

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

**L'INFLUENCE DU SOUTIEN SOCIAL, DE L'INTELLIGENCE
ÉMOTIONNELLE ET DES ÉMOTIONS LIÉES AU SOI SUR
LA MOTIVATION SCOLAIRE**

ESSAI

PRÉSENTÉ

**COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE**

PAR

CAROLINE TADROS

MAI 2012

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cet essai doctoral se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Mes premiers remerciements vont à ma directrice de thèse Isabelle Green-Demers qui a fait de ce projet ce qu'il est aujourd'hui. Merci Isabelle pour ton soutien dans les moments de découragement, pour ton écoute dans les moments de doute, pour ton inspiration lors du syndrome de la page blanche. Merci de ton dévouement et de m'avoir aussi bien guidée. Merci également de m'avoir donné la chance d'aller présenter les résultats de ma recherche en Belgique. Ce fût une expérience mémorable et comme on le dit si bien en flamand : Dank u!

Merci à Messieurs Jacques Forget et Paul Greenman, membres du comité de soutenance, qui ont bien voulu prendre part à cette aventure.

Merci Isabelle, Christian, Kathleen, Guy, Rollande, Henri et à tous les enfants de la famille Séguin pour vos encouragements tout au long de l'écriture et pour avoir si bien pris soin de Lou.

Merci à mes amies France, Bonnie, Mélanie et Julie de m'avoir ouvert la porte de leurs demeures lorsque j'avais besoin d'un pied à terre à Gatineau.

Merci à mon garçon, Lou, de s'être privé de sa mère pendant des jours pour me laisser rédiger ce projet. Merci à ma future fille, Marie-Fée, qui a attendu jusqu'à sa date d'accouchement avant de venir au monde. Ceci m'a permis de déposer ce projet.

Finalement, un merci tout spécial à celle qui partage ma vie depuis plus de dix ans et qui a permis à ce projet de prendre vie. Josée, tu as cru en moi et tu m'as poussée à faire ma demande au doctorat. Ce dénouement est grâce à toi et naturellement grâce à notre déménagement en Ontario!

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
RÉSUMÉ	viii
 CHAPITRE 1	
INTRODUCTION	1
La motivation scolaire selon la théorie de l'autodétermination	3
La motivation intrinsèque	3
La motivation extrinsèque	4
La régulation externe.....	4
La régulation introjectée	4
La régulation identifiée	5
La régulation intégrée	5
L'amotivation.....	6
Le continuum d'autodétermination.....	6
Soutien empirique.....	8
Le soutien social selon la théorie de l'évaluation cognitive.....	9
Le soutien de l'autonomie.....	10
Le soutien de la compétence.....	10
L'affiliation interpersonnelle.....	10
Soutien empirique.....	11
L'intelligence émotionnelle.....	14
Historique.....	14
Conceptualisation.....	15
L'intelligence émotionnelle selon Salovey et Mayer (1990) :	
conceptualisation originale	16
Identifier les émotions chez soi et chez autrui	16
Gérer les émotions chez soi et chez autrui.....	18
Utiliser les émotions de façon adaptative.....	18
Modèle de Mayer et Salovey (1997) : version révisée	19
Soutien empirique.....	20
Les émotions liées au soi : la propension à la culpabilité et à la honte	23
Fondements conceptuels	23
Soutien empirique.....	25
Vers une intégration des antécédents personnels et sociaux de la motivation ...	27
Intelligence émotionnelle et motivation	27
Propension à la culpabilité et à la honte et motivation	28

Associations entre l'intelligence émotionnelle et les émotions liées au soi...	28
Antécédents sociaux et affectifs de la motivation	29
Associations entre les antécédents sociaux et affectifs de la motivation	30
Soutien social et intelligence émotionnelle.	30
Soutien social et émotions liées au soi.....	30
La présente étude	31
Objectif	31
Hypothèses.....	31
CHAPITRE 2	
MÉTHODE	33
Participants et procédure	33
Instruments.....	34
Le soutien des enseignants, des parents et des amis.....	34
L'intelligence émotionnelle.....	34
Les émotions liées au soi.....	35
La motivation scolaire	36
Analyses.....	37
CHAPITRE 3	
RÉSULTATS.....	39
Analyses préliminaires : statistiques descriptives	39
Corrélations	39
Analyse acheminatoire	41
CHAPITRE 4	
DISCUSSION	44
Mise en rapport des hypothèses et des résultats.....	44
Hypothèse 1	44
Hypothèse 2	44
Hypothèse 3	44
Hypothèse 4	45
Hypothèse 5	45
Retombées conceptuelles	45
Les antécédents sociaux de la motivation autodéterminée.....	45

Les antécédents personnels de la motivation.....	48
La propension à la honte et à la culpabilité : un nouvel antécédent personnel de la motivation autodéterminée.....	49
L'intelligence émotionnelle : un nouvel antécédent personnel indirect de la motivation autodéterminée.	50
Association entre l'intelligence émotionnelle et la propension à la culpabilité.....	51
Les antécédents de l'intelligence émotionnelle et de la culpabilité.....	52
Antécédents sociaux de l'intelligence émotionnelle.....	52
Antécédents sociaux de la propension à la culpabilité.....	53
Résultats non-significatifs	54
Absence d'association entre le soutien social et la propension à la honte.....	54
Absence de lien direct entre l'intelligence émotionnelle et la motivation.....	54
Absence d'association entre l'intelligence émotionnelle et la propension à la honte.....	55
Limites méthodologiques	55
Études futures	56
Conclusion.....	58
RÉFÉRENCES.....	59
ANNEXE A	80

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 :	Principales différences entre la culpabilité et la honte.....	24
TABLEAU 2 :	Genre des participants par niveau secondaire.....	33
TABLEAU 3 :	Statistiques descriptives.....	40
TABLEAU 4 :	Corrélations de Pearson d'ordre zéro.....	42

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 :	Continuum d'autodétermination	7
FIGURE 2 :	Modèle de l'intelligence émotionnelle.....	17
FIGURE 3 :	Associations prévues entre les variables étudiées.....	32
FIGURE 4 :	Analyses acheminatoires.....	43

RÉSUMÉ

Au cours des dernières décennies, de nombreuses études se sont attardées à démontrer l'influence du soutien social sur la motivation autodéterminée. Par contre, peu d'études se sont penchées sur les antécédents personnels de cette variable. Le présent projet vise à remédier à cette lacune en examinant l'influence de deux variables individuelles de nature affective, soit l'intelligence émotionnelle et la propension à la culpabilité et à la honte, sur la motivation autonome, tout en contrôlant pour l'effet connu des facteurs sociaux. De façon plus précise, ce projet vise à évaluer les associations entre le soutien des enseignants, des parents et des amis, l'intelligence émotionnelle, la propension à la culpabilité et à la honte et la motivation scolaire. En tout, 413 élèves de secondaire 1 à 5 ont complété un questionnaire évaluant les variables étudiées. Les résultats révèlent que le soutien des enseignants, des parents et des amis est positivement associé à l'intelligence émotionnelle, à la propension à la culpabilité et à la motivation scolaire. L'intelligence émotionnelle est, à son tour, positivement associée à la propension à la culpabilité. Enfin, la propension à la culpabilité est positivement associée, et la propension à la honte négativement associée, à la motivation scolaire. Ces résultats sont discutés en fonction de leur retombées fondamentales pour la recherche sur la motivation autodéterminée.

Mots clés : Motivation scolaire, autodétermination, soutien des enseignants, soutien des parents, soutien des amis, intelligence émotionnelle, culpabilité, honte.

CHAPITRE 1

INTRODUCTION

Le milieu scolaire s'attend à ce que les élèves s'investissent de leur mieux, qu'ils réussissent et persévèrent dans leurs études. En somme, l'école souhaite que leurs élèves soient motivés. Nombreuses sont les recherches qui se sont penchées sur les facteurs qui contribuent à la motivation et la réussite scolaires (voir Guay, Ratelle & Chanal, 2008 ainsi que Pintrich, 2003, pour une recension des écrits). Cependant, malgré tous les efforts investis en recherche et en intervention éducative, la proportion des jeunes québécois de 19 ans qui n'avaient pas obtenu de diplôme du secondaire s'établissait à 18,3 % en 2008 (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010). Ceci suggère qu'il y a encore des variables qui échappent à notre compréhension des mécanismes impliqués dans la réussite scolaire.

En ce sens, le présent projet aborde cette question sous un angle nouveau en examinant l'influence de facteurs inédits sur la motivation scolaire. Les recherches ont établi de longue date l'effet de variables sociales, telles que le soutien des enseignants, des parents et des amis, sur la motivation scolaire (pour une recension à ce sujet, voir Danielsen, Wiium, Wilhelmsen, & Wold, 2010). En revanche, les variables de nature plus personnelles ont été largement négligées. Il serait donc pertinent d'examiner l'influence de variables individuelles de nature émotionnelle sur la motivation scolaire autodéterminée, ce qui est l'objectif principal du présent projet. Dans le cadre de cette étude, l'influence de l'intelligence émotionnelle et des émotions liées au soi (soit la culpabilité et la honte) sur la motivation scolaire seront ainsi évaluées. De façon plus précise, ce projet se propose d'étudier l'effet de l'intelligence émotionnelle et de la propension à la culpabilité et à la honte sur la motivation scolaire, conjointement

avec l'effet connu des facteurs sociaux (c.-à.-d. le soutien des enseignants, des parents et des amis).

Les sections qui suivent recensent la documentation pertinente à chacun des concepts qui sont mis en relation dans le présent projet. La première d'entre elles est consacrée à la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985; 2002; 2008) qui constitue le fondement conceptuel de la problématique étudiée : la motivation scolaire. Les sections ultérieures portent sur le soutien social (selon la théorie de l'évaluation cognitive; Deci & Ryan, 1985; 2002; 2008), l'intelligence émotionnelle et les émotions liées au soi (culpabilité et honte). Les objectifs et les hypothèses du projet sont exposés subséquemment.

La motivation scolaire selon la théorie de l'autodétermination

La théorie de l'autodétermination élaborée par Deci & Ryan (1985; 2002; 2008) propose différentes formes de motivations caractérisées par le niveau d'autonomie qui sous-tend le comportement. La motivation est qualifiée d'autodéterminée lorsque l'activité est délibérément choisie par la personne. Pour Deci (1980), l'être humain éprouve le besoin d'être à l'origine de son propre comportement et ce besoin d'autonomie est une source fondamentale de motivation. Au contraire, lorsque l'autodétermination est minée, la motivation est amoindrie et l'individu accomplit alors l'activité afin de répondre à une pression externe ou interne.

Deci et Ryan (1985; 2002; 2008) propose donc un modèle conceptuel selon lequel la motivation varie en fonction du degré d'autodétermination du comportement. Ce modèle définit trois formes de motivation principales soit la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation.

La motivation intrinsèque

La motivation intrinsèque implique un niveau optimal d'autodétermination. Elle réfère au concept de s'engager librement dans une activité et ce, par pur plaisir et satisfaction personnelle (Deci 1975; 1980). Une personne motivée de façon intrinsèque accomplit l'activité avec curiosité et intérêt. L'activité est en elle-même une source de gratification, c'est pourquoi elle est qualifiée d'intrinsèque. Par exemple, en milieu scolaire, les élèves ayant une motivation intrinsèque sont ceux qui aiment apprendre, qui sont curieux et qui se livrent à des activités intellectuelles parce qu'ils trouvent cela stimulant, pour le plaisir d'acquérir de nouvelles connaissances ou pour le plaisir de se dépasser et d'exceller (Vallerand et al., 1993).

La motivation extrinsèque

Contrairement à la motivation intrinsèque où la personne exécute l'activité par plaisir et intérêt, la motivation extrinsèque suppose qu'un individu s'engage dans une activité en raison des conséquences positives ou négatives qui y sont associées (Deci & Ryan, 1985; 2002; 2008). L'activité n'est pas une fin en soi mais plutôt une façon de susciter des bénéfices ou d'éviter des désagréments. Les comportements motivés extrinsèquement sont donc d'ordre utilitaire. Deci et Ryan (1985; 2002; 2008) ont proposé quatre types de motivation extrinsèque qui varient selon leur degré d'autodétermination. Présentés en ordre croissant d'autonomie, il s'agit de la régulation externe, la régulation introjectée, la régulation identifiée et la régulation intégrée (Ryan & Connell, 1989; Ryan, Connell, & Deci, 1985; Ryan, Connell, & Grolnick, 1990). Tel qu'expliqué ultérieurement, la motivation extrinsèque n'exclut pas d'emblée le libre choix. Certaines formes de motivation extrinsèque sont passives, réactives et non autodéterminées (régulation externe et introjectée) tandis que d'autres sont proactives et autonomes (régulation identifiée et intégrée).

La régulation externe représente les comportements qui sont faits uniquement afin d'obtenir une récompense ou d'éviter une punition. Les comportements régulés de cette façon sont totalement gouvernés par une source de contrôle externe à la personne et sont effectués dans l'unique but de répondre à des contraintes provenant de l'environnement. Par exemple, un élève ayant une régulation externe peut aller à l'école parce que ses parents le puniront s'il sèche ses cours.

La régulation introjectée correspond au stade embryonnaire d'un processus primaire d'intériorisation par lequel les gens assimilent les raisons de leur comportement sous la forme d'une pression qu'ils s'imposent à eux-mêmes

ou d'émotions reliées au soi. Les comportements gérés par régulation introjectée ont ainsi pour but d'éviter la honte et la culpabilité ou encore de soutenir l'estime de soi et ainsi, ressentir de la valeur. En situation d'introjection, la réussite peut être vécue avec une grande fierté et gloire. Par contre, en situation d'échec, l'individu peut ressentir de la culpabilité, de la honte et de la dépréciation de soi. Il est important de se rappeler que la régulation introjectée n'est pas autodéterminée puisque ce type de régulation est gouverné par des anciennes contraintes externes qui sont maintenant internalisées de façon partielle. En milieu scolaire, ces élèves sont ceux qui font leurs devoirs pour éviter de se sentir coupables ou honteux de ne pas les avoir faits. D'autres encore vont étudier par orgueil, pour se prouver qu'ils sont compétents.

La régulation identifiée, pour sa part, est présente lorsque les raisons pour s'engager dans une activité sont intériorisées de telle sorte que la personne accorde de la valeur au comportement. Elle accomplira, dans ce cas, l'activité par choix parce que celle-ci est jugée importante à ces yeux. Les comportements produits par régulation identifiée sont autodéterminés, par comparaison à ceux faits par régulation introjectée, parce qu'au lieu d'agir par pression interne, la personne exerce son libre arbitre et choisit de façon proactive d'agir conformément à ses valeurs. À l'école, par exemple, ces élèves sont ceux qui accordent de la valeur à l'éducation. Ces derniers s'impliquent de façon active dans leurs études en raison de leur croyance que le travail scolaire est important et qu'il leur sera utile.

Finalement, le plus haut niveau d'autodétermination de la motivation extrinsèque se retrouve dans la **régulation intégrée**. Cette forme de motivation décrit les comportements qui sont en harmonie avec le concept de soi. En effet, dans la régulation intégrée, les comportements adoptés reflètent l'identité de la personne. Les comportements régulés par intégration peuvent se comparer à ceux régulés par motivation intrinsèque puisque les deux sont réalisés par choix et par

volonté personnelle. Cependant, la principale différence entre les deux est que dans le cas de la motivation intrinsèque, la personne accomplit l'activité par intérêt et plaisir alors que dans le cas de la régulation intégrée, le but est toujours utilitaire. En milieu scolaire, ce sont des élèves qui s'investissent au maximum puisque le fait d'être étudiant est une caractéristique centrale de leur personne. Même s'ils n'ont pas toujours du plaisir à étudier, ce sont des élèves engagés, impliqués et très responsables (Green-Demers & Pelletier, 2003).

L'amotivation

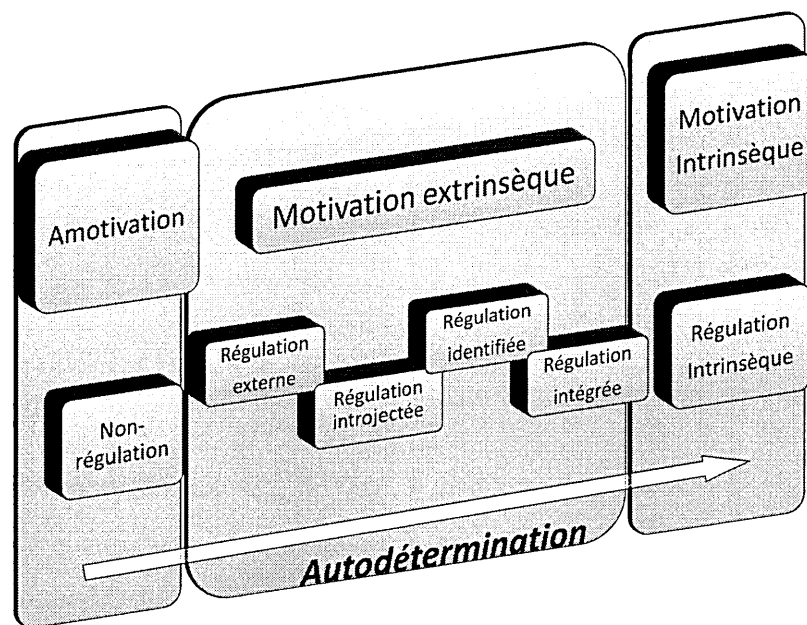
L'amotivation est la dernière composante motivationnelle de la théorie de Deci et Ryan (1985; 2002; 2008). Ce concept décrit un manque total d'autonomie et de motivation. L'amotivation se produit quand la personne ne voit pas de lien entre son comportement et ses conséquences. Cette dernière n'est donc pas en contact avec les sources de sa motivation. L'amotivation s'apparente à l'impuissance acquise (Abramson, Seligman, & Teasdale, 1978). Par exemple, il se peut qu'un élève soit amotivé s'il va à l'école par habitude, sans comprendre pourquoi, et qu'il vit cela comme une expérience d'aliénation.

