

Les catalyseurs psychologiques de la performance scolaire.

Psychological catalysts for school performance

Ammar Khlifi*

ammarkli@yahoo.fr

Soumission : 04-06-2020 Acceptation : 08-06-2020 Publication : 29-06-20.

Résumé :

Cet article s'attache à identifier trois facteurs et mécanismes psychologiques qui conduisent à une variation de la performance. Il s'agit de la motivation, de l'attribution causale et de l'estime de soi. Nous estimons qu'ils agissent comme des catalyseurs psychologiques. Ils sont conçus comme étant les déterminants de l'implication, de l'engagement et de la persévérance dans la réalisation des activités scolaires. Pour prévoir le rendement scolaire souhaitable, l'enseignant doit les évaluer chez ses élèves et faire en sorte qu'il y adapte ses choix éducatifs.

Mots clés : performance, motivation, attribution causale, catalyseurs psychologiques, estime de soi.

* Inspecteur général de l'éducation, maître assistant vacataire à l'Institut Supérieur de l'Éducation et de la Formation Continue de Tunis.

Abstract :

This article attempts to identify the three factors and psychological mechanisms that lead to a performance variation. It is about the motivation, causal attribution and self-esteem that act as psychological catalysers. It designed as the determinants of implication, engagement and perseverance in the achievement of scholar activities. To provide the desirable academic performance, the teacher must to evaluate his students in a way that adapts to its educational choices.

Keywords : *performance, motivation, causal attribution, psychological catalyser self-esteem.*

Introduction

Il est évident que le succès scolaire est étroitement lié à la réussite sociale. Les conséquences d'une faible performance ou un échec influent négativement le sujet en question, son entourage, l'établissement scolaire et toute la société.

Le phénomène d'apprentissage est le lieu de déséquilibre (Piaget, 1976) de réussite ou d'échec, de sentiments de souffrance, de bonheur ou d'inquiétude, d'attentes pouvant être atteintes ou non, de défis et de risques (Nuttin, 1980). Les liens entre les facteurs motivationnels (motivation, attribution et estime de soi) et les résultats obtenus se traduisant en termes de données quantitatives (notes, scores, moyennes..) ou qualitatives (observations, feed-

back, avis) semblent être régis par une sorte de déterminisme réciproque. En effet, l'apprentissage fait état de risques selon le cas et la personne qui ose s'impliquer, s'aventurer ou au contraire se déstabiliser voire se sentir en état de résignation.

Le nombre d'élèves qui se trouvent en échec, qui décrochent, abandonnent ou ne parviennent pas à obtenir un diplôme ne cesse d'augmenter et de constituer une préoccupation majeure voire inquiétante pour les sujets, la famille et la société. En effet, la réussite et l'échec scolaire dépendent d'une pluralité de facteurs qui renvoient généralement aux caractéristiques des élèves, du milieu socioculturel et de l'environnement scolaire, aux conditions pédagogiques et à l'efficacité de l'enseignant. Dans le cadre de l'approche sociocognitive, l'étude des phénomènes humains repose sur un déterminisme interactionnel réciproque (Zimmerman, 1990) entre l'environnement, le comportement de la personne et ses caractéristiques individuelles. Toutefois, il est important de s'interroger plus particulièrement sur les facteurs expliquant en quoi et pourquoi des apprenants, bénéficiant des mêmes conditions pédagogiques et appartenant au même milieu socioculturel se distinguent nettement et conjointement au niveau de leur performance

scolaire. Les liens entre ces facteurs et la performance scolaire semblent être agencés par des variables intermédiaires et modératrices telles que la motivation (Viau, 1994 ; Richardson et Abraham, 2009 ; Deci et Ryan, 1985, 2000), l'estime de soi ((Korman, 1966 ; Rosenberg, 1979 ; Marsh, 1986 ; Harter, 1999) et les attributions causales (Weiner, 1980, 1984, 1985 ; Blouin ,1985 ; Gosling, 1997). Il s'agit de trois processus qui semblent fondamentalement régis et pilotés par l'émotion.

L'un des défis majeurs que doit relever l'école consiste en la détection et la mise en œuvre des mesures visant à mieux faire reconnecter les élèves à l'apprentissage et faire face aux inégalités qui en résultent. Outre ces facteurs, les inégalités sont nettement observables au niveau de l'engagement et la persévérance au travail scolaire. Nous nous attachons à tirer l'attention des intervenants dans ce domaine pour mieux comprendre le phénomène en focalisant sur trois facteurs : la motivation, l'attribution causale et l'estime de soi.

