processus d'autorégulation chez les étudiants de niveau collégial. *International Journal of Psychology*, 23, 409-431.
- Boudreau, G. (1992). Les processus cognitifs en production de textes au postsecondaire. In G.-R. Roy, L. Lafontaine, G. Boudreau et R. Viau (éd.), *Vers un triple regard sur le français écrit des étudiants de collèges et d'universités* (p. 109-155) Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Brophy, J. (1983). Conceptualizing student motivation. *Educational Psychologist*, 18, 200-215.
- Corno, L. et Mandinach, E. B. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist*, 18, 88-108.
- Dweck, C. S. (1989). Motivation. In A. Lesgold et R. Glaser (éd.), *Foundations for a psychology of education* (p. 87-136). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Flower, L. (1990). Negotiating academic discourse. In L. Flower, V. Stein, J. Ackerman, M. J. Kantz, K. McCormick et W. C. Peck (éd.), *Reading to write* (p. 221-252). New York, NY: Oxford University Press.

- Flower, L. et Hayes, J. R. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In L. W. Gregg et E. R. Steinberg (éd.), *Cognitive processes in writing* (p. 31-50). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Graves, R. (1993). Composition on canadian universities. *Written Composition*, 10, 72-105.
- Hayes, J. R. et Flower, L. S. (1980). Identifying the organisation of writing processes. In L. W. Gregg et E. R. Steinberg (éd.), *Cognitive processes in writing* (p. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hildyard, A. (1992). Written composition. In M. C. Alkin (éd.), *Encyclopedia of educational research* (p. 1528-1540). New York, NY: MacMillan.
- Maehrs, M. L. (1984). Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. In C. Ames et R. Ames (éd.), *Research on motivation in education* (Volume 1 – Student motivation) (p. 115-144). New York, NY: Academic Press.
- McCombs, B. L. (1986). *The role of self-system in self-regulated learning*. Conférence donnée dans le cadre du congrès de l'American Educational Research Association, avril 1986, San Francisco, Californie.
- McCombs, B. L. (1991). The definition and measurement of primary motivational processes. In M. C. Wittrock et E. L. Baker (éd.), *Testing and cognition* (p. 62-81). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Pintrich, P. R. et De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Reigstad, T. J. (1985). Perspectives on anxiety and the basic writer: Research, evaluation, instruction. *Journal of Basic Writing*, 4, 68-77.
- Rose, M. (1985). The language of exclusion: Writing instruction at the university. *College English*, 47(4), 341-359.
- Roy, G.-R. et Lafontaine, B. (1992a). *Étude de la maîtrise du français écrit à l'université*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Roy, G.-R. et Lafontaine, L. (1992b). L'appropriation linguistique au postsecondaire. In G.-R. Roy, L. Lafontaine, G. Boudreau et R. Viau (éd.), *Vers un triple regard sur le français écrit des étudiants de collèges et d'universités* (p. 65-107). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Sarason, I. G. (1986). Test anxiety, worry, and cognitive interference. In R. Schwarzer (éd.), *Self-related, cognitions in anxiety and motivation* (p. 19-33). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schunk, D. H. (1989). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman et D. H. Schunk (éd.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice*. New York, NY: Springer-Verlag.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231.
- Thompson, I. K., Werner, W. W. et Rothschild, J. (1989). A survey of writing instruction in colleges and universities 1975-1976 to 1985-1986. *Association of Departments of English Journal*, 94, 29-32.
- Troyka, L. Q. (1982). Perspectives on legacies and literacy in the 1980s. *College Composition and Communication*, 33(3), 252-261.
- Viau, R. (1992). Comment mesurer la motivation des étudiants devant des activités de français écrit. In G.-R. Roy, L. Lafontaine, G. Boudreau et R. Viau (éd.), *Vers un triple regard sur le français écrit des étudiants de collèges et d'universités* (p. 157-187). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Ville Saint-Laurent: Éditions du Renouveau pédagogique.
- Weiner, B. (1984). Principles for a theory of student motivation and their application within an attributional framework. In C. Ames et R. Ames (éd.), *Research on motivation in education* (Volume 1 – Student motivation) (p. 15-38). New York, NY: Academic Press.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Wine, J. D. (1980). Cognitive-attentional theory of test anxiety. In I. G. Sarason (éd.), *Test anxiety: Theory, research and applications* (p. 349-385). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.