Le continuum d'autodétermination

Les différentes formes de motivation décrites précédemment se situent sur un continuum unidimensionnel d'autodétermination (Deci & Ryan, 1985; 2002; 2008) tel qu'illustré à la Figure 1. La différence essentielle entre ces types de motivation est ainsi le degré d'autonomie du comportement. L'amotivation, localisée à l'extrémité gauche du continuum, représente le degré le moins élevé d'autodétermination puisqu'elle exprime une absence de volonté et de motivation. À l'inverse, la motivation intrinsèque représente un niveau optimal d'autodétermination puisqu'elle est à la base des comportements régulés librement et par simple plaisir. Les différentes formes de motivation extrinsèque sont

classifiées entre ces deux extrêmes. La régulation externe, gérée comme son nom l'indique par pression externe, présente un niveau d'autonomie supérieur à l'amotivation. L'introjection, qui procède par pression interne, constitue à son tour, une augmentation d'autonomie par comparaison à la régulation externe. Les formes de motivation extrinsèque autonomes font suite à l'introjection. L'identification, décrivant les comportements valorisés et librement choisis, vient initialement. Enfin, l'intégration constitue l'apogée de l'autonomie des motifs extrinsèques parce qu'elle symbolise les comportements qui constituent une expression de soi.

Figure 1. Continuum d'autodétermination (Deci & Ryan, 1985; 2002; 2008)



En résumé, selon la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985; 2002; 2008), il y a six sous-types de motivation différents qui se distinguent par leur degré d'autonomie. De plus, il est proposé que les conséquences de la motivation soient fonction de leur niveau d'autonomie. Plus la motivation est autodéterminée, plus ses conséquences sont positives. À l'inverse, plus le niveau d'autonomie de la motivation décroît, plus ses conséquences sont néfastes.

Soutien empirique

Depuis la création de la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985; 2002; 2008), de nombreuses études ont documenté sa validité et ce, dans plusieurs contextes différents. Par exemple, la taxonomie motivationnelle proposée par Deci et Ryan (1985; 2002; 2008) et ses conséquences ont été confortées par les résultats d'études réalisées dans le domaine des sports (Brière, Vallerand, Blais, & Pelletier, 1995; Vallerand, 2007), de la santé (Pelletier, Dion, Slovinec-D'Angelo, Reid, 2004; Silva et al. 2010; Williams, Rodin, Ryan, Grolnick, & Deci, 1998), de la psychothérapie (Pelletier, Tuson, & Haddad, 1997; Wild, Cunningham, Ryan, 2006; Zeltman, Ryan, & Fiscella, 2004), des loisirs (Pelletier, Vallerand, Green-Demers, Blais, & Brière, 1995) ou de l'organisation et du travail (Baard, Deci, & Ryan, 2004; Deci et al., 2001).

La théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985, 2002, 2008) a aussi été étudiée abondamment dans le cadre d'études en éducation au cours des deux dernières décennies (Guay et al., 2008). Ainsi, les études démontrent que plus les élèves possèdent un niveau d'autodétermination élevé, meilleurs sont leurs résultats scolaires (Fortier, Vallerand, & Guay, 1995; Guay & Vallerand, 1997; Miserandino, 1996), la profondeur du traitement de l'information (Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon, & Deci, 2004) et leur bien-être (Burton, Lydon, D'Alessandro, & Koestner, 2006; Levesque, Zuehlke, Stanek, & Ryan, 2004).

Aussi, ces élèves rapportent davantage d'émotions positives en classe, une plus grande satisfaction à l'école et éprouvent plus de plaisir à faire leurs devoirs que les élèves ayant un faible niveau d'autodétermination (Burton et al., 2006; Levesque et al., 2004; Vallerand, Blais, Brière, & Pelletier, 1989).

Il est ainsi possible de constater que la motivation scolaire autodéterminée mène à des conséquences bénéfiques de nature variée. Il est donc utile de s'interroger sur les facteurs qui favorisent son développement et son maintien. Les travaux antérieurs à ce sujet se sont principalement attardés à l'influence du soutien social.

Le soutien social selon la théorie de l'évaluation cognitive

La théorie de l'évaluation cognitive a été élaborée afin de mesurer les effets du contexte social sur la motivation. D'après la théorie de l'évaluation cognitive, l'être humain possède trois besoins psychologiques de base : l'autonomie, la compétence et l'affiliation interpersonnelle (Deci & Ryan, 1985; 2002; 2008). Selon cette approche, la satisfaction de ces besoins entraîne une augmentation du niveau d'autodétermination en plus de contribuer au bien-être psychologique. Au contraire, la non satisfaction de ces besoins nuit au développement de l'autodétermination et affecte négativement le bien-être psychologique. En ce sens, les agents importants de l'environnement social (par exemple, les enseignants, les parents ou les amis) agissent sur la motivation en favorisant ou en interférant avec la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux. À cet effet, trois dimensions des comportements interpersonnels sont ainsi susceptibles d'avoir un effet sur la motivation: le soutien de l'autonomie, le soutien de la compétence et l'affiliation interpersonnelle (Deci & Ryan, 1985; 2002; 2008).

Le soutien de l'autonomie signifie que la personne est encouragée à réaliser les objectifs qu'elle s'est fixée, à initier des actions ainsi qu'à ne pas avoir peur d'explorer et d'accepter des tâches importantes pour elle. Une personne dont l'autonomie est soutenue se sent écoutée, appuyée dans ses questionnements et dans ses réflexions. Elle se sent encouragée à se comporter selon ses valeurs et ses désirs sans être jugée. Soutenir l'autonomie génère des sentiments de liberté et d'intentionnalité. La personne a la perception d'être la source de ses choix et ses comportements, ce qui augmente l'autodétermination de la motivation. À l'opposé, un style interpersonnel contraignant diminue l'autodétermination car la personne perçoit que son environnement impose ses choix et contrôle son comportement.

Le soutien de la compétence signifie encourager la personne à développer ses connaissances et son expérience de façon à acquérir les informations utiles et pertinentes à la réalisation de l'activité. Une composante importante du soutien de la compétence est la provision de rétroactions constructives sur les réalisations et la performance. Cela permet à la personne de mieux connaître ses aptitudes, d'améliorer ses capacités et de développer ses compétences tout en générant des perceptions positives de soi. L'augmentation de la perception de compétence personnelle favorise l'augmentation de l'autodétermination de la motivation.

Pour sa part, **l'affiliation interpersonnelle** se caractérise par la possibilité que la personne puisse développer des relations gratifiantes, authentiques et chaleureuses dans le cadre de l'activité. Il s'agit de susciter un sentiment d'appartenance. Une personne dont le besoin d'affiliation est soutenu se sent liée aux gens avec qui elle fait une activité et elle a l'impression de travailler avec eux vers un but commun. L'affiliation est fortifiée si la personne ressent l'intérêt et la préoccupation réelle des autres envers elle. Ces interactions plaisantes contribuent à augmenter l'autodétermination de la motivation.

Soutien empirique

Un nombre important d'études dans plusieurs domaines de recherche permet de défendre l'hypothèse selon laquelle les facteurs sociaux ont un effet substantiel sur la motivation. Par exemple, dans le domaine de la santé, le soutien de l'autonomie et de la compétence offert par les professionnels a contribué à faire augmenter la motivation des patients à cesser de fumer (Williams, Gagne, Ryan, & Deci, 2002; William et al., 2006; Williams, Niemiec, & Ryan, 2009), à perdre du poids et à maintenir un poids santé (Teixeira et al., 2006; Williams, Grow, Freedman, Ryan, & Deci, 1996) ou à adopter un meilleur contrôle de leur taux de glycémie (Senecal, Nouwen, & White 2000; Williams, Freedman, & Deci, 1998; Williams, McGregor, Zeldman, Freedman, & Deci, 2004).

Le soutien des entraîneurs sportifs a également été examiné et les résultats de ces études indiquent qu'il contribue à augmenter la motivation et la persévérance des athlètes (Amorose & Anderson-Butcher, 2007; Conroy & Coatsworth, 2007; Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse, & Biddle, 2003; Gagné, Ryan, & Bargmann, 2003; Pelletier, Fortier, Vallerand, & Brière, 2001). D'autres études ayant eu lieu dans des secteurs variés tels que le travail (Lynch, Plant, & Ryan, 2005; Meyer, & Gagné, 2008), les relations amoureuses (Blais, Sabourin, Boucher, & Vallerand, 1990; La Guardia, Ryan, Couchman, & Deci, 2000; Patrick, Knee, Canevello, & Lonsary, 2007), ou la psychothérapie (Zuroff et al., 2007) ont également démontré l'influence du contexte social sur le niveau d'autodétermination de la motivation des gens.

La théorie de l'évaluation cognitive a aussi été mise à l'épreuve dans le domaine de l'éducation. Les études à ce sujet examinent l'influence du soutien de l'autonomie, de la compétence et de l'affiliation par les enseignants, les parents et les amis sur la motivation des élèves.

Dans un premier temps, les résultats de ces études révèlent que les enseignants contribuent à promouvoir la motivation chez les élèves s'ils soutiennent l'autonomie et la compétence (Ames, 1992; Guay & Vallerand, 1997; Hardre & Reeve, 2003; Ryan & Grolnick, 1986). Plus précisément, la motivation est plus élevée lorsque les enseignants donnent la possibilité aux élèves de prendre leurs propres décisions, encouragent les initiatives et donnent l'occasion d'apprendre par leurs succès et leurs erreurs. À l'inverse, la motivation est diminuée par le recours à un style plus contraignant selon lequel les enseignants s'attendent que les élèves se conforment à des directives précises, remettent des travaux selon des dates butoirs, encouragent la compétition ou utilisent un système de récompenses et de punitions (Deci, Koestner, & Ryan, 1999; Vansteenkiste et al., 2004). Comme le mentionne l'étude de Guay, Ratelle et Chanal (2008), ce constat se retrouve aux niveaux primaire, secondaire, collégial et universitaire. Concernant l'affiliation interpersonnelle, les données disponibles indiquent que la qualité de la relation entre l'élève et l'enseignant a également un impact sur la motivation et l'engagement de l'élève à l'école (Furrer & Skinner, 2003; Ryan, Stiller, & Lynch, 1994). Les élèves qui se sentent appréciés par leur enseignant rapportent un niveau d'engagement, de motivation et de persévérance plus élevé que ceux qui se sentent ignorés ou peu importants (Goodenow, 1993; Furrer & Skinner, 2003; Murdock, 1999).

Dans un deuxième temps, les recherches révèlent que le soutien des parents contribue également à la réussite et à la motivation scolaires (Grolnick & Slowiaczek, 1994; Ratelle, Larose, Guay, & Senecal, 2005). En effet, lorsque les parents acceptent leur enfant tel qu'il est, offrent une supervision de qualité et adoptent un style parental supportant l'autonomie, la motivation et la performance scolaires sont plus élevées (Steinberg, Lamborn, Dornbusch, & Darling, 1992). Selon Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler et Hoover-Dempey (2005), les parents

peuvent servir de modèle positif en plus d'être une source de rétroactions constructives lorsqu'ils sont impliqués dans l'éducation de leur enfant. Ceci contribue à développer la perception de compétence chez celui-ci. D'autres études en milieu scolaire démontrent que les enfants qui reçoivent de leurs parents plus d'encouragement à être autonomes intériorisent beaucoup mieux les contraintes liées au milieu scolaire (Chirkov & Ryan, 2001; Grolnick, Ryan, & Deci, 1991).

Le soutien des pairs est un troisième facteur pouvant influencer la motivation scolaire mais il a été beaucoup moins étudié que le soutien des enseignants et des parents. Les études démontrent une association positive entre le soutien des pairs et l'engagement envers les études, la poursuite de buts pro-sociaux et scolaires et un concept de soi positif (DuBois, Felner, Brand, Adan, & Evans, 1992; Felner, Aber, Primavera, & Cauce, 1985; Furrer, & Skinner, 2003; Harter, 1996; Murdock, 1999; Wentzel, 1998; Wentzel, 1999). À l'opposé, les élèves qui sont rejetés par leurs pairs, qui vivent de l'isolement social ou qui s'affilient avec des pairs rebelles, ont plus de chance de devenir eux-mêmes hostiles à l'environnement scolaire et de décrocher de l'école (Hymel, Comfort, Schonert-Reichl, & McDougall, 1996; Sage & Kindermann, 1999; Wentzel, 1999).

En somme, l'influence des figures clés de l'environnement social sur la motivation des élèves a été documentée de façon assez exhaustive. Par comparaison, les antécédents personnels de la motivation scolaire ont généralement été ignorés. Le présent projet vise à compléter les connaissances actuelles relatives à l'effet des variables sociales sur la motivation par l'étude de deux antécédents personnels de nature affective. Le premier d'entre eux est l'intelligence émotionnelle. Étant donné que la motivation extrinsèque implique la gestion des émotions négatives reliées à la tâche et que la motivation intrinsèque est alimentée par les émotions positives générées par l'activité, les différences

individuelles dans l'aptitude à traiter l'information émotionnelle est un précurseur théorique plausible de la motivation autodéterminée.

L'intelligence émotionnelle

Historique

L'intelligence émotionnelle est un concept dont l'émergence est relativement récente dans le domaine général de la régulation des émotions (Ciarrochi, Chan, & Caputi, 2000; Zeidner, Roberts, & Matthews, 2002; 2008). Ce concept révolutionnaire complète utilement la vision conventionnelle de l'intelligence cognitive en mettant l'accent sur l'aspect émotif, personnel et social du comportement intelligent (Dawda & Hart, 2000; Mayer & Salovey, 1995).

Historiquement, l'ancêtre conceptuel de l'intelligence émotionnelle est l'intelligence sociale (Thorndike, 1920). Plus précisément, Thorndike (1920) définit l'intelligence sociale comme étant la capacité de percevoir, chez soi et chez les autres, les états intérieurs, les intentions et les comportements afin d'agir de façon optimale. L'intelligence sociale a agi à titre de précurseur de l'aspect interpersonnel de l'intelligence émotionnelle.

Au plan du volet personnel de l'intelligence émotionnelle, on dénote un seul pionnier : Howard Gardner. Cet auteur a proposé un modèle compréhensif de l'intelligence où les aspects cognitifs classiques (p. ex. : verbal, mathématico-logique, spatial, etc.) s'accompagnent de deux dimensions inédites et originales : l'intelligence interpersonnelle et l'intelligence intrapersonnelle. La première de ces formes d'intelligence s'apparente fortement au concept d'intelligence sociale qui a été abordé précédemment. La seconde, soit l'intelligence intrapersonnelle, est un concept novateur qui décrit l'habileté à entrer en contact avec ses propres émotions, à discriminer entre elles, à traiter cette information émotive en utilisant

des codes symboliques et à la mettre à profit pour guider et comprendre son propre comportement (Gardner, 1983). C'est donc en s'inspirant des recherches sur l'intelligence sociale ainsi que du modèle de Gardner que le concept « d'intelligence émotionnelle » a été créé.

Conceptualisation

Les auteurs qui ont créé le concept de l'intelligence émotionnelle et qui ont donné le coup d'envoi pour la recherche dans ce domaine sont Peter Salovey et John Mayer (1990). Leur théorie à ce sujet sera présentée en détail à la prochaine section. Pour l'instant, soulignons que, depuis la parution de leur article fondamental en 1990, plusieurs auteurs se sont intéressés à définir l'intelligence émotionnelle. Ceux qui sont le plus fréquemment cités sont Goleman (1995), Bar-On (1997) ainsi que Cooper et Sawaf (1997).

Malgré le fait que Goleman (1995) ait vulgarisé l'intelligence émotionnelle au moyen d'un livre de psychologie populaire, la rigueur qu'il a employée a fait de son best-seller un ouvrage de référence. Pour cette raison, plusieurs chercheurs le citent dans leurs travaux (Matthews, Zeidner, & Roberts, 2007; Mayer, Salovey, & Caruso, 2000; Newsome, Day, & Catano, 2000; Schutte et al., 1998). D'après Goleman (1995), l'intelligence émotionnelle est un ensemble d'attributs de la personnalité et d'habiletés qui inclut la sociabilité, l'ardeur et la persistance, la capacité à s'auto-motiver, à contrôler ses impulsions et à gérer ses humeurs. Bar-On (1997) divise l'intelligence émotionnelle en cinq grandes catégories : les habiletés intrapersonnelles, interpersonnelles, adaptatives, de gestion de stress, et la propension au bonheur et à l'optimisme. Enfin, Cooper et Sawaf (1997) proposent un modèle selon lequel l'intelligence émotionnelle comprend quatre pôles : le savoir émotionnel, les aptitudes émotionnelles, la profondeur émotionnelle et l'alchimie émotionnelle, soit l'habileté à utiliser les émotions pour

déclencher la créativité.