Il est important de préciser que la perception est au centre de ce qu'on appelle catalyseurs psychologiques parce qu'il s'agit notamment de la perception de soi (motivation), des causes des événements (attribution) et de la valeur de soi (estime de soi). En

effet, ces différents types de perception constituent des éléments essentiels dans la modification de la performance des personnes par ce qu'ils fonctionnent comme catalyseurs qui régissent la performance, l'augmentent, le diminuent voir inhibent l'action.

Dans la littérature, plusieurs définitions sont indistinctement employées pour définir la «performance». Celle-ci désigne «le résultat chiffré obtenu dans une compétition» (Le Robert, 2003, p. 1902), ou encore «le résultat obtenu par une personne, lors de la réalisation d'une tâche spécifique dont l'exécution obéit à des règles préétablies» (Legendre (1993, p. 977). En ce sens, la performance renvoie généralement aux résultats mesurés de l'action ou de l'activité.

Pour De Landsheere (1979), la performance renvoie à la réalisation d'un processus et à l'exécution d'une tâche devant aboutir à des résultats. Elle désigne également la valeur réalisée par l'individu dans la poursuite de ses objectifs dans une période déterminée (Motowildo, 2003). Généralement, la performance consiste en la concrétisation d'une compétence par une action qui transforme une potentialité en un niveau de réalisation. Toutefois, il est à remarquer que la performance est associée souvent à l'efficacité, à la capacité, au rendement ou encore à

l'efficience. Dans le contexte scolaire, on entend par la performance l'ensemble de résultats quantitatifs et/ou qualitatifs mesurés à la lumière d'indicateurs et se situant par rapport à un référent qui est généralement l'épreuve disciplinaire.

1. La motivation

La motivation est considérée comme étant un élément clé régissant le mental puisqu'elle détermine, en grande partie, l'investissement personnel et la persévérance dans la réalisation de la tâche. Elle a été investiguée depuis des décennies comme étant un élément clé de l'apprentissage et de la performance en général. Les recherches relatives à cette thématique font état de plusieurs théories. Selon Vallerand et Thil (1993), la motivation désigne «le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement» (p.18). La motivation consiste en les mécanismes biologiques et psychologiques qui sont à l'origine du déclenchement de l'action, de l'orientation, de l'intensité et de la persistance (Lieuury (1996). Elle renvoie également à un mouvement, une énergie qui active l'action et permet d'accomplir un travail (Pintrich et Schunk, 1996). En ce sens, la motivation est à la fois l'énergie et le

corollaire du fonctionnement des dispositifs biologiques et psychologiques de l'individu qui provoquent son comportement et régissent sa direction, son amplitude et sa constance dans le temps. Elle fournit des indicateurs importants sur l'énergie, la direction et la persévérance exprimée par les individus dans l'exercice de leurs actions ainsi que dans leurs intentions (Ryan et Deci, 2000).

Dans le contexte scolaire, la motivation est un état dynamique ancrée dans la perception de soi et de son environnement. Elle désigne l'ensemble des déterminants qui encouragent l'élève à s'engager activement dans le processus d'apprentissage, à choisir les comportements facilitant la réalisation de ses objectifs d'apprentissage et à persévérer devant les difficultés (Viau, 1994).

En effet, motiver un élève selon André (1998) consiste en la mise en place des conditions favorisant à l'élève le passage d'un état d'impuissance à un état d'engagement dans son travail scolaire. Dans le cadre de la psychologie cognitive, Tardif (1992) précise que la motivation renvoie essentiellement à l'engagement, la participation et la persistance du sujet dans les tâches qui lui sont

proposées. Pour Williams et Burden (1997), la motivation consiste en : «un état d'éveil cognitif et émotionnel qui mène à une décision consciente d'agir et qui provoque une période d'effort intellectuel et/ou physique, pour atteindre un but fixé au préalable» (p.120).

