



5

La motivation des élèves à l'idée de réussir

La motivation est souvent ce qui fait la différence entre la réussite et l'échec, à l'école comme dans la vie. Ce chapitre analyse la variation de la motivation des élèves à l'idée de réussir entre les pays, et son lien avec le sexe des élèves, leur statut socio-économique et leur statut au regard de l'immigration. Il examine aussi en quoi la motivation des élèves à l'idée de réussir peut influencer sur leur performance et avoir un impact sur leur satisfaction à l'égard de la vie.



La motivation à l'idée de réussir est l'un des ingrédients les plus importants de la réussite, tant à l'école que dans la vie (OCDE, 2013). Dans de nombreux cas, les individus moins doués, mais plus motivés à l'idée d'atteindre leurs objectifs, sont plus susceptibles de réussir que les individus plus doués, mais incapables de se fixer des objectifs et de s'employer sans relâche à les atteindre (Duckworth et al., 2011 ; Eccles et Wigfield, 2002). La volonté d'atteindre des objectifs amène non seulement les individus à poursuivre un travail qui leur semble utile, mais aussi à rivaliser avec d'autres (Covington, 2000). Cette impulsion peut être de source interne ou externe. La motivation à l'idée de réussir est intrinsèque lorsqu'elle est suscitée par de l'intérêt ou du plaisir pour la tâche elle-même. C'est alors une force que les individus trouvent en eux-mêmes, et non le fruit d'une pression externe. La motivation à l'idée de réussir est au contraire extrinsèque lorsqu'elle s'impose par des facteurs externes. Les gratifications, telles que de bonnes notes ou les félicitations des parents ou des enseignants, sont des sources courantes de motivation extrinsèque pour les élèves.

Motiver les élèves est l'un des défis majeurs que les enseignants doivent relever au quotidien. Les adolescents doivent avoir de nouvelles capacités et de nouveaux intérêts pour qu'ils soient motivés à l'idée d'avoir de bons résultats scolaires. L'âge venant, les enfants sont davantage capables de se livrer à des raisonnements complexes et de s'autoréguler, et sont plus désireux de faire un travail utile (Damon, Menon et Cotton Bronk, 2003). En dépit du développement de ces facultés et attitudes, une forte diminution de la motivation à l'idée de travailler pour l'école s'observe souvent durant l'adolescence (Lepper, Corpus et Iyengar, 2005). À une période de leur vie où les élèves devraient estimer que faire des études est plus pertinent, ils ont tendance à considérer que cela est moins utile et moins important pour leur bien-être (Wigfield et Cambria, 2010). La capacité de se fixer des objectifs et de réguler ses efforts pour les atteindre est non seulement une caractéristique des individus, mais aussi le fruit des environnements dans lesquels les enfants évoluent chez eux et à l'école (Eccles et Wigfield, 2002). Comme les individus tendent à se forger à un jeune âge des convictions sur ce qu'ils sont capables d'accomplir dans la vie, le développement de la motivation positive à l'idée de réussir à l'école est une condition indispensable à la réussite dans la vie.

Que nous apprennent les résultats ?

- Les filles sont plus susceptibles que les garçons de déclarer vouloir avoir d'excellentes notes à l'école et pouvoir choisir parmi les meilleures opportunités possibles après avoir obtenu leur diplôme. Ils sont toutefois plus susceptibles qu'elles de se décrire comme ambitieux et de vouloir être les meilleurs dans tout ce qu'ils font.
- Dans tous les pays et économies PISA, sauf en Belgique et en Suisse, les élèves défavorisés sont moins motivés à l'idée de réussir que les élèves favorisés. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves issus de l'immigration sont plus motivés à l'idée de réussir que les élèves autochtones.
- La motivation à l'idée de réussir est en relation positive avec les résultats scolaires et la satisfaction à l'égard de la vie. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves qui se situent dans le quartile supérieur de l'indice de motivation à l'idée de réussir obtiennent, par comparaison avec les élèves se situant dans le quartile inférieur de cet indice, 37 points de plus en sciences et font état d'une satisfaction à l'égard de la vie supérieure de 0.7 point (sur une échelle à 10 points).
- Les élèves qui veulent être les meilleurs de leur classe ou avoir d'excellentes notes sont plus susceptibles de se dire très angoissés avant un contrôle même s'ils se sont bien préparés.

VARIATION DE LA MOTIVATION À L'IDÉE DE RÉUSSIR ENTRE LES SYSTÈMES D'ÉDUCATION ET AU SEIN DE CEUX-CI

Pour la première fois lors de l'enquête PISA 2015, les élèves ont indiqué dans quelle mesure ils étaient d'accord ou non (« Tout à fait d'accord », « D'accord », « Pas d'accord » ou « Pas du tout d'accord ») avec les affirmations suivantes : « Je veux avoir d'excellentes notes dans la plupart ou dans tous les cours » ; « Je veux pouvoir choisir parmi les meilleures opportunités possibles après avoir obtenu mon diplôme » ; « Je veux être le/la meilleur(e) dans tout ce que je fais » ; « Je me considère comme une personne ambitieuse » ; et « Je veux être un(e) des meilleurs élèves de ma classe ». Les réponses des élèves à ces cinq affirmations ont été utilisées pour construire l'indice de motivation à l'idée de réussir, normalisé de sorte que sa moyenne est égale à 0 et son écart-type, à 1, dans les pays de l'OCDE.