Bien qu'intéressantes, ces approches sont conceptuellement moins articulées et plus controversées que le modèle original de Salovey et Mayer (1990). Une critique fréquemment citée est qu'elles confondent des traits de personnalité (par exemple, la propension à l'optimisme, Bar-On, 1997) avec des aptitudes émotionnelles. Ainsi, en dépit de la multiplicité des travaux théoriques sur l'intelligence émotionnelle, c'est le modèle initial de Salovey et Mayer (1990) qui a principalement fait école et qui est le plus largement mis à profit dans la documentation scientifique.

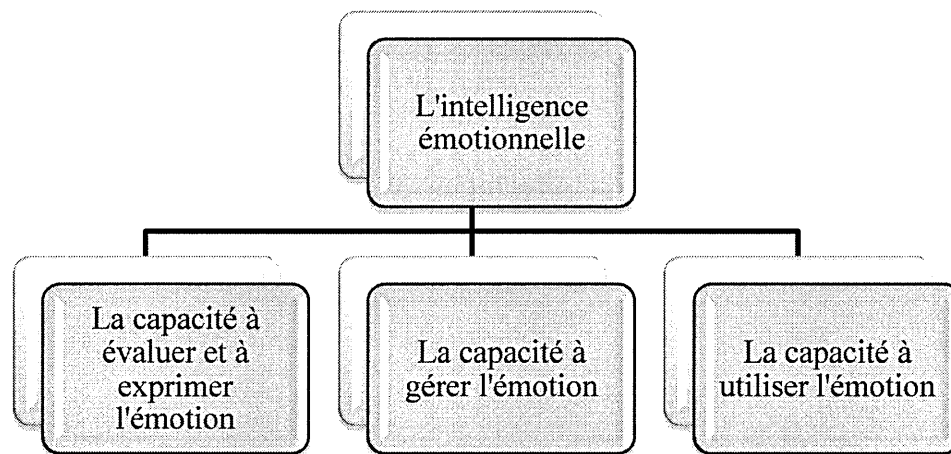
L'intelligence émotionnelle selon Salovey et Mayer (1990) : conceptualisation originale

Le modèle théorique développé par Salovey et Mayer (1990) est de loin le plus utilisé dans le domaine de l'intelligence émotionnelle en raison notamment de sa clarté et de sa cohérence (Schutte et al., 1998). Dans la première version de ce modèle, l'intelligence émotionnelle est constituée de trois catégories d'habiletés: la capacité à évaluer et à exprimer l'émotion, la capacité à gérer l'émotion et la capacité à utiliser l'émotion de façon adaptative (voir la Figure 2).

Identifier les émotions chez soi et chez autrui. Selon Salovey et Mayer (1990), la capacité à évaluer ses propres émotions avec précision et à les exprimer est une dimension fondamentale de l'intelligence émotionnelle. Un des médias qui permet d'évaluer et d'exprimer l'émotion est le langage. Apprendre à propos de l'émotion dépend donc, en partie, de la capacité d'en parler clairement. Cet apprentissage social entre en interaction avec l'habileté d'introspection ainsi que l'habileté à former des propositions cohérentes sur la base de cette introspection. Apprendre à observer son langage non-verbal est aussi un moyen d'évaluer et d'exprimer ses émotions. La perception non-verbale de l'émotion chez l'autre

constitue la contrepartie interpersonnelle de cette dimension de l'intelligence émotionnelle. Salovey et Mayer (1990) notent qu'il y a de grandes variations individuelles dans l'interprétation des émotions chez autrui tel qu'illustré par les études portant sur les expressions faciales. L'empathie est une autre habileté importante reliée à la perception de l'émotion chez l'autre. Cette capacité à comprendre l'émotion que vit une autre personne et de la ré-expérimenter soi-même est une caractéristique centrale du comportement émotionnellement intelligent. Elle sert de motivateur pour les comportements altruistes et, au même titre que la perception non-verbale de l'émotion chez l'autre, elle aide à mesurer avec précision les réponses affectives de l'autre et à choisir une réponse comportementale qui est adaptée socialement.

Figure 2. Modèle de l'intelligence émotionnelle



D'après Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, (9), 185–211.

Gérer les émotions chez soi et chez autrui. Une personne peut vivre l'expérience émotionnelle à différents niveaux : le niveau direct et le niveau réfléchi (Salovey & Mayer, 1990). Le niveau réfléchi, qualifié de méta-émotif, comprend les pensées et les émotions secondaires provoquées par l'émotion initiale. Le niveau méta-émotif permet aussi l'accès à des connaissances en lien avec ses propres émotions et celles des autres. Ces connaissances contribuent à l'habileté à contrôler, à évaluer et à gérer les émotions. La régulation de l'humeur se produit souvent de façon automatique. Par exemple, il n'est pas nécessaire de prendre une décision consciente pour devenir triste en présence d'une tragédie (Salovey & Mayer, 1990). En revanche, il y a des méta-expériences qui sont conscientes et où des renseignements sont accessibles afin, entre autres, de gérer l'humeur. La régulation des émotions est un moyen utilisé par la plupart des gens. Une personne qui est intelligente émotionnellement sera toutefois particulièrement habile lorsqu'il s'agit de gérer ses émotions et celles des autres.

Utiliser les émotions de façon adaptative. Finalement, la capacité à utiliser l'émotion de façon adaptative fait référence à l'habileté à exploiter ses propres émotions afin de résoudre des problèmes. Ainsi, l'émotion peut être utilisée pour faciliter la cognition ou favoriser la réalisation de comportements et optimiser ainsi le fonctionnement quotidien. D'après Mayer (1986) et Isen (1987), l'émotion peut faciliter la cognition en permettant une flexibilité accrue dans la planification, en encourageant la pensée créative et en contrôlant l'attention. Les changements d'humeur affectent la flexibilité de la planification. Les émotions peuvent également altérer l'organisation et l'utilisation de l'information contenue en mémoire (Salovey et Mayer, 1990). Isen (1987) démontre que lorsqu'un individu vit des émotions positives, il intègre mieux l'information et semble être plus créatif dans l'élaboration de stratégies cognitives. Les gens dont l'humeur est positive ont plus de facilité lorsqu'il s'agit de découvrir la structure sous-jacente

d'un ensemble d'informations ou de faire de la résolution de problème créative. Enfin, l'émotion peut être utilisée de façon adaptative pour favoriser la réalisation du comportement. En effet, les états affectifs constituent d'excellentes sources de motivation et les gens qui réussissent bien à moduler leurs émotions sont plus à même de gérer l'effort nécessaire pour entreprendre des tâches exigeantes et pour persévérer dans leur réalisation.

Modèle de Mayer et Salovey (1997) : version révisée

En 1997, Mayer et Salovey ont proposé un modèle révisé de l'intelligence émotionnelle dans lequel ils reprennent les composantes présentées ci-haut tout en mettant l'accent sur les composantes cognitives de l'intelligence émotionnelle (c.-à.-d., utilisation de l'émotion à des fins utiles). Ce modèle révisé représente l'intelligence émotionnelle en quatre dimensions. Tout comme le modèle initial, la première de ces dimensions est la perception, l'évaluation et l'expression de l'émotion. La quatrième dimension est équivalente à la deuxième dimension du modèle initial et elle comprend la gestion de ses propres émotions et de celle d'autrui. La deuxième et la troisième dimension du modèle révisé constituent une évolution de la troisième dimension de l'ancien modèle (c.-à.-d., l'habileté à utiliser l'émotion de façon adaptative). La deuxième dimension du nouveau modèle réfère à l'émotion comme facilitateur de la pensée où l'émotion est utilisée pour améliorer le processus cognitif. La troisième est identifiée comme étant la compréhension cognitive de l'émotion permettant d'analyser et d'employer les connaissances émotionnelles. En somme, l'ancien et le nouveau modèle sont relativement similaires, la distinction principale entre eux étant la scission de la troisième dimension de l'ancien modèle en deux éléments distincts dans le nouveau modèle.

Le présent projet repose sur les fondements théoriques du modèle initial de Salovey et Mayer (1990). En effet, pour des raisons conceptuelles, ce modèle présente plusieurs avantages pour la population cible (les élèves du secondaire) dont une meilleure représentation de l'état présent du développement émotionnel (Schutte et al., 1998). La division de l'aptitude à utiliser l'émotion de façon utile en deux composantes représentant la facilitation de la pensée et la compréhension fonctionnelle de l'émotion est surtout utile pour évaluer le potentiel à évoluer de façon adaptative dans un environnement nécessitant une compréhension et une utilisation sophistiquée de l'émotion (p. ex.: milieu organisationnel). Il nous semble plus pertinent de viser les processus de base dans le contexte de la présente étude. Enfin, d'un point de vue plus pratique, mentionnons que le seul instrument disponible pour mesurer les notions du modèle révisé (le MSCEIT; Mayer, Salovey, & Caruso, 2002) est en langue anglaise et il ne peut pas être traduit et adapté en français car il est protégé par des droits d'auteurs exclusifs de nature commerciale.

Soutien empirique

Les recherches de Mayer, Salovey et leurs collègues (Mayer, Caruso, & Salovey, 1999; 2000; 2004; Mayer & Geher, 1996; Mayer & Salovey, 1997; Salovey, Hsee, & Mayer, 1993; Salovey & Mayer, 1990) ont été les premières études fondamentales abordant la structure et les dimensions de l'intelligence émotionnelle. Leurs travaux ont établi les fondements nécessaires au développement du domaine de l'intelligence émotionnelle. Les études psychométriques portant sur le développement d'instruments de mesure comme le MSCEIT (Mayer et al., 2002) ou l'Échelle d'Intelligence Émotionnelle (Schutte et al., 1998) ont également contribué à l'essor de ce domaine.

La notion d'intelligence émotionnelle a surtout été étudiée dans trois sphères différentes : en psychologie du travail, en santé ainsi qu'en milieu scolaire (Humphrey, Curran, Morris, Farrell, & Woods, 2007; Matthews, Zeidner, Roberts, 2007). Dans le domaine de la psychologie du travail, plusieurs recherches ont étudié les associations entre l'intelligence émotionnelle et des variables liées à la performance professionnelle (Higgs, 2004; Sy & Côté, 2004) ainsi que les relations entre l'intelligence émotionnelle et des variables interpersonnelles telles que le leadership ou l'efficacité du travail d'équipe (George, 2000; Palmer, Walls, Burgess, & Sough, 2001; Sosik & Megerian, 1999). Ainsi, les individus étant émotionnellement intelligents démontraient un niveau de performance au travail supérieur (Douglas, Frink, & Ferris, 2004; Higgs, 2004; Jordan, Ashkanasy, Hartel, & Hooper, 2002; Thi Lam & Kirby, 2002) et étaient plus susceptibles d'avoir des relations de travail harmonieuses (Abraham, 2005; Lopes, Salovey, Côté, & Beers, 2005). De même, dans le domaine de la santé, des études démontrent que les individus ayant une intelligence émotionnelle élevée vivent moins de stress, présentent une meilleure santé et un bien-être accru, démontrent une meilleure gestion de la performance et sont moins à risque de vivre de l'épuisement professionnel (Gerits, Derksen, Verbruggen, & Katko, 2005; Slaski, & Cartwright, 2003).

La notion d'intelligence émotionnelle a également capté l'attention de la recherche éducative (Humphrey, Curran, Morris, Farrell, & Woods, 2007; Matthews, Zeidner, & Roberts, 2007). De récentes études démontrent un lien entre l'intelligence émotionnelle des élèves de niveau primaire, secondaire et collégial, la réussite scolaire, le niveau d'adaptation et le mieux-être des élèves (Jordan, McRorie, & Ewing, 2010; Nelson, 2010; Song, Huang, Peng, Law, Wong, & Chen, 2010). La compétence émotionnelle semble également aider les enfants à avoir une meilleure attention en classe (Trentacosta, Izard, Mostow, & Fine,

2006). L'étude de Brackett, Mayer et Warner (2004) démontre que chez des étudiants de niveau collégial, l'inaptitude à percevoir les émotions et à les utiliser afin de faciliter la pensée est associée à des conséquences négatives telles que la consommation de drogues illégales et d'alcool, les comportements déviants et de pauvres relations interpersonnelles. Au contraire, une intelligence émotionnelle élevée tend à améliorer la performance (Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004) et à réduire les risques d'abus de drogue, de problème de santé mentale et de délinquance (Greenberg, Kusché, & Riggs, 2004; Kam, Greenberg, & Walls, 2003).

En somme, l'intelligence émotionnelle a été associée à une vaste gamme de conséquences par la recherche en psychologie du travail, en santé et en éducation. Le présent projet s'intéresse à l'influence de l'intelligence émotionnelle sur une nouvelle conséquence éducative : la motivation scolaire. Ce projet s'intéresse également à un antécédent affectif additionnel de la motivation dont la nature est moins générale que l'intelligence émotionnelle. Il s'agit de la propension à la culpabilité et à la honte. Selon la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985; 2002; 2008), les dynamiques motivationnelles issues de la pression exercée par les émotions liées au soi sont regroupées au sein d'une dimension unique : la régulation introjectée. Les travaux contemporains réalisés par June Tangney et ses collègues, présentés à la section suivante, suggèrent une distinction intéressante susceptible d'enrichir notre compréhension des propriétés motivationnelles de la culpabilité et de la honte. En effet, selon cette approche, la culpabilité mobilise le comportement tandis que la honte inhibe l'action.

Les émotions liées au soi : la propension à la culpabilité et à la honte

Fondements conceptuels

La culpabilité et la honte font partie de la famille des émotions liées au soi (Tangney, 1991; Tangney, 2003; Tangney & Dearing, 2002; Tangney & Fischer, 1995). Celles-ci sont des émotions riches qui relèvent d'importantes fonctions d'autorégulation par lesquelles la personne s'évalue et pose des jugements en se référant à des normes morales, des attentes personnelles et des conventions sociales (Tangney, 2003). La culpabilité et la honte sont donc sources de rétroactions critiques importantes sur les pensées, les intentions et les comportements liés à soi.

Bien que, comme le démontrent Tangney et Dearing (2002), la culpabilité et la honte soient souvent confondues, ces émotions se différencient l'une de l'autre par des caractéristiques importantes regroupées en trois catégories principales : la cible de l'attribution, l'expérience phénoménologique et les caractéristiques motivationnelles (voir Tableau 1).

La culpabilité et la honte se distinguent aussi par leur expérience phénoménologique. Toujours selon Tangney et Fischer (1995) ainsi que Tangney et Dearing (2002), la culpabilité est une expérience de tension, d'agitation, de regrets et de remords. En contraste, la honte amène l'individu à se sentir inadéquat, petit, sans valeur, inutile, sans défense, triste et impuissant. La culpabilité se caractérise ainsi par des affects plus circonscrits de nature anxieuse tandis que la honte se caractérise par des affects plus généralisés de nature dépressive. La honte est habituellement une expérience plus douloureuse que la culpabilité.

Tableau 1. Principales différences entre la culpabilité et la honte

	<i>Culpabilité</i>	<i>Honte</i>
<i>Cible des attributions</i>	<i>Comportement spécifique (J'ai fait ceci)</i>	<i>Concept de soi (Je suis ceci)</i>
<i>Expérience phénoménologique</i>	<i>Tension, agitation, regret et remord</i>	<i>Sentiment d'être inadéquat, petit, sans valeur, triste et impuissant.</i>
<i>Caractéristiques motivationnelles</i>	<i>Désir de reconnaître leurs torts, de s'excuser et de réparer les torts causés</i>	<i>Désir de se cacher, fuir, éviter les situations ou externaliser le blâme causés</i>

Adapté du tableau « Key Similarities and Differences between Shame and Guilt » dans Tangney, J. P., & Dearing, R. L. (2002). *Shame and Guilt*. New York: The Guilford Press.

Enfin, la culpabilité et la honte se différencient également en fonction de leurs particularités motivationnelles. Les gens vivant de la culpabilité sont motivés par le désir de reconnaître leurs torts, de s'excuser et de réparer les dommages subis. En ce sens, la culpabilité est une émotion constructive puisqu'elle maintient le soi intact et qu'elle amène la personne à être proactive. Pour leur part, les gens vivant de la honte ressentent le désir de se cacher, de fuir, d'éviter les gens et les situations associées à l'expérience de honte et même parfois le désir de riposter avec hostilité afin de défendre leur soi atteint.

Il est utile de noter que Tangney et ses collègues (Tangney & Dearing, 2002; Tangney & Fisher, 1995) se sont principalement intéressés à la tendance à ressentir de la culpabilité ou de la honte. Ces facteurs émotionnels sont ainsi définis comme des dispositions personnelles qui représentent des traits stables désignés par les termes de propension à la culpabilité et à la honte.