1.1. Les théories de la motivation

Les théories de la motivation atteignent 101 selon Fennouillet (2012) qui les répertorie en fonction des motifs (besoins) primaires, secondaires, de prédictions, de prise de décision, de la relation entre motivation et stratégie et enfin les motivations liées aux résultats. Nous nous limitons à la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan et le modèle hiérarchique de Vallerand et al. Généralement, deux types de motivations sont évoqués : la motivation intrinsèque qui désigne les facteurs motivationnels liés à l'activité en soi, au désir source de plaisir et satisfaction ressentis au moyen de sa pratique. Quant à la motivation extrinsèque, elle renvoie à la motivation incitée par une circonstance extérieure à l'individu (punition, récompense, gratitude, compétitivité, admiration, pression sociale, etc.

1.1.1. La théorie de l'autodétermination

Dans la théorie TAD, Deci et Ryan (1985, 1991) développent une nouvelle perspective sur la motivation basée sur trois besoins psychologiques fondamentaux supposés être à la base de la motivation humaine, soit le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin d'appartenance sociale (deCharms, 1968 ; Deci et Ryan, 1985). Dans cette perspective, la personne a besoin de se sentir autonome dans ses actions, compétent et avoir des relations avec autrui. Le besoin de compétence renvoie aux sentiments d'efficacité dans l'environnement. Le besoin de relation sociale réfère aux rapports aux autres dans son appartenance aux autres mais également aux groupes d'individus. Pour Ryan et Deci (2000), l'être humain est un organisme actif qui tend de manière congénitale à accroître continuellement son potentiel. L'humain est doté d'une énorme aptitude de création lui permettant de se dépasser afin d'atteindre ses objectifs. La théorie de l'autodétermination (TAD) a évolué dans le sens où elle a substitué la motivation intrinsèque et extrinsèque par la motivation autonome qui désigne une régulation identifiée et intrinsèque quant à la motivation contrôlée elle réfère à une régulation externe et introjectée (Deci et Ryan, 2000).

1.1.2. Le modèle hiérarchique de Vallerand

Vallerand et ses collaborateurs (1998, 2008) proposent un modèle hiérarchique fondé sur la théorie de la motivation autodéterminée de Deci et Ryan (2002). Ce modèle indique que différentes formes de motivations (intrinsèque, extrinsèque, amotivation) s'inscrivent dans trois niveaux : situationnel, contextuel et global. La motivation situationnelle renvoie à la motivation de la personne lors de la réalisation d'une activité à un moment donné. Le niveau contextuel renseigne sur la tendance d'une personne à être motivé dans un contexte de vie spécifique (loisirs, sport, études, environnement, famille). Enfin le niveau le plus général c'est le global qui réfère à un élément stable dans la personnalité. Explorer la motivation des individus vise notamment à comprendre les différences observées chez les acteurs (élèves, employées, sportifs, etc.) en ce qui concerne leur engagement et leur investissement dans les tâches et permet de cerner les facteurs pouvant aider à renforcer cet investissement et augmenter sa durabilité.

1.2. La motivation en contexte scolaire

Selon Viau (1994), elle consiste en un «état dynamique» provenant de la perception de l'apprenant de lui-même et de son

environnement qui le pousse à préférer une activité, exprimer son engagement et sa persévérance dans son achèvement en référence d'un but. Les chercheurs de la motivation établissent un lien étroit entre la motivation et le comportement. La dynamique qui motive un élève dans l'accomplissement d'une activité pédagogique, renvoie à ses perceptions liées à la valeur de cette activité, à sa compétence (Pajares, 1996 ; Bandura, 1993) et au degré de contrôle sur le déroulement de sa réalisation. Les indicateurs de la motivation consistent en le choix des tâches scolaires, l'engagement et la persévérance dans le travail et enfin la réussite (Viau, 1996). En effet, certaines formes de motivations sont largement partagées (sens du travail, besoin de reconnaissance) mais les profils motivationnels se distinguent entre les personnes en fonction du degré de leur satisfaction.

1.3. Les déterminants de la motivation

Les déterminants de la motivation selon Viau (1994), consistent en les perceptions de soi, de sa compétence à accomplir une activité et de contrôlabilité considérées comme étant les sources de l'engagement et de persévérance dans le travail.