Ce nouvel indicateur de la motivation à l'idée de réussir fournit des informations utiles sur les objectifs que les élèves se fixent. Toutefois, les données ne permettent de faire la distinction entre les élèves qui ont ces objectifs de réussite selon



Le degré d'internalisation des normes de réussite fait une différence pour les résultats des élèves. Les élèves qui font des efforts parce qu'ils attachent consciemment de l'importance à un objectif ou à un règlement se distinguent par de meilleurs résultats scolaires et un plus grand bien-être, et apprécient ce que l'école a à leur offrir (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004). Les élèves dont la motivation vient à l'inverse essentiellement de sources extérieures et de conditions de contrôle ont souvent tendance à ne pas ressentir le plaisir, l'enthousiasme et l'intérêt qui sont cruciaux pour apprendre de manière autonome. Et ils finissent au contraire par ressentir de l'anxiété, de l'ennui ou de l'aversion. Ils ne s'intéressent plus à ce qu'on leur enseigne, mais cherchent uniquement à apprendre les contenus qui seront évalués. Comme il est difficile, sur la base des questions PISA relatives à la motivation à l'idée de réussir, de faire la distinction entre les objectifs résultant d'une motivation intrinsèque ou extrinsèque, il convient d'interpréter les résultats présentés dans ce chapitre à la lumière de l'analyse sur l'intérêt des élèves pour la science et le plaisir que cette dernière leur procure – deux manifestations claires de la motivation intrinsèque – présentée dans le premier volume des *Résultats du PISA 2015* (OCDE, 2016a).

Le degré d'assentiment des élèves avec les cinq affirmations susmentionnées montre que la motivation à l'idée de réussir varie entre les garçons et les filles. Les filles sont plus susceptibles que les garçons de déclarer vouloir d'excellentes notes et vouloir pouvoir choisir parmi les meilleures opportunités après avoir obtenu leur diplôme. Elles semblent ainsi désirer plus que les garçons que leurs efforts à l'école soient appréciés à leur juste valeur, mais sont moins susceptibles qu'eux d'avouer qu'elles sont ambitieuses ou cherchent à l'emporter sur les autres dans des contextes qui ne sont pas nécessairement scolaires. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, quelque 68 % des garçons et 62 % des filles disent vouloir être les meilleurs dans tout ce qu'ils font (voir le graphique III.5.1). Les garçons sont notamment au moins 14 points de pourcentage plus susceptibles que les filles de déclarer vouloir être les meilleurs dans tout ce qu'ils font en Autriche, en Italie, aux Pays-Bas et en Suisse. Dans l'ensemble, quelque 72 % des garçons et 70 % des filles s'estiment ambitieux. Dans certains pays hispanophones, à savoir au Chili, en Colombie, au Costa Rica, en Espagne, au Mexique et en Uruguay, les garçons sont au moins 13 points de pourcentage plus susceptibles que les filles de se décrire comme des personnes ambitieuses (voir le tableau III.5.2).

Selon plusieurs études, de nombreux garçons ne voudraient pas que les autres élèves aient l'impression qu'ils portent de l'intérêt au travail scolaire (OCDE, 2015a ; Skelton, Francis et Valkanova, 2012). Les garçons peuvent avoir une conception de la masculinité qui consiste notamment à faire peu de cas de l'autorité, du travail scolaire et de la réussite formelle. Pour ces garçons, ce n'est pas « cool » de réussir à l'école (Salisbury, Rees et Gorard, 1999), et être studieux est un attribut féminin (Skelton, Francis et Valkanova, 2012). Par contraste, des études montrent que les filles semblent « permettre » aux autres filles de travailler dur à l'école, pour autant qu'elles restent « cool » en dehors du cadre scolaire (Van Houtte, 2004). Les garçons peuvent comprendre l'importance de bons résultats scolaires, mais ils choisiront de cacher les efforts qu'ils déploient par crainte d'être exclus par les autres garçons. En fait, certains auteurs suggèrent que la motivation des garçons à l'idée de réussir à l'école s'estompe à partir de l'âge de 8 ans, essentiellement à cause de la rareté des modèles masculins en classe (Salisbury, Rees et Gorard, 1999). Des degrés peu élevés de motivation sous l'influence des pairs peuvent entraîner de mauvais résultats scolaires chez les garçons, en particulier ceux issus de milieux socio-économiques défavorisés (OCDE, 2015a ; Fryer et Austen-Smith, 2005).

Certains auteurs considèrent que le manque relatif de compétitivité et d'ambition qui s'observe chez les filles explique les différences de salaire et d'évolution de carrière entre les sexes (Dreber, Essen et Raneyhill, 2011 ; Gneezy, Niederle et Rustichini, 2003 ; Niederle et Vesterlund, 2007). La société peut associer les hautes fonctions de direction aux hommes (Heilman, Block et Martell, 1995 ; Ridgeway et Correll, 2004), mais dans de nombreux pays, les adolescentes sont au moins aussi (sinon plus) susceptibles que les adolescents d'avoir pour ambition d'exercer un métier ou des fonctions de direction qui requièrent un niveau élevé de qualifications académiques (Francis, 2002 ; Mello, 2008 ; Schoon, 2006 ; Schoon, Martin et Ross, 2007). Toutefois, des différences importantes continuent de s'observer entre les filles et les garçons quant à leur aspiration à exercer une profession scientifique (OCDE, 2016a).