Soutien empirique

Il est possible de répertorier la majorité des travaux qui ont été effectués au sujet de la culpabilité et de la honte en deux catégories : les études portant sur la santé mentale et les études portant sur les variables comportementales et interpersonnelles.

La propension à vivre de la honte est reliée à une grande variété de troubles de santé mentale ainsi qu'à des symptômes de psychopathologie. En effet, la propension à la honte a été associée positivement, et la propension à la culpabilité négativement, à la symptomatologie dépressive (Orth, Berking, & Burkhardt, 2006; Tangney, Wagner, & Gramzow, 1992; Tilghman-Osborne, Cole, Felton, & Ciesla, 2008), aux troubles alimentaires (Sanftner, Barlow, Marschall, & Tangney, 1995) et à la dépendance à l'alcool (Dearing, Stuewig, & Tangney, 2005; Stuewig, Tangney, Mashek, Forkner, & Dearing, 2009). Ceci suggère que la propension à la honte est un style affectif inadapté ayant des implications négatives pour l'ajustement psychologique d'une personne tandis que la propension à la culpabilité témoigne d'un ajustement émotif fonctionnel (Tangney, Burggraf, & Wagner, 1995).

Concernant les variables comportementales et interpersonnelles, les recherches établissent que la propension à la honte est positivement corrélée aux comportements inadaptés de gestion de colère et d'hostilité (p. ex.: agressions directes, indirectes et déplacées, intentions malveillantes, haine envers soi-même),

ainsi qu'à l'externalisation du blâme (Bennett, Sullivan, & Lewis, 2005; Hoglund & Nicholas, 1995; Tangney, Wagner, Fletcher, & Gramzow, 1992; Tangney, Wagner, Hill-Barlow, Marschall, & Gramzow, 1996). Contrairement à la honte, la propension à la culpabilité est inversement reliée à l'externalisation du blâme et aux indices de colère, d'hostilité et de ressentiment (Stuewig, Tangney, Heigel, Harty, & McCloskey, 2010; Tangney, Wagner, Fletcher, & Gramzow, 2001). De plus, la culpabilité est reliée positivement à l'utilisation de stratégies prosociales de gestion de colère incluant les intentions constructives, les actions correctives et les discussions non-hostiles (Ferguson, Stegge, Miller, & Olsen, 1999; Paulhus, & Tracy, 2004; Tangney et al., 1996).

Les émotions liées au soi semblent également jouer un rôle dans la résolution des problèmes interpersonnels. Covert, Tangney, Maddux, & Heleno (2003) se sont penchés sur les habiletés des gens à résoudre leurs problèmes lorsque ces derniers vivaient de la culpabilité et de la honte. Ils ont trouvé que la propension à vivre de la culpabilité était positivement reliée à la qualité des solutions trouvées face aux problèmes interpersonnels communs, à l'auto-efficacité lors de la mise en œuvre des solutions ainsi qu'à la volonté de résoudre les conflits interpersonnels. À l'inverse, la propension à vivre de la honte était négativement corrélée à la qualité des solutions générées, à l'auto-efficacité lors de l'application des solutions et à l'efficacité attendue de leurs solutions. Ceci suggère que les problèmes interpersonnels des gens sujets à vivre de la honte sont causés par le fait que cette émotion diminue les habiletés à résoudre des problèmes par des solutions efficaces et appropriées ou diminue la confiance en l'habileté à appliquer ces solutions (Covert, Tangney, Maddux, & Heleno, 2003; Tangney & Dearing, 2002).

Vers une intégration des antécédents personnels et sociaux de la motivation

Le présent projet évalue conjointement l'influence d'antécédents personnels et sociaux de la motivation scolaire autodéterminée. L'impact du soutien des enseignants, des parents et des amis sur la motivation scolaire est documenté de longue date. En revanche, l'étude des antécédents personnels de la motivation est un domaine nouveau. Ce projet s'intéresse plus précisément à deux antécédents personnels de nature affective : l'intelligence émotionnelle et la propension à la culpabilité et à la honte. Il s'agit de la contribution principale de ce projet à l'avancement des connaissances. L'intégration conceptuelle de l'influence connue du soutien social et de l'effet possible des antécédents personnels examinés ici sur la motivation soulève plusieurs questions : pourquoi est-ce pertinent de proposer que l'intelligence émotionnelle et la propension à la culpabilité et à la honte soient des antécédents de la motivation autodéterminée? Comment est-ce que ces deux antécédents de nature affective interagissent entre eux? Pourquoi est-ce utile d'étudier concurremment l'impact du soutien social, de l'intelligence émotionnelle et de la propension à la culpabilité et à la honte sur la motivation scolaire? Comment ces variables s'associent-elles entre elles?

Intelligence émotionnelle et motivation

L'intelligence émotionnelle favorise la motivation puisque, selon Salovey et Mayer (1990; Salovey et al., 1993), elle permet une utilisation optimale des émotions comme source même de motivation. Il est suggéré ici que l'intelligence émotionnelle est un antécédent de la motivation autodéterminée puisqu'elle facilite la gestion des émotions négatives générées par les activités extrinsèques et favorise l'émergence d'émotions positives engendrées par les activités de nature intrinsèque. Les résultats d'études isolées (Green-Demers, 2005; Saad, 2011) offrent un appui préliminaire à cette idée nouvelle. En effet, Green-Demers (2005)

a identifié une association positive entre l'intelligence émotionnelle et la motivation scolaire autodéterminée d'élèves du secondaire tandis que Saad (2011) a identifié une association similaire entre l'intelligence émotionnelle et la motivation professionnelle de policiers œuvrant dans le recrutement d'informateurs au sein des milieux criminels organisés.

Propension à la culpabilité et à la honte et motivation

Tangney et ses collègues (Tangney & Dearing, 2002; Tangney & Fischer, 1995) proposent que les émotions liées au soi ont des conséquences motivationnelles. Plus précisément, d'après ces auteurs, la culpabilité tend à produire une motivation proactive (« approach motivation ») orientée vers la réparation des torts et des dommages réels ou anticipés et vers le rapprochement social (p. ex. : présentation d'excuses, comportements compensatoires). À l'inverse, d'après Tangney et ses collègues (Tangney & Dearing, 2002; Tangney & Fischer, 1995), la honte génère une motivation d'évitement en raison des perceptions d'impuissance et de menace pour l'ego qui lui sont inhérentes, ce qui favorise l'inaction. En dépit de ces assertions théoriques sur les conséquences motivationnelles mobilisatrices de la culpabilité et inhibitrices de la honte, peu d'études empiriques ont cherché à associer directement ces variables et seuls quelques travaux pilotes étayaient cette notion avant-gardiste (Green-Demers, Coutu, & Pelletier, 2004; Green-Demers, Coutu, & Lauzon, 2010). En accord avec les arguments théoriques et empiriques précités, il est proposé ici que la propension à la culpabilité et à la honte constitue un antécédent de la motivation autodéterminée.

Associations entre l'intelligence émotionnelle et les émotions liées au soi

Puisque l'intelligence émotionnelle et la propension à la culpabilité et à la honte sont des variables d'essence affective, il est logique de présupposer qu'elles

sont associées entre elles. Au-delà de cette affinité naturelle, ces variables peuvent également être mises en relation de façon fonctionnelle. L'intelligence émotionnelle est un concept plus général et plus complexe qui représente un ensemble d'aptitudes affectives. La propension à la culpabilité et à la honte sont des concepts plus spécifiques et plus ciblés qui décrivent une différence individuelle importante dans les patrons de réaction des émotions liées au soi. Parce que l'intelligence émotionnelle représente un ensemble d'habiletés affectives élargi, et la propension à la culpabilité et à la honte une tendance personnelle particulière, il semble logique de proposer que l'intelligence émotionnelle est un antécédent de la propension à la culpabilité et à la honte. De plus, la propension à la culpabilité est une disposition constructive tandis que la propension à la honte est une disposition néfaste. Il est donc suggéré ici que les personnes qui présentent un niveau élevé d'intelligence émotionnelle ont une compréhension implicite du caractère fonctionnel de la culpabilité et de la nature destructrice de la honte. De façon plus précise, il est proposé que l'intelligence émotionnelle est positivement associée à la propension à la culpabilité et négativement associée à la propension à la honte.

Antécédents sociaux et affectifs de la motivation

Les variables sociales, telles que le soutien des parents, des enseignants et des amis, ont été abondamment étudiés et sont reconnues comme étant la principale source d'influence des comportements régulés par autodétermination. Une recherche rapide à ce sujet effectuée dans la base de données PsychArticles recense près de 2000 articles. Par contre, peu d'études se sont penchées sur les variables personnelles dans le développement et le maintien de la motivation autodéterminée. À ce sujet, Green-Demers (1997) souligne le paradoxe relié au déséquilibre des connaissances disponibles afférent aux processus interpersonnels et intrapersonnels associés à l'autodétermination. En effet, nombreuses sont les

connaissances associées aux facteurs sociaux liés à l'autodétermination alors qu'il y a peu d'information disponible sur les moyens par lesquels les gens contribuent à réguler de façon autonome leurs comportements. La finalité centrale du présent projet est de mesurer l'influence du soutien des enseignants, des parents et des amis, de l'intelligence émotionnelle et des émotions liées au soi sur la motivation scolaire autodéterminée afin de démontrer leurs contributions uniques et respectives.

Associations entre les antécédents sociaux et affectifs de la motivation

Soutien social et intelligence émotionnelle. Les habiletés émotionnelles sont acquises par socialisation (Dunn, 2003; Saarni, 2008; Widen & Russell, 2008). Il est donc plausible de concevoir que le soutien social est un facteur susceptible de favoriser leur développement. Il est proposé ici que le soutien des enseignants, des parents et des amis sera associé positivement à l'intelligence émotionnelle.

Soutien social et émotions liées au soi. Les émotions de base comme la joie, la tristesse et la colère sont innées et universelles (Ekman & Friesen, 1986; Ekman, Friesen, & Ancoli, 2001). Par contraste, les émotions liées au soi sont acquises par socialisation (Lagutta & Thompson, 2007; Lewis, 2007). De plus, il est plus facile de faire face à ses lacunes et à ses erreurs quand le climat social est bon et quand la personne se sent soutenue. À l'inverse, si le climat social est contraignant, dévalorisant et hostile, la probabilité que cela favorise les expériences de honte est accrue. Il est ainsi proposé ici que le soutien des enseignants, des parents et des amis est positivement associé à la propension à la culpabilité et négativement associé à la propension à la honte.

La présente étude

Objectif

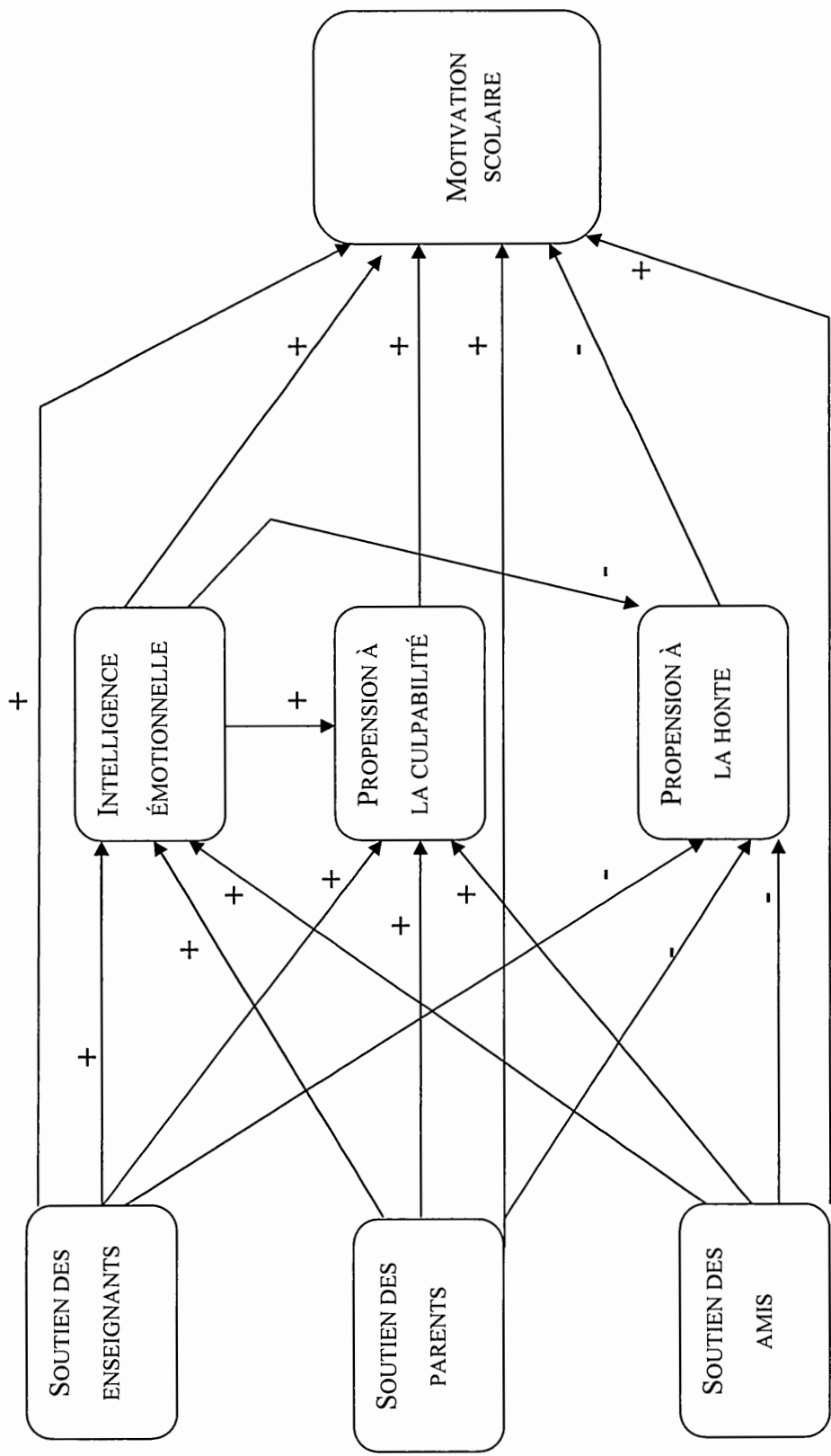
La présente étude s'intéresse à la compréhension des précurseurs sociaux et émotionnels de la motivation scolaire. Plus précisément, l'objectif de ce projet est d'examiner les interrelations entre le soutien des enseignants, des parents et des amis, l'intelligence émotionnelle, les émotions liées au soi (c.-à.-d. la propension à la culpabilité et à la honte) et la motivation chez des élèves de niveau secondaire.

Hypothèses

Les hypothèses de recherche sont détaillées ci-dessous et elles sont représentées graphiquement à la Figure 3.

- 1) Le soutien des enseignants, des parents et des amis sera associé positivement à l'intelligence émotionnelle, à la propension à la culpabilité et à la motivation scolaire;
- 2) Le soutien des enseignants, des parents et des amis sera associé de façon négative à la propension à la honte;
- 3) L'intelligence émotionnelle sera positivement associée à la motivation autodéterminée;
- 4) L'intelligence émotionnelle sera positivement associée à la propension à la culpabilité et négativement associée à la propension à la honte;
- 5) La propension à la culpabilité sera positivement associée, et la propension à la honte négativement associée, à la motivation scolaire autodéterminée.

Figure 3. Associations prévues entre les variables étudiées.



CHAPITRE 2

MÉTHODE

Participants et procédure

L'échantillon est constitué de 413 élèves francophones recrutés dans une école secondaire de la région de l'Outaouais. Cet échantillon comportait 210 filles (51%) et 203 (49%) garçons de secondaire 1 à 5. La moyenne d'âge des participants est de 14,50 ans (*E.T.* = 1,52). La distribution du genre des participants par niveau est présentée au Tableau 2. Les participants ont complété le questionnaire en classe pendant une période prévue à cet effet.

Tableau 2. Genre des participants par niveau

Niveau	Garçons	Filles
Secondaire 1	46 (23%)	30 (14%)
Secondaire 2	38 (19%)	32 (15%)
Secondaire 3	34 (17%)	48 (23%)
Secondaire 4	53 (26%)	69 (33%)
Secondaire 5	32 (15%)	31 (15%)

Instruments

Le questionnaire distribué aux participants (voir Annexe A) comprend quatre instruments de mesure conçus pour évaluer le soutien des enseignants, des parents et des amis, l'intelligence émotionnelle, les émotions liées au soi et la motivation scolaire.