1.3.1. Les perceptions de soi

Il est essentiel de rappeler que les perceptions de soi sont modifiables par les processus mentaux qui favorisent l'autoévaluation par laquelle l'individu aboutit à l'évaluation de sa compétence en référence aux buts (Shunk, 1990). Les connaissances sur ses processus mentaux sont nombreuses mais, il y a un consensus sur le fait que le processus d'autoévaluation en est le plus important dans le développement de la perception de soi (McCombs et Whisler, 1989 ; Bandura, 1978). Ce processus permet à la personne d'évaluer sa performance en fonction des buts à réaliser (Shunk, 1990). Les perceptions générales de soi recouvrent le concept de soi et l'estime de soi. Le premier selon Raynor et McFarlin (1986) désigne les types de perceptions d'une personne de ses compétences, valeurs, préférences, buts, attentes, aspirations, etc. (Viau, 1994). Quant au deuxième, renvoie aux jugements affectifs de la personne sur elle-même. Un autre type de perceptions de soi dites spécifiques renseigne sur les perceptions de l'élève liées aux disciplines scolaires et aux activités d'apprentissage et d'enseignement (Schunk, 1991).

1.3.2. La perception de la valeur d'une activité

La perception de la valeur d'une discipline ou d'une activité scolaire par l'élève renvoie au degré d'intérêt que lui accorde et à sa perception de son utilité (Tardif, 1992). En effet, il n'est pas envisageable que beaucoup de personnes peuvent s'engager dans une activité uniquement parce qu'ils y aient le plaisir. Toutefois, la perception des buts est cruciale pour percevoir la valeur de l'activité. Le but désigne la représentation cognitive véhiculée par l'élève à propos de ce qu'il veut réaliser (Wentzel (1992).

A ce propos, nous pouvons imaginer le cas d'un élève qui ne se fixe pas un but dans un apprentissage disciplinaire donné. C'est dans ce contexte que plusieurs modèles de la motivation scolaire incluent les buts inconscients ou conscients poursuivis par l'élève. Ces buts précise Viau (1994), sont sociaux lorsqu'ils se rapportent à la relation de l'élève avec ses collègues et l'enseignant, scolaires quand ils concernent les apprentissages et leurs répercussions, d'apprentissage lorsque la réalisation des activités vise l'acquisition de connaissances et enfin les but de performance consistent en ce qui procure la reconnaissance d'autrui ou/et l'obtention de récompense (Viau, 1994, p.45).

1.3.3. La perception de sa compétence

Avant que la personne entame une activité dont sa réussite est supposée incertaine, il doit évaluer ses capacités et juger si elles lui favorisent son accomplissement avec succès (Bandura, 1986). Il est à remarquer que les activités auxquels, un individu est habitué à les effectuer convenablement n'exigent pas l'autoévaluation quant à sa capacité relative. Supposons le cas d'un élève qui maîtrise bien la lecture et la compréhension de la langue française, dans la réalisation d'une activité du genre, il l'entame sans être obligé d'évaluer sa capacité en ce sujet.

1.3.4. La perception de la contrôlabilité

Pour ce qui concerne la perception de contrôlabilité, elle renvoie au degré de contrôle perçu sur la réalisation, le déroulement et les conséquences (Viau, 1994) d'une activité. Un élève qui croit que ses stratégies relatives à élaborer un projet en utilisant ses savoirs faire informatiques lui permettent de l'accomplir de façon adéquate se sent avoir le contrôle du déroulement de cette tâche. La compétence de contrôlabilité constitue une dimension de la théorie des attributions causales. Le lien de la motivation à l'attribution causale est étroit dont la perception du contrôle en est un élément important. Par ailleurs, la théorie de l'attribution

causale est considérée souvent comme étant une théorie motivationnelle.

2. L'attribution causale

Heider (1958) est le pionnier de la théorie de l'attribution. Cet auteur fait appel à la psychologie naïve pour mettre en évidence les bases du processus d'attribution de causes, de dispositions et de propriétés. Il définit l'attribution comme étant le processus d'identification des causes des événements qui permet à la personne d'organiser son environnement et le maîtriser (Deschamps, J-C et Clémence, 1990, p. 19). L'attribution causale désigne la démarche décrivant la manière par laquelle les personnes expliquent et interprètent les comportements et les émotions (Dubois, 1994, p. 12). Elle renvoie «au processus qui permettent de donner un sens à un événement quelconque, de situer son origine».