Les différences de motivation intrinsèque ou extrinsèque à l'idée de réussir entre les garçons et les filles peuvent être liées à la variation de la performance entre eux. Le graphique III.5.2 montre que les écarts de score entre les sexes en sciences (en faveur des filles) sont plus importants dans certains pays, comme en Bulgarie et au Qatar, où les filles sont plus nombreuses que les garçons à vouloir pouvoir choisir parmi les meilleures opportunités possibles après avoir obtenu leur diplôme. Des relations similaires s'observent dans les analyses d'autres questions PISA sur la motivation à l'idée de réussir. Ce constat suggère que l'incapacité à se fixer des objectifs clairs concernant le travail scolaire pourrait expliquer, parmi d'autres facteurs, les mauvais résultats scolaires de nombreux garçons.

Le statut socio-économique est également associé au développement de l'ambition. Les jeunes issus de familles aisées se voient offrir plus de possibilités d'apprentissage chez eux et ailleurs, ont accès aux ressources dont ils ont besoin pour

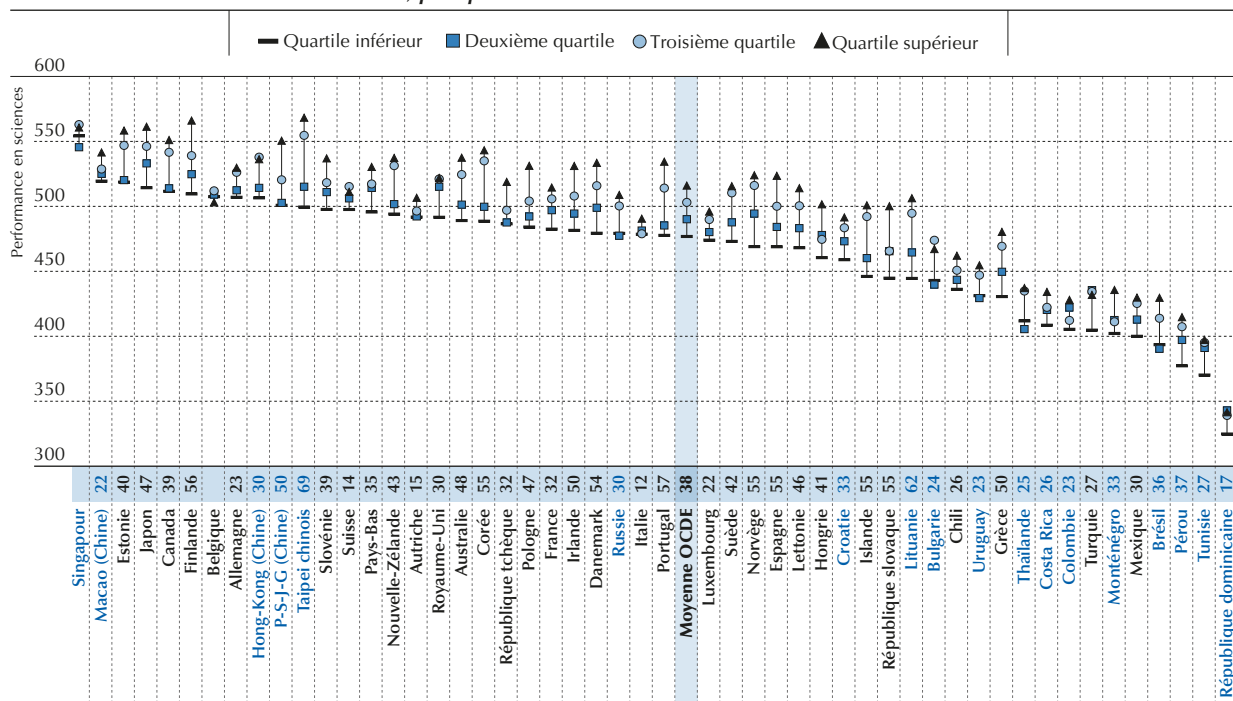
ASPECTS POSITIFS ET POTENTIELLEMENT NÉGATIFS DE LA MOTIVATION À L'IDÉE DE RÉUSSIR

Les élèves qui se fixent des objectifs ambitieux ont tendance à obtenir de meilleurs résultats scolaires. Une plus grande motivation autonome et intériorisée à l'idée de réussir est souvent associée à une meilleure estime de soi, à une plus grande flexibilité cognitive (McGraw et McCullers, 1979) et à un plus grand engagement dans le travail scolaire (Burton et al., 2006 ; Sheldon et al., 2004). Les élèves très motivés à l'idée d'atteindre des objectifs auxquels ils attachent consciemment de l'importance sont souvent des individus autonomes qui croient pouvoir influencer sur leur environnement de façon positive et résoudre des problèmes, qui veillent à la bonne organisation de leur espace de vie et de travail, qui ont le sens du devoir dans leur vie personnelle et professionnelle, qui ne ménagent pas leurs efforts pour réussir et qui adaptent leur comportement pour atteindre leurs objectifs (Carter et al., 2012).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves qui se situent dans le quartile supérieur de l'indice de motivation à l'idée de réussir obtiennent en sciences 38 points de plus (soit l'équivalent de plus d'une année de scolarité) que les élèves qui se situent dans le quartile inférieur de cet indice (voir le graphique III.5.3). L'écart de score entre les élèves du quartile supérieur et du quartile inférieur de l'indice de motivation à l'idée de réussir représente plus de 50 points en Corée, au Danemark, en Espagne, en Finlande, en Islande, en Lituanie, en Norvège, au Portugal, en République slovaque et au Taipei chinois.