Le soutien des enseignants, des parents et des amis. La perception du soutien offert par les personnes importantes de l'environnement social des élèves a été évaluée au moyen de l'Échelle des Comportements Interpersonnels (ECI; adapté d'après Pelletier & Otis, 2002). Les participants ont complété cette mesure à trois reprises (c.-à.-d., une fois pour les enseignants, une fois pour les parents et une fois pour les amis). L'ECI est un instrument de 12 items qui comporte 3 sous-échelles (4 items/sous-échelle) : le soutien de l'autonomie, le soutien de la compétence et l'affiliation interpersonnelle. Les participants ont répondu aux énoncés constituant l'ECI sur une échelle de Likert de 1 à 7 (1= « Pas du tout »; 4= « Moyennement »; 7= « Tout à fait »). La structure de l'ECI a été corroborée au moyen d'analyses factorielles exploratoires et confirmatives. La validité de construit de cet instrument a été documentée au moyen de corrélations avec une variété de construits psychologiques et comportementaux pertinents. Lors de la présente étude, la cohérence interne (α de Cronbach) des sous-échelles variait de .79 à .85 pour les enseignants, de .79 à .90 pour les parents et de .74 à .90 pour les amis. Pour les fins de la présente étude, des scores globaux de soutien de la part des enseignants, des parents et des amis ont été générés en additionnant tous les items des 3 sous-échelles pour chacun de ces groupes sociaux.

L'intelligence émotionnelle. Ce concept a été mesuré au moyen de l'Échelle d'Intelligence Émotionnelle (EIE; adapté d'après Schutte et al., 1998). Cet outil comporte 33 items divisés en 3 sous-échelles qui correspondent au

modèle de Salovey et Mayer (1990; Salovey, Hsee, & Mayer, 1993) : l'aptitude à identifier les émotions chez soi et autrui (10 items), l'aptitude à gérer les émotions chez soi et autrui (10 items) ainsi que l'habileté à utiliser les émotions de façon adaptative (13 items). Les participants ont évalué les énoncés de l'EIE au moyen d'une échelle de Likert de 1 à 7 (1= « Jamais »; 4= « Parfois »; 7= « Souvent »). La structure de la version originale anglaise de l'EIE a été corroborée au moyen d'analyses factorielles exploratoires et confirmatives (Ciarrochi, Chan, & Bajgar, 2001; Ciarrochi, Deane, & Anderson, 2002; Schutte, Malouff, Simunek, McKenley, & Hollander, 2002) et sa fidélité a été documentée au moyen d'analyses de cohérence interne ($.78 < \alpha < .87$) et de stabilité temporelle ($r = .78$; Carrochi et al., 2001; Petrides & Furnham, 2000; Schutte et al., 2002; Saklofske, Austin, & Minski, 2003). L'EIE a donné lieu à une traduction parallèle renversée (Vallerand, 1989) vers le français. Les propriétés psychométriques de la version francophone (analyse factorielle confirmative, validité convergente, cohérence interne) étaient satisfaisantes (Green-Demers & Legault, 2011). Dans le cadre de la présente étude, la cohérence interne (α de Cronbach) des sous-échelles variait de .76 à .78. Pour les fins du présent projet, un score global d'intelligence émotionnelle a été obtenu en calculant la somme de tous les items de l'EIE.

Les émotions liées au soi. Le test des émotions liées au soi pour adolescents a été utilisé pour évaluer la propension à la honte et à la culpabilité (TOSCA-A; Tangney, Wagner, Gavlas, & Gramzow, 1991). Le TOSCA-A est constitué d'un ensemble de 10 vignettes suivies des énoncés de culpabilité et de honte (10 énoncés/sous-échelle). Les participants ont répondu au moyen d'échelles de Likert de 1 à 7 (1= « Pas du tout »; 7= « Tout à fait »). La cohérence interne de la version originale anglaise du TOSCA-A varie de .77 à .84 pour les deux sous-échelles (Tangney & Dearing, 2002). Le TOSCA-A a été traduit en français grâce à une procédure de traduction parallèle renversée (Vallerand, 1989) par Gadbois,

Legault, & Green-Demers (2007). La structure factorielle de la version francophone du TOSCA-A a été confortée au moyen d'une analyse confirmative et sa validité convergente a été documentée au moyen de corrélations avec des construits psychologiques et comportementaux pertinents. Lors de la présente étude, la cohérence interne (α de Cronbach) des sous-échelles était de .80 pour la propension à la culpabilité et de .75 pour la propension à la honte. Pour les fins du présent projet, des scores globaux de propension à la honte et à la culpabilité ont été compilés en évaluant la somme des items de ces deux sous-échelles.

La motivation scolaire. La motivation scolaire a été mesurée par l'intermédiaire de l'Échelle de motivation en éducation (EME; Vallerand, Blais, Brière, & Pelletier, 1989). Cet instrument de 24 items comporte 6 sous-échelles (4 items/sous-échelles) qui correspondent aux 6 types de motivation prévus par la théorie de l'autodétermination [c.-à.-d., la motivation intrinsèque (MI), la motivation extrinsèque par régulation intégrée (INTEG), identifiée (IDEN), introjectée (INTRO), externe (EXT) et l'amotivation (AMO)]. Les participants évaluent les énoncés de l'EME sur une échelle de Likert en 7 points (1= « Pas du tout »; 4= « Moyennement »; 7= « Tout à fait »). Il s'agit d'un instrument classique qui a été très utilisé en recherche éducative et dont les propriétés métrologiques ont été abondamment investiguées. La structure factorielle de l'EME a été examinée au moyen d'analyses exploratoires et confirmatives. Sa validité convergente a été établie au moyen de corrélations avec une vaste gamme de construits pertinents. La stabilité temporelle et la cohérence interne des sous-échelles de l'EME ont également été documentées de façon satisfaisante. La cohérence interne (α de Cronbach) dans le cadre de la présente étude variait de .75 à .85. Pour les fins du présent projet, un score global de motivation autodéterminée a été obtenu en générant la somme de chacune des six sous-échelles et en insérant

ces valeurs dans l'équation suivante : $[(3 \times MI) + (2 \times INTEG) + (IDEN) - (INTRO) - (2 \times EXT) - (3 \times AMO)] / 6$.

Analyses

Les données ont initialement été scrutées de façon à brosser un portrait descriptif des variables à l'étude. Des corrélations de Pearson d'ordre zéro ont subséquemment été calculées afin de documenter les associations bivariées entre ces variables.

Ces analyses initiales ont pavé la voie à l'analyse centrale de l'étude qui visait à mettre à l'épreuve le réseau d'associations multivariées prévu entre les variables du présent projet au moyen d'une analyse acheminatoire (*path analysis*). L'analyse acheminatoire permet la mise à l'épreuve d'un réseau d'associations qui représentent un modèle théorique (Tabachnick & Fidell, 2007). De façon plus précise, il s'agit de procéder à la réalisation des analyses de régressions multiples évaluant l'impact des variables antécédentes sur les variables conséquentes du modèle. Le réseau d'associations prévues par les hypothèses de la présente étude ont nécessité quatre analyses de régression multiple. La première d'entre elles a permis d'évaluer les associations entre le soutien des enseignants, des parents et des amis et l'intelligence émotionnelle. La deuxième analyse de régression a mis en relation ces trois mêmes variables antécédentes (c.-à.d., le soutien des enseignants, des parents et des amis) et la propension à la culpabilité et la troisième analyse de régression a évalué l'impact de ces trois mêmes précurseurs sur la propension à la honte. Enfin, la quatrième et dernière analyse de régression a mis en relation l'ensemble des variables antécédentes sociales (soutien des enseignants, des parents et des amis) et personnelles (intelligence émotionnelle, propension à la culpabilité et à la honte), d'une part, et la motivation scolaire, d'autre part.

Il est important de souligner que la méthode standard a été spécifiée pour la régression multiple (Tabachnick & Fidell, 2007). Ainsi, les coefficients de régression représentent l'association entre la variable indépendante dont il est question et la variable dépendante, en contrôlant pour l'influence de toutes les autres variables indépendantes incluses dans l'équation de régression. Il est aussi utile de noter que pour faciliter l'interprétation des résultats, les coefficients de régression ont été standardisés (c.-à.-d., ce sont les poids bêta qui sont rapportés). De plus, la taille de l'effet pour chaque régression (R^2) représente le pourcentage de variance de la variable dépendante qui est expliqué par l'ensemble des variables indépendantes. Les valeurs sont ajustées à la baisse au moyen d'une correction qui prend en considération le nombre de participants (Tabachnick & Fidell, 2007).

CHAPITRE 3

RÉSULTATS

Analyses préliminaires : statistiques descriptives

Les statistiques descriptives des variables à l'étude ont été calculées et examinées. La moyenne, l'écart-type, la kurtose et l'asymétrie sont présentées au Tableau 3.

La moyenne du soutien des parents, des enseignants et des amis, de l'intelligence émotionnelle, de la propension à la culpabilité et de la motivation était d'amplitude modérément élevée. La moyenne pour la propension à la honte était modérément faible. De plus, l'examen des écarts-types révèle que les variables à l'étude présentent une dispersion acceptable. Malgré quelques valeurs légèrement élevées, la kurtose et l'asymétrie de l'ensemble des variables étudiées se situaient à l'intérieur des balises conventionnelles de -1,00 à 1,00 ce qui suggère que leur distribution est approximativement normale.

Corrélations

Les corrélations entre les variables du présent projet sont présentées au Tableau 4. Le soutien des enseignants, des parents et des amis était associé positivement à l'intelligence émotionnelle, à la propension à la culpabilité et à la motivation scolaire. Par ailleurs, il n'y avait pas d'association significative entre le soutien des enseignants, des parents et des amis, d'une part, et la propension à la honte, d'autre part. L'intelligence émotionnelle était associée positivement à la propension à la culpabilité ainsi qu'à la motivation scolaire. Enfin, la propension à la culpabilité était associée positivement à la motivation scolaire. Par contre, la corrélation entre la propension à la honte et la motivation scolaire n'était pas significative.

Tableau 3. Statistiques descriptives

	Moyenne	Écart-type	Kurtose	Asymétrie
Soutien des enseignants	20,32	4,47	-0,46	-0,23
Soutien des parents	21,83	4,15	-1,45	1,98
Soutien des amis	18,83	4,49	-0,54	0,09
Intelligence émotionnelle	165,01	22,24	-0,55	0,74
Culpabilité	54,94	10,58	-1,16	1,92
Honte	30,23	10,68	0,63	0,50
Motivation	5,58	5,41	-0,87	0,80

Note : L'étendue théorique est de 4 à 28 pour le soutien des enseignants, des parents et des amis; 33 à 231 pour l'intelligence émotionnelle; 7 à 70 pour la honte et la culpabilité; -24,00 à 24,00 pour la motivation.

Analyse acheminatoire

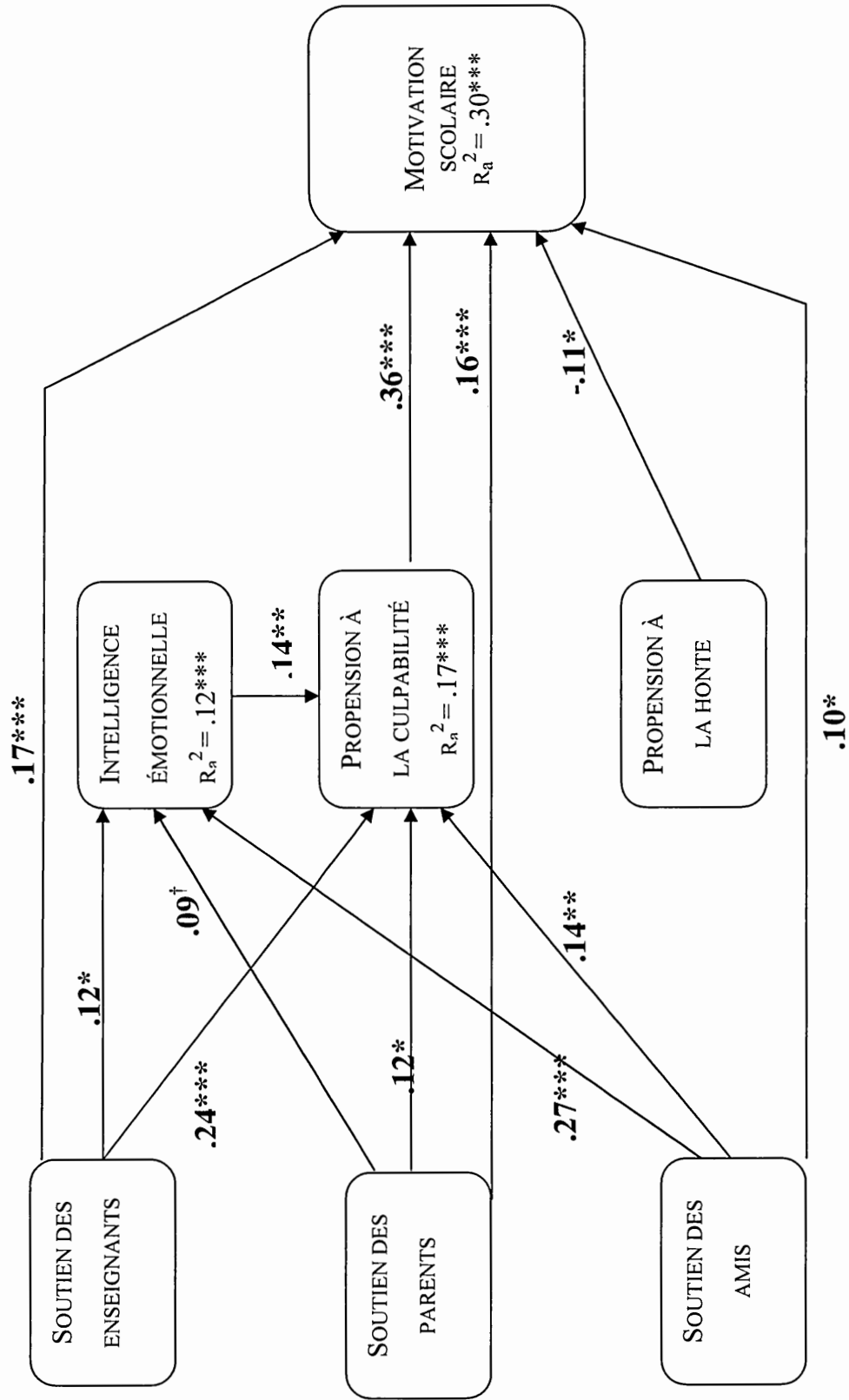
Les résultats de l'analyse acheminatoire sont présentés à la Figure 4. Le soutien des enseignants, des parents et des amis était associé positivement à l'intelligence émotionnelle. Ensemble, ces trois variables expliquent 12% de la variance de l'intelligence émotionnelle. Ces trois variables et l'intelligence émotionnelle étaient également associées positivement à la propension à la culpabilité. Le pourcentage de variance expliquée de la culpabilité était de 17%. Contrairement aux hypothèses de recherche, le soutien des enseignants, des parents et des amis de même que l'intelligence émotionnelle n'étaient pas associés à la propension à la honte. Enfin, le soutien des enseignants, des parents et des amis ainsi que la propension à la culpabilité étaient associés positivement à la motivation scolaire. La propension à la honte, pour sa part, était négativement associée à cette variable. Le pourcentage de variance expliqué de la motivation scolaire était de 30%. Contrairement aux hypothèses de recherche, l'intelligence émotionnelle n'était pas directement associée à la motivation scolaire. Les résultats du test de Sobel (1982) indiquent cependant que la propension à la culpabilité est un médiateur significatif du lien entre l'intelligence émotionnelle et la motivation autodéterminée. L'intelligence émotionnelle a ainsi un effet indirect significatif sur la motivation scolaire, par l'entremise de la propension à la culpabilité ($z = 2,74, p < .01$).

Tableau 4. Corrélations de Pearson d'ordre zéro

	1	2	3	4	5	6	7
1.Soutien des enseignants	1,00						
2.Soutien des parents	0,28***	1,00					
3.Soutien des amis	0,22***	0,19***	1,00				
4.Intelligence émotionnelle	0,20***	0,17***	0,32***	1,00			
5. Culpabilité	0,33***	0,24***	0,26***	0,25***	1,00		
6. Honte	-0,04	-0,06	-0,06	0,03	0,19***	1,00	
7. Motivation	0,36***	0,31***	0,26***	0,29***	0,46***	-0,06	1,00

Note : * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; p < 0,001

Figure 4. Analyse acheminatoire.



Note : † p < .10; * p < .05; ** p < .01; *** p < .001

CHAPITRE 4

DISCUSSION

Mise en rapport des hypothèses et des résultats

Le présent projet avait pour but d'investiguer les antécédents sociaux et personnels de la motivation scolaire autodéterminée. Précisément, cette étude visait à examiner l'influence du soutien social des parents, des enseignants et des amis, de l'intelligence émotionnelle et de la propension à la culpabilité et à la honte sur la motivation scolaire autodéterminée. Cinq hypothèses ont été mises à l'épreuve. Les paragraphes ci-dessous offrent un rappel de ces hypothèses et une synthèse des résultats qui y sont associés.

Hypothèse 1

Il était proposé que le soutien des enseignants, des parents et des amis soit associé de façon positive à l'intelligence émotionnelle, à la culpabilité et à la motivation scolaire. Les résultats de l'analyse acheminatoire ont indiqué que l'ensemble de ces liens étaient statistiquement significatifs et dans la direction attendue.