Dans le milieu scolaire, l'attribution désigne le processus par lequel les individus expliquent la réussite et l'échec (Luginbuhl, Crowe et Kahan, 1990). En effet, pour pouvoir contrôler son environnement, l'être humain cherche à expliquer les situations et les événements en leur attribuant des causes. L'élève, lui aussi, construit un modèle causal pour expliquer les événements vécus

en produisant des attributions qui lui seront à l'origine d'émotions qui peuvent avoir des effets positifs ou négatifs sur ses attitudes. (Blouin, 1985 ; Weiner, 1980, 1984, 1985). Le contrôle qu'un individu peut avoir sur une cause consiste en la possibilité d'agir différemment dans le but de modifier le résultat d'une action. Cette dimension peut référer à la responsabilité de l'élève.

Weiner (1972) considère que l'attribution interne évoque avant tout, les capacités de l'acteur tandis que l'attribution externe renvoie à des facteurs de chance et de hasard. A ce propos, il détermine quatre facteurs causaux : l'effort, la capacité, la difficulté de la tâche et le hasard qui peuvent être interprétés suivant trois dimensions : l'internalité (internes/externes), la stabilité (stables/instables) et la contrôlabilité (contrôlables/incontrôlables). En effet, la capacité étant un facteur causal interne, stable et contrôlable tandis que le hasard est considéré comme facteur causal externe, instable et incontrôlable (Gosling, 1992). De manière générale, les personnes attribuent leur succès à des facteurs qu'ils contrôlent (l'effort) et leurs échecs à des facteurs incontrôlables (la capacité). Dans le cas où une personne attribue son échec à un facteur interne, ce dernier n'est pas sous son influence.

L'attention accordée à la tâche et à son niveau de difficulté influencent l'attribution de la performance (Lugenhohl et al. 1975). Certains élèves baissent les bras suites à des échecs successifs semblant être à l'origine de sentiments d'incompétence pouvant même atteindre ce que Séligman (1995) appelle «résignation acquise» et qui se traduit par des sentiments d'impuissance et de comportement d'évitement des activités supposées en être à l'origine. En se référant au style causal personnel des élèves, nous pouvons comprendre pourquoi ceux qui réussissent et s'attribuent leur réussite se sentent sûr d'eux et aient un sentiment de compétence élevé. Lorsque nos élèves ne reconnaissent pas leur responsabilité dans les résultats scolaires réalisés ou ils ne croient pas en leur compétence, il est difficile de prédire une amélioration possible de leur performance.

Les recherches sur les attributions montrent généralement que les individus s'attribuent les événements positifs et au contraire, ils expliquent les événements négatifs par des facteurs externes. Toutefois, cette distinction n'est pas toujours le corollaire des sentiments de responsabilités parce que lorsqu'un élève en difficulté scolaires attribue sa faible performance à un bas niveau d'intelligence ne signifie guère qu'il s'en sent responsable. Dans

ce cas, il n'y a pas de différence à dégager entre ce facteur considéré comme interne et n'importe quel autre facteur externe. Cependant, le plus intéressant dans toute interprétation des attributions construites par les individus consiste en ce qu'ils contrôlent ou non des facteurs invoqués dans leur explications des évènements et des résultats.

Par ailleurs, les enseignants, les parents et les élèves en difficultés expliquent souvent les faibles performances par des facteurs externes. Chacun d'eux en rejette la responsabilité. Les élèves l'expliquent par exemple par la négligence de l'enseignant l'absence de soutien familial, la difficulté de la discipline, les parents l'attribuent à l'école, à l'enseignant ou à l'élève et les enseignants l'expliquent par le manque d'effort fournis par le sujet, la négligence des parents, l'histoire scolaire de l'élève, etc. dans ce cas, nous pouvons nous interroger sur la chance d'amélioration de cette situation. En effet, en rapport aux attributions de la réussite et de l'échec scolaire, les chercheurs essaient d'examiner le lien entre le mécanisme d'attribuer le succès à des facteurs internes et l'échec à des facteurs externes et le maintien d'estime de soi. Les études de Johnson, Feigenbaum et Weiby (1964), Fitch (1970), Frieze et Weiner (1971) confirment cette hypothèse alors que les résultats des recherches

de Feather (1969) et Chaikin (1971) l'infirmement.