Graphique III.5.3 ■ Motivation à l'idée de réussir et performance des élèves en sciences

Performance en sciences, par quartile de la distribution de la motivation à l'idée de réussir



Remarque : Les différences de performance en sciences statistiquement significatives entre le quartile supérieur et le quartile inférieur de la distribution de la motivation à l'idée de réussir sont indiquées en regard du nom du pays/de l'économie (voir l'annexe A3).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la performance moyenne en sciences dans le quartile inférieur de la distribution de la motivation à l'idée de réussir.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.5.5.

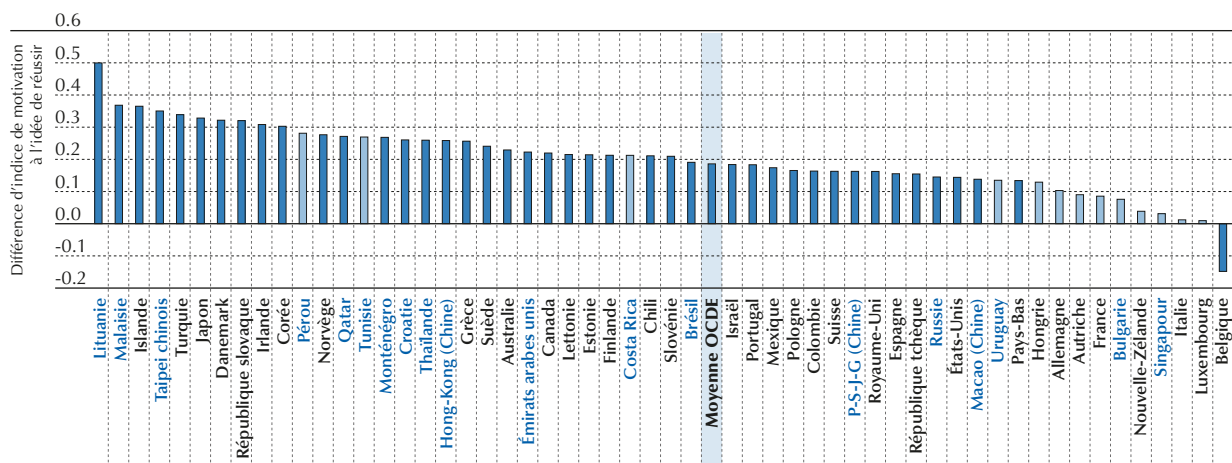
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933471004>

Le manque de motivation à l'idée de réussir compte parmi les facteurs qui expliquent au moins en partie les mauvais résultats scolaires chez les élèves défavorisés. Ces élèves, dont beaucoup vivent dans des quartiers défavorisés, doivent être extraordinairement motivés pour surmonter les nombreux obstacles à leur réussite à l'école. Il n'en reste pas moins que certains élèves défavorisés réussissent à trouver en eux la motivation qu'il faut pour atteindre des niveaux élevés de performance ; et pour certains d'entre eux, il est indispensable d'obtenir de bons résultats scolaires pour prétendre aux aides financières qui leur permettront de poursuivre leurs études à la fin de leur scolarité obligatoire. Le graphique III.5.4



montre que les élèves résilients – c'est-à-dire les élèves défavorisés qui déjouent les pronostics en leur défaveur et se situent dans le quartile supérieur de la répartition des élèves selon la performance, tous pays et économies PISA confondus, après contrôle de leur statut socio-économique – affichent une motivation à l'idée de réussir nettement plus importante que les élèves défavorisés qui ne sont pas résilients. Les professionnels de l'éducation en poste dans des communautés défavorisées doivent être conscients de la nécessité d'amener leurs élèves à se fixer des objectifs de manière autonome et, pour ce faire, de les aider à croire en leur capacité de réussir (les convaincre qu'ils doivent avoir foi en leur capacité de mener à bien certaines tâches et qu'ils sont responsables de leurs résultats) et de leur montrer pourquoi apprendre est précieux (Bandura, 2010 ; Schultz, 1993 ; OCDE, 2016a, 2016b).

Graphique III.5.4 ■ **Motivation des élèves à l'idée de réussir et résilience**
Différence entre les élèves résilients et leurs pairs non résilients¹



1. Par élèves résilients, on entend les élèves qui se situent dans le quartile inférieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) d'un pays ou d'une économie, et qui se classent dans le quartile supérieur de la performance tous pays et économies confondus, après contrôle du statut socio-économique. Par élèves non résilients, on entend les élèves qui se situent dans le quartile inférieur de l'indice SESC, mais ne se classent pas dans le quartile supérieur de la performance tous élèves confondus.