Hypothèse 2

Cette hypothèse prévoyait que le soutien des enseignants, des parents et des amis soit associé négativement à la honte. Cette hypothèse n'a pas été corroborée. Les résultats n'ont révélé aucune association entre les variables de soutien social et la honte.

Hypothèse 3

Il était proposé que l'intelligence émotionnelle soit associée positivement et directement à la motivation autodéterminée. Cette hypothèse a été infirmée. L'intelligence émotionnelle était effectivement corrélée positivement et

significativement à la motivation scolaire mais cet effet disparaissait lors de l'analyse acheminatoire, au moment où la contribution de l'intelligence émotionnelle à la motivation était évaluée concurremment à celle du soutien social des parents, des enseignants et des amis et de la propension à la culpabilité et à la honte.

Hypothèse 4

Selon cette hypothèse, il était prévu que l'intelligence émotionnelle serait positivement associée à la culpabilité et négativement associée à la honte. Cette hypothèse a été partiellement corroborée. Un lien positif a été obtenu entre l'intelligence émotionnelle et propension à la culpabilité mais aucun lien n'a été observé entre l'intelligence émotionnelle et la propension à la honte.

Hypothèse 5

Cette dernière hypothèse proposait que la culpabilité soit positivement associée et que la honte soit négativement associée à la motivation scolaire. Cette hypothèse a été intégralement corroborée.

Retombées conceptuelles

Les résultats obtenus contribuent à l'avancement des connaissances sur les antécédents sociaux et personnels de la motivation autodéterminée et sur les associations que ces antécédents de différentes natures entretiennent entre eux.

Les antécédents sociaux de la motivation autodéterminée

L'impact du soutien des enseignants et des parents sur la motivation scolaire autodéterminée a été documenté de façon exhaustive par la recherche antérieure (Cheung & Pomerantz, 2011; Chirkov & Ryan, 2001; Farkas & Grolnick, 2010; Guay & Vallerand, 1997; Hardre & Reeve, 2003; Jang, Reeve, &

Deci, 2010; Jeon, 2008; Katz, Kaplan, & Gueta, 2010; Knollmann & Wild, 2007; Patail, Cooper, & Wynn, 2010; Ratelle, Larose, Guay, & Senecal, 2005; Reeve, 2009; Reeve & Jang, 2006; Reeve, Jang, Carrell, Jeon, & Barch, 2004; Tessier, Sarrazin, & Ntoumanis, 2010). Dans l'ensemble, ces études démontrent que lorsque les enseignants et les parents favorisent la satisfaction des besoins psychologiques d'autonomie, de compétence et d'affiliation, la motivation scolaire est plus autodéterminée. Les résultats du présent projet sont en harmonie avec ceux rapportés dans la documentation. Plus les parents et les enseignants soutiennent l'autonomie et la compétence des élèves, et plus l'affiliation entre eux est élevée, plus la motivation scolaire est autonome.

La documentation antérieure comporte toutefois beaucoup moins d'information sur l'impact du soutien des amis sur la motivation scolaire (Bissell-Havran, & Loken, 2009). Il s'agit d'une lacune importante car les adolescents consacrent beaucoup de temps à leurs amis et leurs amitiés témoignent d'un fort niveau de soutien et d'intimité (Brown, Dolcini, & Leventhal, 1997; Larson & Verma, 1999). Les amis font partie des figures importantes de l'environnement social des élèves et il semble important d'examiner leur influence de concert avec celle, mieux documentée, des enseignants et des parents. C'est ce qui a été fait dans le cadre de la présente étude.

Les résultats ont effectivement révélé que le soutien des amis est associé de façon significative à la motivation scolaire des élèves. Comme le soutien des amis a été inclus dans l'équation de régression simultanément avec le soutien des enseignants et des parents, il est également possible de dire que le soutien des amis offre une contribution unique à la prédiction de la motivation scolaire des élèves (c.-à.-d., le soutien des amis covarie de façon significative avec la motivation lorsque la variance commune entre les trois sources de soutien est extraite de l'analyse). Ainsi, les résultats de la présente étude offrent un soutien

supplémentaire aux études isolées qui ont examiné l'impact du soutien des amis sur l'autodétermination scolaire des adolescents (Altermatt & Pomerantz, 2003; Bissell-Havran & Loken, 2009; Ryan, 2001).

Il est utile de noter que l'assertion théorique de la théorie de l'évaluation cognitive (Deci & Ryan, 1985; 2002; 2008) selon laquelle les acteurs de l'environnement social influencent la motivation dans la mesure où ils contribuent à la satisfaction des besoins psychologiques a été remise en question. De façon plus précise, l'existence des besoins psychologiques, notion chère aux auteurs humanistes comme Carl Rogers (1961), Abraham Maslow (1943; 1954), Edward Deci et Richard Ryan (1985; 2002; 2008) est controversée. Selon ces auteurs, les besoins psychologiques comme l'auto-actualisation, l'autonomie, la compétence et l'affiliation sont aussi importants que les besoins physiques comme la faim, la soif et le sommeil. Si les besoins psychologiques ne sont pas comblés, cela porte préjudice à la croissance de l'organisme comme si on l'avait privé d'eau ou de nourriture. L'existence des besoins psychologiques est une pomme de discorde entre les auteurs humanistes et ceux des autres approches en psychologie depuis un demi-siècle.

Baumeister et Leary (1995) ont résumé cette controverse dans le contexte d'un article théorique où ils ont proposé une argumentation épistémologique convaincante des critères qui doivent être satisfaits pour qu'un concept puisse se prévaloir de la nature de besoin psychologique. Par exemple, d'après ces auteurs, un besoin est universel/transculturel, il transcende les domaines de vie et les contextes, il produit des comportements visant sa satisfaction, il a des conséquences négatives s'il n'est pas satisfait, il influence la cognition, les émotions ainsi qu'une vaste gamme de comportements et il n'est pas dérivé d'un autre besoin. Baumeister et Leary (1995) ont subséquemment recensé la documentation empirique de façon à démontrer que le besoin d'affiliation

satisfaisait tous ces critères. Ainsi, il appert qu'à l'exception de cette contribution importante concernant l'affiliation, la documentation sur les besoins psychologiques comporte des lacunes significatives auxquelles il serait essentiel de remédier éventuellement.

Précisons toutefois que ce problème est restreint à la question de la nature des besoins psychologiques. Tel que recensé dans la section du contexte théorique portant sur le soutien empirique de la théorie de l'évaluation cognitive (Deci & Ryan, 1985; 2002; 2008), il y a une documentation abondante qui démontre que le soutien de l'autonomie, de la compétence et de l'affiliation, affectent positivement la motivation. Ces effets sont considérés comme clairement établis. La question qui demeure posée est relative à l'essence de ces effets. Est-ce que le soutien de l'autonomie, de la compétence et de l'affiliation ont des effets bénéfiques parce que ces dimensions des comportements interpersonnels satisfont des besoins psychologiques, ou est-ce qu'il s'agit là d'effets d'une autre nature (p. ex. : prosociale)? Ces considérations reliées aux fondements conceptuels des variables sociales étudiées ici devront être élucidées ultérieurement.

Les antécédents personnels de la motivation

Tel qu'explicité à la section précédente, il y a une documentation massive sur l'impact des variables sociales sur la motivation. Par exemple, dans le domaine de l'éducation qui constitue le contexte dans lequel a été mené le présent projet, il y a une vaste quantité d'information portant sur l'influence des enseignants et des parents sur la motivation scolaire des élèves. Par comparaison, il y a très peu d'information sur les variables personnelles qui contribuent au développement de la motivation autonome. Il a été noté ailleurs qu'il est paradoxal qu'il y ait aussi peu d'information au sujet des mécanismes permettant aux gens de favoriser l'autonomie de leur propre comportement (Green-Demers, 1997). Les seuls

travaux à ce sujet qui peuvent être recensés à ce jour portent sur les stratégies d'auto-augmentation de l'intérêt (Green-Demers, 1997; Green-Demers, Pelletier, Stewart, & Gushue, 1998) et sur les stratégies d'auto-motivation (Taylor, Ntoumanis, & Standage, 2008). La contribution conceptuelle principale de ce projet est l'évaluation de l'influence de deux variables personnelles de nature affective sur la motivation autodéterminée : la propension à la culpabilité et à la honte, d'une part, et l'intelligence émotionnelle, d'autre part.

La propension à la honte et à la culpabilité : un nouvel antécédent personnel de la motivation autodéterminée. Les travaux théoriques contemporains sur les émotions liées au soi suggèrent que la culpabilité et la honte ont des conséquences divergentes. En effet, Tangney (1991) et ses collègues (Tangney et Fisher, 1995; Tangney & Dearing, 2002; Tangney, Stuewing, & Mashek, 2007) expliquent que la culpabilité est davantage reliée à des réponses adaptatives et constructives contrairement à la honte qui entraîne des réponses néfastes. Ces auteurs soutiennent également que la culpabilité et la honte ont des conséquences motivationnelles. De façon plus précise, la culpabilité provoque théoriquement une motivation proactive (« approach motivation »; p. ex. : compenser, réparer, s'excuser, etc.) tandis que la honte entraîne une motivation d'évitement (« avoidance motivation »; p. ex. : désir de fuir les situations et les personnes reliées à l'expérience de honte).

Il y a toutefois peu d'études empiriques ayant explicitement abordé le lien entre les émotions liées au soi et la motivation. La majorité des études portant sur les conséquences de la propension à la culpabilité et à la honte se sont intéressées à leurs retombées psychopathologiques (p. ex. : Kim, Thibodeau, & Jorgensen, 2011; Shapiro & Stewart, 2011; Swannell, Martin, Scott, Gibbons, & Gifford, 2008) ou comportementales (p. ex. : Bennett et al., 2005; Gilliland, South, Carpenter, & Hardy, 2011).

Les résultats de quelques travaux pilotes d'avant-garde (Green-Demers et al., 2004; 2010; Sabiston et al., 2010) suggèrent que la propension à la culpabilité est associée positivement, et la propension à la honte négativement, à la motivation autodéterminée. Les résultats du présent projet de recherche abondent en ce sens et permettent de documenter ces associations de façon plus formelle. En effet, les résultats obtenus ici révèlent une relation positive entre la propension à la culpabilité et la motivation, ainsi qu'une association négative entre la propension à la honte et la motivation. Ces résultats indiquent que les élèves qui ont tendance à se sentir coupables pour leurs fautes ou leurs transgressions réelles ou anticipées ont une motivation scolaire plus autonome. À l'inverse, les élèves qui ont tendance à avoir honte lorsqu'ils sont en défaut ont une motivation scolaire moins autodéterminée.

De plus, il est important de noter que les associations obtenues ici représentent la contribution unique de la propension à la culpabilité et à la honte à la prédiction de la motivation scolaire, une fois l'influence des variables sociales extraite. Puisque les variables représentant le soutien des enseignants, des parents et des amis ont été entrées simultanément avec les émotions liées au soi dans l'équation de régression, les coefficients obtenus pour la propension à la culpabilité et à la honte représentent la covariance unique entre ces variables et la motivation autodéterminée, en contrôlant pour l'influence des variables sociales. Cela démontre que la propension à la culpabilité et à la honte sont des antécédents personnels qui complètent les antécédents sociaux déjà connus de la motivation scolaire autodéterminée.

L'intelligence émotionnelle : un nouvel antécédent personnel indirect de la motivation autodéterminée. Le lien direct qui était prévu entre l'intelligence émotionnelle et la motivation scolaire ne s'est pas matérialisé. Ce résultat imprévu est abordé de façon plus détaillée dans la section suivante qui

traite des résultats non significatifs de ce projet. Il est cependant intéressant de noter que l'intelligence émotionnelle était significativement corrélée à la motivation autodéterminée et qu'un effet indirect significatif a été observé entre l'intelligence émotionnelle et la motivation, par l'entremise de la culpabilité. Ainsi, bien que l'intelligence émotionnelle ne contribue pas directement à la motivation autodéterminée lorsque l'impact des variables sociales et l'impact de la propension à la culpabilité et à la honte est pris en considération, elle agit quand même indirectement sur la motivation, par l'entremise de l'effet médiateur de la propension à la culpabilité. Ce résultat indique que les gens qui ont une intelligence émotionnelle plus élevée ont une tendance accrue à ressentir de la culpabilité lorsqu'ils sont en défaut. Cette propension à assumer la responsabilité envers leurs erreurs est à son tour associée à la motivation autodéterminée.

Association entre l'intelligence émotionnelle et la propension à la culpabilité. Bien que l'effet indirect de l'intelligence émotionnelle sur la motivation par l'intermédiaire de la propension à la culpabilité soit un résultat imprévu, l'association directe entre l'intelligence émotionnelle et la propension à la culpabilité (qui fait partie intégrale de cet effet médiateur) avait été anticipée. Cet effet a été documenté avec succès et une association positive entre l'intelligence émotionnelle et la propension à la culpabilité a été obtenue. Il s'agit d'une contribution novatrice. L'intelligence émotionnelle est une habileté individuelle caractérisée par un niveau de fonctionnement émotionnel adaptatif. Plus une personne a une intelligence émotionnelle élevée, plus elle est en mesure de percevoir avec précision ses émotions et celles des autres, de les comprendre et de les gérer (Salovey & Mayer, 1990; Mayer, Salovey, & Caruso, 2004). La propension à la culpabilité est une caractéristique individuelle plus spécifique mais il s'agit aussi d'une disposition émotionnelle constructive qui permet un meilleur ajustement psychologique. Il est donc logique que l'intelligence émotionnelle et la

propension à la culpabilité soient associées. Les résultats obtenus soutiennent l'idée avancée dans cet essai doctoral selon laquelle les personnes qui présentent un niveau d'intelligence émotionnelle élevée ont une compréhension implicite du caractère fonctionnel de la culpabilité. Ainsi, c'est cette émotion qu'elles semblent privilégier lorsqu'elles doivent transiger avec des transgressions réelles ou imaginées.

Les antécédents de l'intelligence émotionnelle et de la culpabilité

L'étude du soutien des enseignants, des parents et des amis, cadrée selon la théorie de l'évaluation cognitive (Deci & Ryan, 1985; 2002 : 2008) à titre d'antécédents de l'intelligence émotionnelle et de la propension à la culpabilité, constitue également une contribution conceptuelle importante du présent projet.

Antécédents sociaux de l'intelligence émotionnelle. Dans le domaine du développement des compétences émotionnelles, les études ont démontré que ce processus se faisait notamment par la socialisation des émotions (Denham, 1997; Halberstadt, Crisp, & Eaton, 1999; Lewis & Saarni, 1985; Saarni, 1999). Plus spécifiquement, les recherches indiquent que la gestion des émotions faite par les parents semble jouer un rôle important sur le développement socio-affectif de l'enfant (Gottman, Katz, & Hooven, 1997; Eisenberg, Fabes, Shephard, Guthrie, Murphy, & Reiser, 1999). En ce sens, les enfants qui sont issus de familles qui expriment des émotions positives semblent avoir une meilleure compréhension des émotions et semblent plus réceptifs à l'expression d'émotions parentales ce qui favoriserait une meilleure compétence sociale (Dunn & Brown, 1994; Denham, Mitchell-Copeland, Strandberg, Auerbaech & Blair, 1997; Halberstadt, Crisp, & Eaton, 1999). Avec la maturité, le monde social des enfants s'agrandit et fait place à plusieurs autres influences pour le développement de leurs compétences sociales

dont les pairs, les médias et d'autres adultes significatifs tels que les enseignants, par exemple (Saarni, 1999).

Bien que la socialisation des émotions contribue au développement de la compétence sociale des enfants et des adolescents, aucune étude n'avait encore démontré la contribution du soutien des parents, des enseignants et des amis sur le développement de l'intelligence émotionnelle, aspect différent de la socialisation des émotions. En s'attardant aux résultats, il est également intéressant de constater que l'influence la plus saillante sur l'intelligence émotionnelle provient du soutien des amis. Ce résultat est congruent avec la documentation qui suggère que l'adolescence est une étape du développement où l'influence des pairs devient plus importante que celle des figures d'autorités adultes (p. ex. : les parents; Brown et al., 1997; Larson & Verma, 1999).

Antécédents sociaux de la propension à la culpabilité. À part les deux études préliminaires réalisées par Green-Demers et ses collègues (Green-Demers et al., 2004; 2010), il n'y a aucune information sur le soutien social comme précurseur de la propension à la culpabilité. La documentation sur les émotions liées au soi porte principalement sur les distinctions entre la honte et la culpabilité et sur les conséquences de ces émotions. Dans le présent projet, les résultats suggèrent que les agents sociaux importants de l'environnement social des élèves (c.-à.-d., les enseignants, les parents et les amis) facilitent l'émergence de la culpabilité en soutenant leur autonomie, leur compétence et en favorisant l'affiliation interpersonnelle. Ces résultats soutiennent la notion que lorsque l'entourage social est soutenant et laisse place à l'erreur, il y a plus de chance que les adolescents prennent la responsabilité de leurs actes et posent des actions pour réparer leurs fautes.