3. L'estime de soi

Dans les théories classiques, les chercheurs évoquent l'estime de soi globale qui consiste en la perception de l'individu de sa propre valeur et qui peut être exprimé par les conditions de s'aimer, de s'accepter et de se respecter. Elle reflète également une attitude d'approbation-désapprobation qui renseigne sur le degré de perception de la personne de sa valeur, de son importance, et de son aptitude de réussite (Cosonoley, 1902 ; Coopersmith, 1967 ; Rosenberg, 1979). L'estime de soi correspond au jugement d'une personne sur sa valeur et le degré de satisfaction de soi-même. Il s'agit de l'ensemble de caractéristiques attribuées à soi-même et reconnues par la personne face aux changements (L'Ecuyer, 1994). Selon Duclos (2000), ce concept désigne la conscience de sa valeur personnelle reconnue dans divers domaines. L'évaluation de soi peut être positive et devient donc source de valorisation ou au contraire, négative conduisant à des sentiments de dévalorisation.

De ce fait, l'estime de soi renvoie à la dimension affective de la représentation de soi. Dans sa dimension interpersonnelle, le soi

se construit au travers les interactions sociales dans la famille, l'école et l'environnement (Miroir social) de la personne. Les évaluations des autres ont leur impact dans l'élaboration et l'appropriation de l'estime de soi (Colley, 1902).

Toutefois, tenant compte de la complexité de soi, l'hypothèse d'estime de soi unidimensionnel est remise en question et a cédé la place à une conception multidimensionnelle (Harter, 1985 ; Marsh, 1988 ; Rosenberg, 1979). Cette dernière est qualifiée de dynamique et de développementale (Byrne, 1996 ; Dubois, et al. 1996 ; Harter, 1999 ; Marsh et Hattie, 1996). Dans cette perspective, l'estime de soi désigne l'appréciation ou le jugement d'une personne de sa propre valeur et indique son auto-évaluation de ses propres compétences ou qualités dans des domaines particuliers (Harter, 1986, 1999 ; Marsh, 1986, 1987 ; Rosenberg, 1979).

Nombreuses études se concertent sur le rôle crucial de la confiance de l'individu (Bellenger, 2007) en ses capacités à agir efficacement dans son engagement dans l'action, sa persévérance et ses performances et montrent que cette confiance varie d'un domaine à l'autre. Une personne peut se sentir mal à l'aise dans une activité mais ayant du plaisir dans une autre. Un élève peut

se percevoir compétent en informatique mais incapable lorsqu'il s'agit des sciences mathématiques. En effet, ces conceptions positives de soi issues de traitement et de sélection d'information peuvent être à l'origine d'un accroissement de l'effort, d'une persévérance dans les activités difficiles et d'utilisation de ses stratégies (Pintrich et Schrauben, 1992).

Toutefois, le rapport aux autres, les émotions et l'intelligence émotionnelle sont enchâssés (Mayer et Salovey, 1997). Celui-ci désigne les habiletés de perception, d'expression, d'intégration et de régulation des émotions chez soi et chez les autres. Les émotions se convertissent en des réactions, des comportements, des décisions chez la personne. En effet, l'estime de soi se répercute sur les émotions, la cognition et les comportements et occupe un rôle crucial dans les efforts visant la prévention au décrochage, aux difficultés d'apprentissage, à la délinquance, à l'abus de drogue et d'alcool et au suicide (Laporte et Sévigny (1998).

Les élèves ayant confiance en leurs capacités optent pour des tâches qui les mettent face à des défis conduisant à l'activation de leurs habiletés et au déclenchement de leur énergie tandis que les autres qui n'ont pas confiance en eux peuvent développer des

comportements d'évitement des activités scolaires. Plusieurs chercheurs (Rosenberg, 1965 ; Marsh et Hocevar, 1985 ; Harter, 1985, 1988) ont établi, au moyen de questionnaires, les caractéristiques des personnes faisant preuve d'estime de soi. Elles croient avoir de la valeur, se sentent aimées et heureuses, compétentes, confiantes, responsables et convaincues avoir le droit à l'erreur. Ces personnes expriment des attentes positives et sont coopératives, constructives, sociables, autonomes, réalistes et indépendantes (Frey et Carlock, 1991). En revanche, un manque d'estime de soi constitue un obstacle dans la réussite de sa vie et peut entraver l'atteinte du degré souhaitable d'adaptation (McCarthy et al, 2002). Ces sujets ont tendance à se fuir de toute responsabilité, à ne pas accepter l'erreur ce qui rend difficile sa régulation, à manifester un caractère défensif (André, 2008) et un discours interne binaire. Il est important de souligner que ces tendances peuvent contribuer à la manifestation de conduites agressives ou au contraire à une sorte de gentillesse exagérée pouvant embarrasser le partenaire (Mruk, 1995, André, 2008).