Remarque : Les différences statistiquement significatives d'indice de motivation à l'idée de réussir sont indiquées dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la différence d'indice de motivation à l'idée de réussir entre les élèves résilients et leurs pairs non résilients.

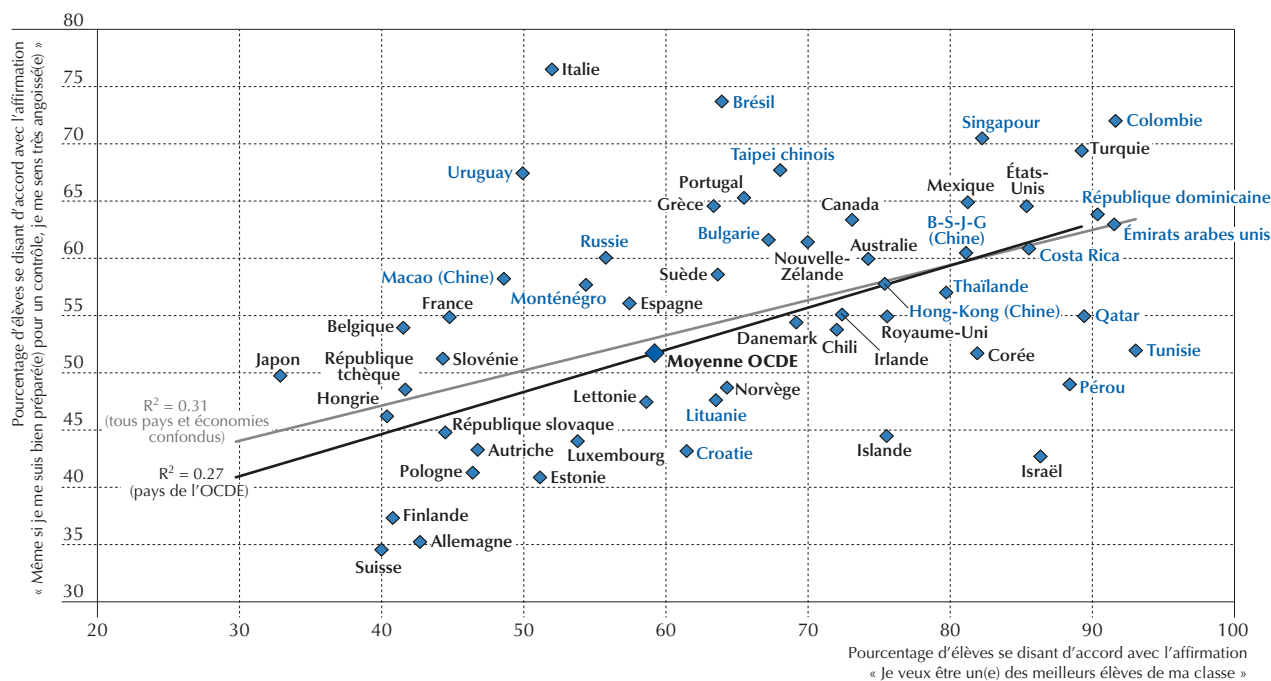
Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.5.7.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933471016>

La motivation à l'idée de réussir et la satisfaction à l'égard de la vie se renforcent mutuellement. Les élèves très satisfaits de leur vie tendent à afficher une plus grande résilience et à être plus tenaces lorsqu'ils rencontrent des difficultés scolaires. Le fait de voir le monde et les circonstances de la vie sous un jour positif les amène à se convaincre de leur propre efficacité et à être motivés à l'idée de réussir. Les élèves plus motivés à l'idée de réussir qui engrangent de ce fait des résultats concrets sont plus dynamiques et trouvent un sens à leur vie. Il n'est donc pas surprenant que dans tous les pays et économies qui ont participé à l'enquête PISA 2015, sauf à Macao (Chine), les élèves dans l'ensemble plus motivés à l'idée de réussir se disent plus satisfaits de leur vie (voir le tableau III.5.6). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves qui se situent dans le quartile supérieur de l'indice de motivation à l'idée de réussir évaluent leur satisfaction à l'égard de la vie à 7.6 points sur une échelle à 10 points, contre 6.9 points pour les élèves se situant dans le quartile inférieur de cet indice.

La motivation à l'idée de réussir peut toutefois avoir des effets néfastes si les élèves n'intériorisent pas les objectifs qui leur viennent de l'extérieur. Une très grande motivation externe peut facilement se transformer en une forme handicapante de perfectionnisme, en particulier lorsque les objectifs sont trop ambitieux et que l'impulsion requise pour consacrer des efforts à une tâche vient de sentiments externes d'obligation, de culpabilité ou de honte. Les perfectionnistes « maladiés » craignent d'être critiqués ou tournés en ridicule par leurs professeurs, leurs parents et les autres élèves en cas d'échec. Toutefois, ce sont eux qui se critiquent le plus sévèrement, se reprochant souvent la moindre chose qui va de travers (Dacanay, 2016). Comme les perfectionnistes craignent d'être incapables d'effectuer une tâche parfaitement, ils sombrent souvent dans la procrastination. Le raisonnement dysfonctionnel du perfectionnisme mène souvent au découragement, au doute de soi et à l'épuisement mental.

Graphique III.5.5 ■ Motivation à l'idée de réussir et anxiété, entre les pays

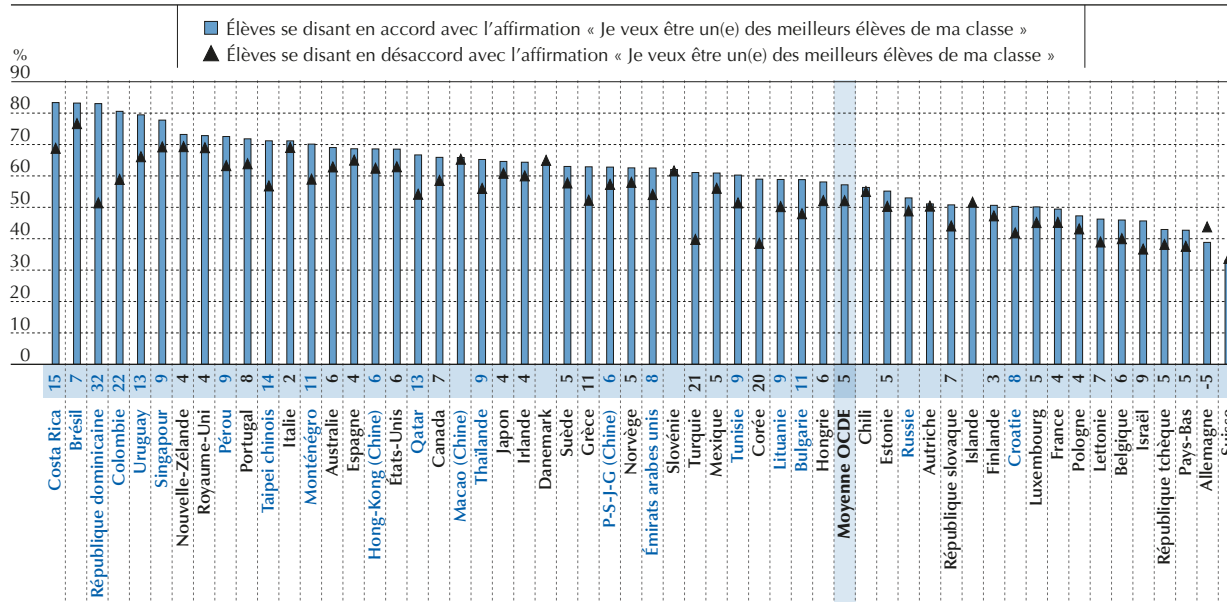


Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableaux III.2.1 et III.5.1.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933471022>

Graphique III.5.6 ■ Motivation à l'idée de réussir et anxiété, au sein des pays

Pourcentage d'élèves se disant en accord ou en désaccord avec l'affirmation « Même si je me suis bien préparé(e) pour un contrôle, je me sens très angoissé(e) », selon leur motivation à être un des meilleurs élèves de leur classe



Remarque : Les différences statistiquement significatives de pourcentage d'élèves se sentant angoissés entre ceux se disant en accord et ceux se disant en désaccord avec l'affirmation « Je veux être un(e) des meilleurs élèves de ma classe » sont indiquées en regard du nom du pays/de l'économie (voir l'annexe A3).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves disant se sentir angoissés même lorsqu'ils sont bien préparés pour un contrôle parmi les élèves indiquant vouloir être un des meilleurs élèves de leur classe.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.5.9.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933471030>



Le graphique III.5.5 montre que les pays où les élèves sont très motivés à l'idée de réussir tendent aussi à compter parmi ceux où de nombreux élèves se sentent angoissés avant un contrôle même s'ils se sont bien préparés. Les élèves qui veulent pouvoir choisir parmi les meilleures opportunités possibles après avoir obtenu leur diplôme, qui veulent être les meilleurs de leur classe ou qui veulent avoir d'excellentes notes dans tous leurs cours sont plus susceptibles de souffrir d'anxiété (voir le graphique III.5.6 et le tableau III.5.8). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves sont moins susceptibles d'être angoissés avant un contrôle s'ils se considèrent ambitieux, vraisemblablement car l'ambition est la facette la plus intrinsèque de la motivation à l'idée de réussir parmi toutes celles mesurées dans l'enquête PISA. Ce lien suggère qu'il existe des manifestations différentes de la motivation à l'idée de réussir, et qu'elles ne sont pas toutes en relation positive avec le bien-être des élèves. Une certaine tension ou préoccupation est certes essentielle pour la motivation et de bons résultats, mais une pression excessive peut néanmoins nuire au développement cognitif et au bien-être psychologique des enfants.

Tant les enseignants que les parents doivent trouver des moyens pour amener les élèves à se motiver à l'idée d'apprendre et de réussir sans susciter chez eux une peur excessive de l'échec. Les enseignants peuvent donner aux élèves des récompenses tangibles liées à l'acte d'apprendre, par exemple leur offrir la possibilité de partager les résultats de leur travail avec d'autres élèves ou d'expliquer pourquoi ce qu'ils ont appris est important pour eux (Covington et Müller, 2001). Pour motiver les élèves, en particulier ceux peu investis scolairement, il faut être bien préparé, et tenir compte des besoins, sentiments et attitudes de chacun d'entre eux.