Dans cette perspective, l'estime de soi peut devenir un élément décisif dans l'augmentation des performances futures de l'individu. Face à une tâche déterminée, le degré de motivation de

la personne à la réaliser dépend de la cohérence entre sa performance et son image de soi. Un estime de soi élevé permet aux personnes de choisir des tâches susceptibles de leur fournir des chances de succès élevées (Korman (1966) et prédire une haute performance. Toutefois, ce concept constitue un élément crucial susceptible de mieux expliquer les profils d'élèves qui se dévalorisent.

Conclusion

Il est crucial de mettre l'accent sur les facteurs psychologiques pouvant modifier la performance des individus dans les tâches et les activités exécutées dans différents domaines de la vie. Il ne s'agit pas uniquement des processus cognitifs dans l'apprentissage à l'école par ce que les résultats témoignent d'un effet prépondérant de la motivation, de l'estime de soi et du style attributionnel sur le rendement des individus. En fait, il s'agit d'une forte accointance entre ses facteurs psychologiques et le contexte scolaire. Dans un contexte de travail devenu de plus en plus complexe, une école objet de plusieurs reproches touchant son rendement et un monde pris par les exigences de rentabilité et de concurrence, la prise en compte de ces catalyseurs s'avèrent pertinente tant dans la promotion du rendement des entreprises

tant au niveau de la gestion des ressources humaines et le bien-être des individus. Il s'agit donc à la fois, d'évaluer la motivation, l'estime de soi et les styles attributionnels, les comprendre et les réguler chez les élèves. Toutefois, pour prévoir une performance adéquate, l'enseignant doit adapter son action éducative à ses profils psychologiques.

Références bibliographiques

Burden, R. L. et Williams, M. (1997). *Psychology for Language Teachers : A Social Constructivist Approach*. Cambridge, University Press.

Christophe, A. et François. L. (1999). *L'estime de soi : s'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Paris, Odile Jacob.

Deci, E. L. & Ryan R. M. (1985). The general causality orientation scale : Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.

Deschamps, J-C. et Clémence, A. (dir.) (1990). *L'attribution, causalité et explication au quotidien*. coll. Textes de base en psychologie, Neuchatel, Paris, Delachaux et Niestlé S.A.

Dubois, N. (1996). «Le développement des attributions causales», in Deschamps, J-C et Beauvois, J-L. *Des attributions*

aux Attributions sur la construction sociale de la réalité.
Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 1996, p. 261-275.

Duclos, G. (2000). L'estime de soi, un passeport pour la vie.
Edition hôpital Ste- Justine, Montréal.

Fennouillet, F. (2012). Les théories de la motivation.
Coll. Psycho Sup, Dunod.

Galand, B. (2006). Réussite scolaire et estime de soi.
http://www.scienceshumaines.com/reussite-scolaire-et-estime-de-soi_fr_14911

Gosling, P. (1992). Qui est responsable de l'échec scolaire ?
Paris, PUF.

Laporte, D. et Sévigny, L. (1998). Comment développer l'estime
de soi de nos enfants. Guide pratique à l'intention des parents
d'enfants de 6 à 12 ans. Montréal, Coll. "Estime de soi". Ed.
Hôpital Sainte-Justine.

Leury, A. et Fenouillet, F. (1996, 2006). Motivation et Réussite
scolaire. Paris, Dunod.

Lugenhohl, J.E.R., Crowe, D.H. Kahan, J.P.
(1990). «Attributions causales de la réussite et de l'échec», in
Déschamps, J-C et Clémence, A. (1990). L'attribution, causalité
et explication au quotidien. p. 163.

Martinot, D. (2001). «Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire», in : Revue des sciences de l'éducation, vol. 27, n° 3, 2001, p. 483-502.
<https://www.erudit.org/revue/rse/2001/v27/n3/009961ar>

Viau, R. (1994). La motivation en contexte scolaire. DeBoeck, Bruxelles.