Implications des résultats de l'enquête PISA pour l'action publique

- Les systèmes d'éducation qui ont la conviction que tous les élèves peuvent avoir de bons résultats, qui la cultivent et qui le font savoir peuvent accroître la motivation intrinsèque des élèves à l'idée de réussir et réduire sa variation entre les sexes et les milieux socio-économiques.
- Des programmes ciblant les élèves les plus exposés au risque de perdre leur motivation, ainsi que les efforts des enseignants pour renforcer la motivation intrinsèque des élèves à l'idée de réussir, pourraient être utiles, en particulier aux élèves défavorisés.
- Les élèves qui travaillent dur à l'école pour plaire aux autres ou pour atteindre des objectifs fixés par des tiers risquent de ressentir une plus grande anxiété liée au travail scolaire. Il est important que les parents et les professionnels de l'éducation aident les élèves à développer une motivation intrinsèque à l'idée de réussir au lieu de les exposer à des pressions et à des attentes exagérées. L'école et les familles peuvent aussi sensibiliser les élèves aux dangers potentiels du perfectionnisme.

Références

- Bandura, A.** (2010), « Self-Efficacy », in I.B. Weiner et W.E. Craighead (éd.), *The Corsini Encyclopedia of Psychology*, John Wiley & Sons, Inc., New Jersey, NY, pp. 1534-1536, <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>.
- Burton, K.D.** et al. (2006), « The differential effects of intrinsic and identified motivation on well-being and performance: Prospective, experimental, and implicit approaches to self-determination theory », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 91/4, pp. 750-762, <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.91.4.750>.
- Carter, C.P.** et al. (2012), « Measuring student engagement among elementary students: Pilot of the student engagement instrument – elementary version », *School Psychology Quarterly*, vol. 27/2, pp. 61-73, <http://dx.doi.org/10.1037/a0029229>.
- Covington, M.V.** (2000), « Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review », *Annual Review of Psychology*, vol. 51/1, pp. 171-200, <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.171>.
- Covington, M.V.** et **K. J. Müeller** (2001), « Intrinsic versus extrinsic motivation: An approach/avoidance reformulation », *Educational Psychology Review*, vol. 13/2, pp. 157-176, <http://dx.doi.org/10.1023/A:1009009219144>.
- Dacanay, A.** (2016), *A model exploring cognitive test anxiety: Personality and goal orientation*, mémoire, Ball State University, <http://cardinalscholar.bsu.edu/handle/123456789/200157> (consulté le 3 avril 2017).
- Damon, W., J. Menon** et **K.C. Bronk** (2003), « The development of purpose during adolescence », *Journal of Applied Developmental Science*, vol. 7/3, pp. 119-128, http://dx.doi.org/10.1207/S1532480XADS0703_2.
- Dreber, A., E. von Essen** et **E. Ranehill** (2011), « Outrunning the gender gap – Boys and girls compete equally », *Experimental Economics*, vol. 14/4, pp. 567-582, <http://dx.doi.org/10.1007/s10683-011-9282-8>.
- Duckworth, A.L.** et al. (2011), « Self-regulation strategies improve self-discipline in adolescents: Benefits of mental contrasting and implementation intentions », *Educational Psychology*, vol. 31/1, pp. 17-26, <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2010.506003>.
- Eccles, J.S.** et **A. Wigfield** (2002), « Motivational beliefs, values, and goals », *Annual Review of Psychology*, vol. 53, pp. 109-132, <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>.
- Francis, B.** (2002), « Is the future really female? The impact and implications of gender for 14-16 year olds' career choices », *Journal of Education and Work*, vol. 15/1, pp. 75-88, <http://dx.doi.org/10.1080/13639080120106730>.
- Fredricks, J.A., P.C. Blumenfeld** et **A.H. Paris** (2004), « School engagement: potential of the concept, state of the evidence », *Review of Educational Research*, vol. 74/1, pp. 59-109, <http://dx.doi.org/10.3102/00346543074001059>.
- Fryer, R.G.** et **D. Austen-Smith** (2005), « An economic analysis of 'Acting White' », *Quarterly Journal of Economics*, vol. 120/2, pp. 551-583, <http://dx.doi.org/10.1093/qje/120.2.551>.
- Gneezy, U., M. Niederle** et **A. Rustichini** (2003), « Performance in competitive environments: Gender differences », *The Quarterly Journal of Economics*, vol. 118/3, pp. 1049-1074, <http://dx.doi.org/10.1162/00335530360698496>.
- Heilman, M.E., C.J. Block** et **R.F. Martell** (1995), « Sex stereotypes: Do they influence perceptions of managers? », *Journal of Social Behavior & Personality*, vol. 10/6, pp. 237-252.
- Hidi, S.** et **J.M. Harackiewicz** (2000), « Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century », *Review of Educational Research*, vol. 70/2, pp. 151-179, <http://dx.doi.org/10.3102/00346543070002151>.
- Lepper, M.R., J.H. Corpus** et **S.S. Iyengar** (2005), « Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates », *Journal of Educational Psychology*, vol. 97/2, pp. 184-196, <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.184>.
- McGraw, K.O.** et **J.C. McCullers** (1979), « Evidence of a detrimental effect of extrinsic incentives on breaking a mental set », *Journal of Experimental Social Psychology*, vol. 15/3, pp. 285-294, [http://dx.doi.org/10.1016/0022-1031\(79\)90039-8](http://dx.doi.org/10.1016/0022-1031(79)90039-8).
- Mello, Z.R.** (2008), « Gender variation in developmental trajectories of educational and occupational expectations and attainment from adolescence to adulthood », *Developmental Psychology*, vol. 44/4, pp. 1069-1080, <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.44.4.1069>.
- Niederle, M.** et **L. Vesterlund** (2007), « Do women shy away from competition? Do men compete too much? », *The Quarterly Journal of Economics*, vol. 122/3, pp. 1067-1101, <http://dx.doi.org/10.1162/qjec.122.3.1067>.
- OCDE** (2016a), *Résultats du PISA 2015 (Volume I) : L'excellence et l'équité dans l'éducation*, PISA, Éditions OCDE, Paris, www.oecd-ilibrary.org/fr/education/pisa_19963785.
- OCDE** (2016b), *Résultats du PISA 2015 (Volume II) : Politiques et pratiques pour des établissements performants*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267558-fr>.
- OCDE** (2015a), *L'égalité des sexes dans l'éducation : Aptitudes, comportement et confiance*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264230644-fr>.



OCDE (2015b), *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en> (synthèse disponible en français sur www.oecd.org/fr/education/Les-eleves-immigres-et-lecole-avancer-sur-le-chemin-de-lintegration.pdf).

OCDE (2013), *Résultats du PISA 2012 : Des élèves prêts à apprendre (Volume III) : Engagement, motivation et image de soi*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264205345-fr>.

Ridgeway, C.L. et S.J. Correll (2004), « Unpacking the gender system: A theoretical perspective on gender beliefs and social relations », *Gender and Society*, vol. 18/4, pp. 510-531, <http://dx.doi.org/10.1177/0891243204265269>.

Ryan, R.M. et E. L. Deci (2000a), « Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being », *The American Psychologist*, vol. 55/1, pp. 68-78, <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>.

Ryan, R.M. et E.L. Deci (2000b), « Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions », *Contemporary Educational Psychology*, vol. 25/1, pp. 54-67, <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>.

Salisbury, J., G. Rees et S. Gorard (1999), « Accounting for the differential attainment of boys and girls at school », *School Leadership & Management*, vol. 19/4, pp. 403-426, <http://dx.doi.org/10.1080/13632439968943>.

Schoon, I. (2006), *Risk and Resilience: Adaptations in Changing Times*, Cambridge University Press, New York, NY.

Schoon, I., P. Martin et A. Ross (2007), « Career transitions in times of social change. His and her story », *Journal of Vocational Behavior*, vol. 70/1, pp. 78-96, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2006.04.009>.

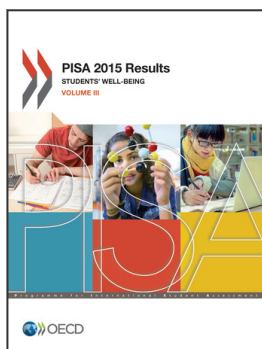
Schultz, G.F. (1993), « Socioeconomic advantage and achievement motivation: Important mediators of academic performance in minority children in urban schools », *The Urban Review*, vol. 25/3, pp. 221-232, <http://dx.doi.org/10.1007/BF011212109>.

Sheldon, K.M. et al. (2004), « The independent effects of goal contents and motives on well-being: It's both what you pursue and why you pursue it », *Personality & Social Psychology Bulletin*, vol. 30/4, pp. 475-86, <http://dx.doi.org/10.1177/0146167203261883>.

Skelton, C., B. Francis et Y. Valkanova (2012), « Breaking down the stereotypes: Gender and achievement in schools », *Working Paper Series (Great Britain. Equal Opportunities Commission)*, n° 59, Manchester.

Van Houtte, M. (2004), « Why boys achieve less at school than girls: The difference between boys' and girls' academic culture », *Educational Studies*, vol. 30/2, pp. 159-173, <http://dx.doi.org/10.1080/0305569032000159804>.

Wigfield, A. et J. Cambria (2010), « Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes », *Developmental Review*, vol. 30/1, pp. 1-35, <http://dx.doi.org/10.1016/j.dr.2009.12.001>.



Extrait de :
PISA 2015 Results (Volume III)
Students' Well-Being

Accéder à cette publication :
<https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2018), « La motivation des élèves à l'idée de réussir », dans *PISA 2015 Results (Volume III) : Students' Well-Being*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264288850-9-fr>

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les arguments exprimés ici ne reflètent pas nécessairement les vues officielles des pays membres de l'OCDE.

Ce document et toute carte qu'il peut comprendre sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région.

Vous êtes autorisés à copier, télécharger ou imprimer du contenu OCDE pour votre utilisation personnelle. Vous pouvez inclure des extraits des publications, des bases de données et produits multimédia de l'OCDE dans vos documents, présentations, blogs, sites Internet et matériel d'enseignement, sous réserve de faire mention de la source OCDE et du copyright. Les demandes pour usage public ou commercial ou de traduction devront être adressées à rights@oecd.org. Les demandes d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales peuvent être obtenues auprès du Copyright Clearance Center (CCC) info@copyright.com ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) contact@cfcopies.com.