Résultats non-significatifs

Absence d'association entre le soutien social et la propension à la honte

Contrairement aux résultats attendus, aucun lien n'a été décelé entre le soutien social et la propension à la honte, alors que l'on s'attendait à observer une association négative entre ces variables. D'une part, il est possible que l'absence d'effet observée ici reflète la réalité. D'autre part, il est également possible que pour favoriser la propension à la honte, l'environnement social doive faire montre de caractéristiques plus nocives que l'absence de soutien. La honte est une émotion intrinsèquement destructrice. Il est possible que, pour entraîner son apparition, les gens importants de l'environnement social doivent adopter des comportements interpersonnels activement néfastes. À ce sujet, lors d'une étude similaire, Green-Demers, Mageau, et Pelletier (2010) ont trouvé des associations positives entre les comportements interpersonnels contraignants des enseignants (p.ex. : pression à réussir, rétroactions négatives et hostilité interpersonnelle) et la propension à la honte chez les élèves.

Absence de lien direct entre l'intelligence émotionnelle et la motivation

Tel que mentionné plus haut, contrairement à ce qui était attendu, les résultats de la régression multiple n'ont pas démontré d'association directe entre l'intelligence émotionnelle et la motivation autodéterminée. Cette variable était néanmoins corrélée positivement et significativement à la motivation scolaire. Ainsi, en dépit de la présence d'une association bivariée significative, lorsque l'influence de l'intelligence émotionnelle sur la motivation scolaire est évaluée concurremment avec celle du soutien social (des enseignants, des parents et des amis) et des émotions liées au soi (propension à la culpabilité et à la honte), l'intelligence émotionnelle n'apporte aucune contribution unique à la prédiction de la motivation scolaire. Tel qu'explicité dans la section à cet effet ci-haut, ceci peut

être expliqué par l'effet médiateur de la propension à la culpabilité sur le lien entre l'intelligence émotionnelle et la motivation autodéterminée. En rétrospective, ce résultat est logique puisque l'intelligence émotionnelle est une variable plus globale que la propension à la culpabilité et que cette dernière a des conséquences motivationnelles plus claires et mieux définies.

Absence d'association entre l'intelligence émotionnelle et la propension à la honte

Une troisième hypothèse n'ayant pas été concluante est celle selon laquelle une association négative était proposée entre l'intelligence émotionnelle et la propension à la honte. Il est vraisemblable de concevoir que cette hypothèse réfutée correspond à la réalité. Cependant, il est également envisageable de penser qu'il existe une association entre ces variables mais qu'elle n'a pas été détectée en raison de difficultés d'ordre méthodologique. Par exemple, il est possible que les participants qui ont une intelligence émotionnelle faible aient une propension à la honte élevée mais qu'ils n'aient pas une connaissance de soi suffisante pour la rapporter. Des études futures sont requises pour élucider cette question.

Limites méthodologiques

Bien que les résultats de cette recherche contribuent à enrichir les connaissances sur les antécédents à la motivation scolaire ainsi que sur les antécédents de l'intelligence émotionnelle et de la culpabilité, le présent projet comporte des limites méthodologiques qu'il est important de considérer. Les principales d'entre elles sont la nature corrélacionnelle du devis de recherche et le caractère limité de la validité externe.

La nature corrélacionnelle du devis de recherche empêche l'établissement de conclusions définitives sur la direction des relations de cause à effet entre les

variables. En d'autres mots, malgré le fait que des associations entre les variables aient été identifiées, il n'est pas possible de présumer qu'il s'agit de relations de cause à effet parce que les variables ont été mesurées simultanément. En effet, un des critères importants dans l'établissement de relations causales est la séquence temporelle : la cause présumée doit précéder l'effet dans le temps. Ainsi, des études futures comportant, par exemple, un devis de recherche de type longitudinal, sont nécessaires afin de documenter plus avant la direction des relations proposées entre les variables examinées dans le présent projet.

Par ailleurs, il est utile de noter que les questions fondamentales examinées dans le cadre du présent projet ont été mises à l'épreuve dans le contexte de l'éducation, au moyen d'un échantillon d'élèves du secondaire. Ceci limite la validité externe des résultats obtenus. Avant de généraliser ces résultats, il faudrait que ces variables soient étudiées avec des populations différentes comme, par exemple, des employés recrutés dans différentes sphères du monde du travail, des patients recrutés dans divers contextes reliés à la santé physique ou psychologique ou encore des athlètes recrutés en milieu sportif. Les présents résultats suggèrent que la propension à la culpabilité (ou à la honte) a un lien direct, et l'intelligence émotionnelle un lien indirect, avec la motivation scolaire autodéterminée. S'il était possible de répliquer les présents résultats en documentant l'influence des émotions liées au soi et de l'intelligence émotionnelle sur la motivation au travail, la motivation à adopter des comportements sains ou la motivation sportive, cela nous permettrait d'évaluer à quel point ces associations sont universelles.

Études futures

Il serait souhaitable que des études futures portant sur les antécédents personnels de la motivation scolaire soient réalisées afin de mieux les comprendre

et de développer des pistes d'actions aidant la rétention scolaire. Tel que mentionné précédemment, une étude longitudinale abordant les variables de cette étude serait également profitable puisque ce genre de devis de recherche permettrait de mieux documenter la direction des relations de cause à effet entre les variables étudiées.

En ce qui concerne la mesure de la honte, il serait utile d'aborder deux éléments importants lors d'études futures. Premièrement, il faudrait penser à compléter les mesures du soutien par une évaluation des dimensions destructives des comportements sociaux. Il est plausible de concevoir que l'absence de soutien soit moins nocive que les comportements interpersonnels activement néfastes. Par exemple, il a été noté ailleurs que l'absence de soutien de l'autonomie est moins délétère que le contrôle comportemental et le contrôle psychologique (Tremblay, 2009).

Deuxièmement, parce que les expériences de hontes sont douloureuses et susceptibles de donner lieu à des mécanismes de défense pouvant porter préjudice à la fidélité des mesures auto-rapportées (p. ex. : déni, détachement, externalisation du blâme; Tangney & Dearing, 2002; Tangney & Fisher, 1995), il serait utile lors d'études ultérieures de compléter les données obtenues au moyen d'instruments auto-rapportés par des stratégies de mesure plus objectives (p. ex. : rapport par des tiers, observation directe par un expert).

Enfin, puisque les différences culturelles ont une influence importante sur l'expression et la socialisation des émotions (Gordon, 1989; Saw & Okasaki, 2010), et parce que les émotions liées au soi comme la culpabilité et la honte sont acquises par transmission sociale, il serait intéressant d'examiner les liens entre le soutien social, l'intelligence émotionnelle, la propension à la culpabilité et à la honte et la motivation dans divers pays, auprès de groupes culturels variés.

Conclusion

Notre société véhicule des valeurs de performance et de réussite. Le milieu scolaire n'y fait pas exception et prône le succès scolaire d'où, entre autres, l'intérêt à mieux comprendre la motivation scolaire. Dans l'étude des facteurs qui contribuent à augmenter l'autodétermination scolaire, les variables personnelles ont été omises au détriment des variables sociales. Ce projet, dont l'objectif principal était de démontrer l'apport des variables personnelles sur la motivation scolaire, révèle que le monde émotif des élèves est susceptible de jouer un rôle important dans le développement de la motivation autodéterminée. En effet, les résultats mettent en valeur la contribution des émotions reliées au soi à la motivation. Ressentir de la culpabilité, émotion davantage constructive, mène à une augmentation de l'autodétermination contrairement à la honte qui la diminue. De plus, favoriser l'intelligence émotionnelle par le soutien des enseignants, des parents et des amis encourage l'émergence d'émotions davantage adaptatives telles que la culpabilité et du même coup, entraîne une meilleure autodétermination. A cet égard, ne serait-il pas pertinent d'aider davantage les élèves à mieux percevoir, utiliser, comprendre et gérer leurs émotions négatives telles que la culpabilité et la honte afin de favoriser une meilleure motivation scolaire autodéterminée?

RÉFÉRENCES

- Abraham, R. (2005). Emotion intelligence in the workplace: A review and synthesis. Dans R. Schulze & R. D. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence: An international handbook* (pp. 255-270). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.
- Abramson, L. Y., Seligman, M., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulations. *Journal of Abnormal Psychology, 87*, 49-74.
- Altermatt, E. R., & Pomerantz, E. M. (2003). The development of competence related and motivational beliefs: An investigation of similarity and influence. *Journal of Educational Psychology, 95*, 111-123.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-271.
- Amorose, A. J., & Anderson-Butcher, D. (2007). Autonomy-supportive coaching and self-determined motivation in high school and college athletes: A test of self-determination theory. *Psychology of Sport and Exercise, 8*, 654-670.
- Baard, P. P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic Need Satisfaction: A Motivational Basis of Performance and Well-Being in Two Work Settings. *Journal of Applied Social Psychology, 34*, 2045-2068.
- Bar-On, R. (1997). *The emotional intelligence inventory (EQ-I): Technical manual*. Toronto, ON.: Multi-Health Systems.
- Bennett, D. S., Sullivan, M. W., & Lewis, M. (2005). Young Children's Adjustment as a Function of Maltreatment, Shame, and Anger. *Child Maltreatment, 10*, 311-323.
- Bissell-Havran, J. M., & Loken, E. (2009). The role of friends in early adolescents' academic self-competence and intrinsic value for math and English. *Journal of Youth and Adolescence, 38*, 41-50.
- Blais, M. R., Sabourin, S., Boucher, C., & Vallerand, R. (1990). Toward a motivational model of couple happiness. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*, 1021-1031.

- Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, *36*, 1387-1402.
- Brière, N. M., Vallerand, R. J., Blais, M. R., & Pelletier, L. G. (1995). Développement et validation d'une mesure de motivation intrinsèque, extrinsèque et d'amotivation en contexte sportif : L'Échelle de Motivation dans les Sports (EMS). *International Journal of Sport Psychology*, *26*, 465-489.
- Brown, B. B., Dolcini, M. M., & Leventhal, A. (1997). Transformations in peer relationships at adolescence: Implications for health-related behavior. Dans J. Schulenberg, J. L. Maggs, & K. Hurrelmann (Eds.), *Health risks and developmental transitions during adolescence* (pp. 161-189). New York: Cambridge University Press.
- Burton, K. D., Lydon, J. E., D'Alessandro, D. U., & Koestner, R. (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*, *91*, 750-762.
- Cheung, C.S.-S., & Pomerantz, E.M. (2011). Parents' involvement in children's learning in the United States and China: Implications for children's academic and emotional adjustment. *Child Development*, *82*, 932-950.
- Chirkov, V. I., & Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and U. S. Adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *32*, 618-635.
- Ciarrochi, J., Chan, A. C., & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, *31*, 1105-1119
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, *28*, 539-561.
- Ciarrochi, J., Dean, F. P., & Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, *32*, 197-209.

- Conroy, D. E., & Coatsworth, J. D. (2007). Assessing autonomy supportive coaching strategies in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 671–684.
- Cooper, R. K., & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: emotion intelligence in leadership and organizations*. New York, NY: Grosset Putnam.
- Covert, M. V., Tangney, J. P., Maddux, J. E., & Heleno, N. M. (2003). Shame-proneness, guilt-proneness, and interpersonal problem solving: A social cognitive analysis. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22, 1-12.
- Danielsen, A. G., Wiium, N., Wilhelmsen, B. , & Wold, B. (2010). Perceived support provided by teachers and classmates and students' self-reported academic initiative. *Journal of School Psychology*, 48, 247-267.
- Dawda, D., & Hart, S. D. (2000). Assessing emotional intelligence: Reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I) in university students. *Personality and Individual Differences*, 28, 797-812.
- Dearing, R. L., Stuewig, J., & Tangney, J. P. (2005). On the importance of distinguishing shame from guilt: Relations to problematic alcohol and drug use. *Addictive Behaviors*, 30, 1392-1404.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. (1980). *The psychology of self-determination*. Lexington, MA: D.C. Heath.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester.

- Deci, E. L. & Ryan, R.M. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. *Psychologie canadienne*, 49, 24-34.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R.; Usunov, J., & Kornazheva, B.P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 930-942.
- Denham, S. (1997). "When I have a bad dream, mommy holds me": Preschoolers conceptions of emotions, parental socialization, and emotional competence. *International Journal of Behavioral Development*, 20, 301-319.
- Denham, S., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S., & Blair, K. (1997). Parental contributions to preschoolers' emotional competence: direct and indirect effects. *Motivation and emotion*, 21, 65-86.
- Douglas, C., Frink, D., & Ferris, G. R., (2004). Emotional intelligence as a moderator of the relationship between conscientiousness and performance. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 10, 2-13.
- DuBois, D. L., Felner, R. D., Brand, S., Adan, A. M., & Evans, E. G. (1992). A prospective study of life stress, social support, and adaptation in early adolescence. *Child Development*, 63, 542-557.
- Dunn, J. (2003). Emotional development in early childhood: A social relationship perspective. Dans R. J. Davidson, K. R. Scherer, & H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of Affective Sciences* (pp. 332-346). New York: Oxford University Press.
- Dunn, J., & Brown, J. (1994). Affect expression in the family, children's understanding of emotions, and their interactions with others. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 120-137.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., & Reiser, M. (1999). Parental reactions to children's negative emotions: Longitudinal relations to quality of children's social functioning. *Child Development*, 70, 513-534.

- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1986). A new pan-cultural facial expression of emotion, *Motivation and Emotion*, 10, 159-168.
- Ekman, P., Friesen, W. V., & Ancoli, S. (2001). Facial signs of emotional experience. Dans W. G. Parrott (Ed), *Emotions in social psychology: Essential reading* (pp. 255-264). New York: Psychology Press.
- Farkas, M.S. & Grolnick, W.S. (2010). Examining the components and concomitants of parental structure in the academic domain. *Motivation and Emotions*, 34, 266-279.
- Felner, R. D., Aber, M. S., Primavera, J., & Cauce, A. M. (1985). Adaptation and vulnerability in high-risk adolescents: An examination of environmental mediators. *American Journal of Community Psychology*, 13, 365-379.
- Ferguson, T. J., Stegge, H., Miller, E. R., & Olsen, M. E. (1999). Guilt, shame, and symptoms in children. *Developmental Psychology*, 35, 347-357.
- Fortier, M., Vallerand, R., & Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 257-274.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162
- Gadbois, H. A., Legault, L., & Green-Demers, I. (2007). Assessing the inclination towards guilt and shame: Translation and validation of the Test of Self-Conscious Affect for Adolescents (TOSCA-A). *Canadian Psychology/Annual Convention Issue*, 47(2a). Ottawa, Canada.
- Gagné, M., Ryan, R. M., & Bargmann, K. (2003). Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15, 372-390.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- George, J. M. (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human Relations*, 53, 1027-1055.

- Gerits, L., Derksen, J. L., Verbruggen, A. B., & Katzko, M. (2005). Emotional intelligence profiles of nurses caring for people with severe behavior problems. *Personality and Individual Differences*, *38*, 33-43.
- Gilliland, R., South, M., Carpenter, B.N., & Hardy, S. A. (2011). The roles of shame and guilt in hypersexual behavior. *Sexual Addiction & Compulsivity*, *18*, 12-29.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York :Bantam Books.
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, *13*, 21-43.
- Gordon, S. L. (1989). The socialization of children's emotions: Emotional culture, competence, and exposure. Dans C. Saarni & P. L. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotion* (pp.319-349). New York: Cambridge University Press.
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1997). *Meta-emotion: How Families Communicate Emotionally*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Greenberg, M. T., Kusché, C. A., & Riggs, N. (2004). The PATHS Curriculum: Theory and Research on Neurocognitive Development and School Success. Dans J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?*, (pp. 170-188). New York: Teachers College Press.
- Green-Demers, I. (1997). *When boredom gives birth to motivation: Interrelations between interest-enhancing strategies, interest, and self-determination*. Thèse de doctorat. Ottawa, ON: Université d'Ottawa.
- Green-Demers, I. (2005). Interrelations between social climate, emotional intelligence, and self-determined academic motivation. *Canadian Psychology/Annual Convention Issue*, *45*(2a).

- Green-Demers, I., Coutu, S., & Lauzon, A. (2010). A longitudinal assessment of the motivational properties of self-conscious emotions: Interrelations between guilt, shame, and self-determined school motivation. *Annual Meeting of the Society for Personality and Social Psychology*. Las Vegas, U.S.A.
- Green-Demers, I., Coutu, S., & Pelletier, D. (2004). On the threshold of autonomous regulation : The differential role of guilt and shame in the development of personal responsibility and self-determined academic motivation. *2nd International Self-Determination Theory Conference*. Ottawa, Ontario, Canada.
- Green-Demers, I., Mageau, G., & Pelletier, D. (2010). The influence of the leadership style of teachers, parents, and friends, on self-conscious emotions and high school motivation. *Fourth International Conference on Self-Determination Theory*. Ghent, Belgium.
- Green-Demers, I., & Legault, L. (2011). *Traduction et validation de l'Échelle d'intelligence émotionnelle*. Données inédites. Gatineau, QC :Université du Québec en Outaouais.
- Green-Demers, I., & Pelletier, L. G. (2003). *Motivations, objectifs et perspectives futures des élèves du secondaire. Région de l'Outaouais*. Gatineau, QC : Université du Québec en Outaouais.
- Green-Demers, I., Pelletier, L. G., Stewart, D. G., & Gushue, N. R. (1998). Coping with less interesting aspects of training: Toward a model of interest and motivation enhancement in individual sports. *Basic and Applied Social Psychology*, 20, 251-261
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508-517.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.

- Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, *49*, 233-240.
- Guay, F., & Vallerand, R. J. (1997). Social context, student's motivation, and academic achievement: Toward a process model. *Social Psychology of Education*, *1*, 211-233.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N., Culverhouse, T., & Biddle, S. (2003). The processes by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure-time physical activity intentions and behavior: A transcontextual model. *Journal of Educational Psychology*, *95*, 784-795.
- Halberstadt, A. G., Crisp, V. W., & Eaton, K. L. (1999). Family expressiveness: A retrospective and new directions for research. Dans P. Philippot, R. S. Feldman, & E. Coats (Eds.), *The social context of nonverbal behavior. Studies in emotion and social interaction* (109-155). New York: Cambridge University Press.
- Hardre, P. L., & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology*, *95*, 347-356.
- Harter, S. (1996). Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents. Dans J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp.11-42). New York: Cambridge University Press.
- Higgs, M. (2004). A study of the relationship between emotional intelligence and performance in UK call centres. *Journal of Managerial Psychology*, *19*, 442-454.
- Hoglund, C. L., & Nicholas, K. B. (1995). Shame, guilt, and anger in college students exposed to abusive family environments. *Journal of Family Violence*, *10*, 141-157
- Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P., & Woods, K. (2007). Emotional Intelligence and Education: A critical review. *Educational Psychology*, *27*, 235-254.

- Hymel, S., Comfort, C, Schonert-Reichl, K., & McDougall, P. (1996). Academic failure and school dropout: The influence of peers. Dans J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 313-345). New York: Cambridge University Press.
- Isen, A. M. (1987). Positive Affect, Cognitive Processes, and Social Behavior. Dans L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, (pp. 203-253). New York, NY: Academic Press.
- Jang, H., & Reeve, J., & Deci, E.L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102, 588-600.
- Jeon, S. (2008). *The effects of parents' and teachers' motivating styles on adolescents' school outcomes and psychological well-being: A test of self-determination theory in a Korean context*. Disponible via la base de données Dissertation Abstracts International. (UMI No. AAI3301715).
- Jordan, P. J., Ashkanasy, N. M., Härtel, C., & Hooper, G. S. (2002). Workgroup emotional intelligence: Scale development and relationship to team process effectiveness and goal focus. *Human Resource Management Review*, 12, 195-214.
- Jordan, J.-A., McRorie, M., & Ewing, C. (2010). Gender differences in the role of emotional intelligence during the primary-secondary school transition. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 15, 37-47.
- Kam, C. M., Greenberg, M. T., & Walls, C. T. (2003). Examining the role of implementation quality in school-based prevention using the PATHS curriculum (Promoting Alternative Thinking Skills curriculum). *Prevention Science*, 4, 55-63.
- Katz, I., Kaplan, A., & Gueta, G. (2010). Students' needs, teachers' support, and motivation for doing homework: A cross-sectional study. *Journal of Experimental Education*, 78, 246-267.
- Kim, S., Thibodeau, R., & Jorgensen, R. S. (2011). Shame, guilt, and depressive symptoms: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 137, 68-96.

- Knollmann, M. & Wild, E. (2007). Quality of parental support and students' emotions during homework: Moderating effects of students' motivational orientations. *European Journal of Psychology of Education, 22*, 63-76.
- Konstam, V., Chernoff, M., & Deveney, S. (2001). Toward forgiveness: the role of shame, guilt, anger and empathy. *Counseling and Values, 46*, 26-30.
- Lagattuta, K. H., & Thompson, R. A. (2007). The development of self-conscious emotions: cognitive processes and social influence. Dans J. L. Tracy, R. W., Robin, & J. P. Tangney (Eds.), *The Self-Conscious Emotions; Theory and Research* (pp. 91-113). New York : The Guilford Press.
- La Guardia, J. G., Ryan, R. M., Couchman, C. E., & Deci, E. L. (2000). Within-person variation in security of attachment: A self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 79*, 367-384.
- Larson, R. W., & Verma, S. (1999). How children and adolescents spend time across the world: Work, play, and developmental outcomes, *Psychological Bulletin, 125*, 701-736.
- Levesque, C., Zuehlke, A. N.; Stanek, L. R., & Ryan, R. M. (2004). Autonomy and Competence in German and American University Students: A Comparative Study Based on Self-Determination Theory. *Journal of Educational Psychology, 96*, 68-84.
- Lewis, M. (2007). Self-Conscious emotional development. Dans J. L. Tracy, R. W. Robins, & J. P. Tangney (Eds), *The Self-Conscious Emotions; Theory and Research* (pp. 134-151). New York : The Guilford Press.
- Lewis, M., & Saarni, C. (1985). *Children's understanding of emotion*, New York: Plenum.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Cote, S., & Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction, *Emotion, 5*, 113-118.
- Lynch, M. F., Plant, R. W., & Ryan, R. M. (2005). Psychological Needs and Threat to Safety: Implications for Staff and Patients in a Psychiatric Hospital for Youth. *Professional Psychology: Research and Practice, 36*, 415-425

- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370-96.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper and Row.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2007). *The Science of Emotional Intelligence: Knowns and Unknowns*. New York: Oxford University Press.
- Mayer, J. D. (1986). How Mood Influences Cognition. In N. E. Sharkey (Ed.), *Advances in Cognitive Science*, (pp.290-314). Chichester: Ellis Horwood.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J. D., & Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22, 89-113.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4, 197-208.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? Dans P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York, NY: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. Dans R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396–420). New York: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *Mayer, Salovey, and Caruso Intelligence Emotional Intelligence Test. User's Manual*. Toronto, On.: Multi-Health Systems
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197–215.
- Meyer, J. P., & Gagné, M. (2008). Employee engagement from a self-determination theory perspective. *Industrial and Organizational Psychology*, 1, 60–62.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010). *La persévérance et l'obtention des diplômes – Indicateurs de l'éducation – 2010*. En ligne : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/indicateurs/index.asp>.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology, 88*, 203-214.
- Murdock, T. B. (1999). The social context of risk: Status and motivational predictors of alienation in middle school. *Journal of Educational Psychology, 91*, 62-75.
- Nelson, P. D. (2010). Emotional intelligence and academic achievement in 11th grade at-risk students, *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, pp. 4543.
- Newsome, S., Day, A. L., & Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of Emotional Intelligence. *Personality & Individual Differences, 29*(6), 1005-1006.
- Orth, U., Berking, M., & Burkhardt, S. (2006). Self-conscious emotions and depression: Rumination explains why shame, but not guilt, is maladaptive. *Personality and Social Psychology Bulletin, 32*, 1608-1619.
- Palmer, B., Walls, M., Burgess, Z., & Sough, C. (2001). Emotional intelligence and effective leadership. *Leadership and Organization Development Journal, 22*, 5-10.
- Patall, E.A., Cooper, H., & Wynn, S. (2010). The effectiveness and relative importance of choice in the classroom. *Journal of Educational Psychology, 102*, 896-915.
- Patrick, H., Knee, C. R., Canevello, A., & Lonsbary, C. (2007). The role of need fulfillment in relationship functioning and well-being: A self-determination theory perspective. *Journal of Personality and Social Psychology, 92*, 434-457.
- Paulhus, D. L., Robins, R. W., Trzesniewski, K. H., & Tracy, J. L. (2004). Two replicable suppressor situations in personality research. *Multivariate Behavioral Research, 39*, 303-328.

- Pelletier, L. G., Dion, S. C., Slovinec-D'Angelo, M., & Reid, R. (2004). Why do you regulate what you eat? Relationships between forms of regulation, eating behaviors, sustained dietary behavior change, and psychological adjustment. *Motivation and Emotion, 28*, 245-277.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Brière, N. M. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion, 25*, 279-306.
- Pelletier, L. G., & Otis, N. (2002). *Construction et Validation de l'Echelle des Comportements Interpersonnels. Données inédites*. Ottawa, ON : Université d'Ottawa.
- Pelletier, L. G., Tuson, K. M., & Haddad, N. K. (1997). Client Motivation for Therapy Scale: A measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation for therapy. *Journal of Personality Assessment, 68*, 414-435
- Pelletier, L. G., Vallerand, R. J., Green-Demers, I., Brière, N. M., & Blais, M. R. (1995). Loisirs et santé mentale: les relations entre la motivation pour la pratique des loisirs et le bien-être psychologique. *Revue canadienne des sciences du comportement, 27*, 140-156.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 29*, 313-320
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology, 95*, 667-686.
- Ratelle, C. F., Larose, S., Guay, F., & Senecal, C. (2005). Perceptions of parental involvement and support as predictors of college students' persistence in a science curriculum. *Journal of Family Psychology, 19*, 286-293.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist, 44*, 159-175.
- Reeve, J. & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology, 98*, 209-218.

- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion, 28*, 147-169.
- Rogers, C. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. London: Constable.
- Ryan, A. M. (2001). The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. *Child Development, 72*, 1135-1150.
- Ryan, R. M., & Connell, J. R. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 749-761.
- Ryan, R. M., Connell, J. R., & Deci, E. L. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. Dans C. Armes & R. E. Armes (Eds.), *Research on motivation in education: the classroom milieu*, (pp. 13-51). New York: Academic Press.
- Ryan, R. M., Connell, J. R., & Grolnick, W. S. (1990). When achievement is not intrinsically motivated: A theory of self-regulation in school. Dans K.A. Boggiano & T.S. Pittman (Eds), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective*, (pp. 167-189). New York: Cambridge University Press.
- Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*, 550-558.
- Ryan, R. M., Stiller, J. D., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence, 14*, 226-249.
- Saad, K. (2011). *Emotionally smart makes you more motivated: Associations between emotional intelligence, motivation and work outcomes in police source handlers*. Thèse de doctorat. Ottawa, ON: Université d'Ottawa.
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. New York: The Guilford Press.

- Saarni, C. (2008). The interface of emotional development with social context. Dans M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barret (Eds), *Handbook of Emotions* (pp. 332-347). New York: The Guilford Press.
- Sabiston, C. M., Brunet, J., Kowalski, K. C., Wilson, P. M., Mack, D. E., & Crocker, P. (2010). The role of body-related self-conscious emotions in motivating women's physical activity. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, *32*, 2010, 417-437.
- Sage, N. A., & Kindermann, T. A. (1999). Peer networks, behavior contingencies, and children's engagement in the classroom. *Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology*, *45*, 143-171.
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., & Minski, P. S. (2003). Factor structure and validity of a trait emotional intelligence measure. *Personality and Individual Differences*, *34*, 707-721.
- Salovey, P., Hsee, C. K., & Mayer, J. D. (1993). Emotional intelligence and the self-regulation of affect. Dans D. M. Wegner & J. W. Pennebaker (Eds.), *Handbook of Mental Control* (pp. 258-277). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, *9*, 185-211.
- Sanftner, J. L., Barlow, D. H., Marschall, D. E., & Tangney, J. P. (1995). The relation of shame and guilt to eating disorder symptomatology. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *14*, 315-324.
- Saw, A., & Okazaki, S. (2010). Family emotion socialization and affective distress in Asian American and White American college students. *Asian American Journal of Psychology*, *1*, 81-92.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, *25*, 167-177.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Simunek, M., McKenley, J., & Hollander, S. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition and Emotion*, *16*, 769-785.

- Senécal, C., Nouwen, A., & White, D. (2000). Motivation and dietary self-care in adults with diabetes: Are self-efficacy and autonomous self-regulation complementary or competing constructs? *Health Psychology, 19*, 452-457.
- Shapiro, L. J., & Stewart, E. S. (2011). Pathological guilt: A persistent yet overlooked treatment factor in obsessive-compulsive disorder. *Annals of Clinical Psychiatry, 23*, 63-70.
- Silva, M. N., Vieira, P. N., Coutinho, S. R., Minderico, C. S.; Matos, M. G.; Sardinha, L. B., & Teixeira, P. J. (2010). Using self-determination theory to promote physical activity and weight control: A randomized controlled trial in women. *Journal of Behavioral Medicine, 33*, 110-122.
- Slaski, M., & Cartwright, S. (2003). Emotional intelligence training and its implications for stress, health and performance. *Stress and Health, 19*, 233-239.
- Sobel, M.E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models. Dans S. Leinhardt (Ed.), *Sociological Methodology 1982* (pp. 290-312). Washington, DC: American Sociological Association.
- Song, L. J., Huang, G., Peng, K. Z., Law, K. S., Wong, C., & Chen, Z. (2010). The differential effects of general mental ability and emotional intelligence on academic performance and social interactions. *Intelligence, 38*, 137-143.
- Sosik, J. J., & Megerian, L. E. (1999). Understanding leader emotional intelligence and performance. *Group & Organization Management, 24*, 367-390.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development, 63*, 1266-1281.
- Stuewig, J., Tangney, J. P., Heigel, C., Harty, L., & McCloskey, L. (2010). Shaming, blaming, and maiming: Functional links among the moral emotions, externalization of blame, and aggression. *Journal of Research in Personality, 44*, 91-102.

- Stuewig, J., Tangney, J. P., Mashek, D., Forkner, P., & Dearing, R. (2009). The moral emotions, alcohol dependence, and HIV risk behavior in an incarcerated sample. *Substance Use & Misuse, 44*, 449-471.
- Swannell, S., Martin, G., Scott, J., Gibbons, M., & Gifford, S. (2008). Motivations for self-injury in an adolescent inpatient population: Development of a self-report measure. *Australasian Psychiatry, 16*, 98-103.
- Sy, T., & Côté, S. (2004). Emotional intelligence: A key ability to succeed in the matrix organization. *Journal of Management Development, 23*, 437-455.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tangney, J.P. (1991). Moral Affect: The Good, the Bad, and the Ugly. *Journal of Personality and Social Psychology, 61*, 598-607.
- Tangney, J. P. (2003). Self-Relevant Emotions. Dans: M. R. Leary, & J. P. Tangney (Eds). *Handbook of Self and Identity*, (pp.384-400). The Guilford Press: New York.
- Tangney, J. P., Burggraf, S. A., & Wagner, P. E. (1995). Shame-proneness, guilt-proneness, and psychological symptoms. Self-conscious emotions: The psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride. Dans J. P. Tangney & K. W. Fischer (Eds), *Self-conscious emotions: The psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride*, (pp.343-367). New York, NY: Guilford Press.
- Tangney, J. P., & Dearing, R. L. (2002). *Shame and Guilt*. New York, NY: The Guilford Press.
- Tangney, J. P., & Fischer, K.W. (1995). *Self-Conscious Emotions: The Psychology of Shame, Guilt, Embarrassment, and Pride*. New York: The Guilford Press.
- Tangney, J. P., Stuewing, J., & Mashek, D. J. (2007). Moral Emotions and Moral Behavior. *Annual Review of Psychology, 58*, 345-372.

- Tangney, J. P., Wagner, P., Fletcher, C., & Gramzow, R. (2001). Shamed into anger? The relation of shame and guilt to anger and self-reported aggression. Dans G. W. Parrott, (Ed). *Emotions in social psychology: Essential readings*, (pp. 285-294). New York, NY, US: Psychology Press.
- Tangney, J. P., Wagner, P. E., Gavlas, J., & Gramzow, R. (1991). *The Test of Self-Conscious Affect for Adolescents. (TOSCA-A)*. Fairfax, VA: George Mason University.
- Tangney, J. P., Wagner, P., & Gramzow, R. (1992). Proneness to shame, proneness to guilt, and psychopathology. *Journal of Abnormal Psychology*, *101*, 469-478.
- Tangney, J. P., Wagner, P. E., Hill-Barlow, D., Marschall, D. E., & Gramzow, R. (1996). Relation of shame and guilt to constructive versus destructive responses to anger across the lifespan. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*, 797-809.
- Taylor, I., Ntoumanis, N., & Standage, M. (2008). A self-determination theory approach to understanding antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *30*, 75-94.
- Teixeira, P. J., Going, S. B., Houtkooper, L. B., Cussler, E. C., Metcalfe, L. L., & Blew, R. M. (2006). Exercise motivation, eating, and body image variables as predictors of weight control. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, *38*, 179-188.
- Tessier, D., Sarrazin, P., & Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students' motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology*, *35*, 242-253.
- Thi Lam, L., & Kirby, S. L. (2002). Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance. *The Journal of Social Psychology*, *142*, 133-143.
- Thornkike, E. L. (1920). Intelligence and Its Uses. *Harper's Magazine*, *140*, 227-235.

- Tilghman-Osborne, C., Cole, D. A., Felton, J. W., & Ciesla, J. A. (2008). Relation of guilt, shame, behavioral and characterological self-blame to depressive symptoms in adolescents over time. *Journal of Social and Clinical Psychology, 27*, 809-842.
- Tremblay, M. (2009). *There is more to control than the absence of autonomy: Conceptual distinctions between autonomy support, behavioural control, and psychological control*. Thèse de doctorat. Ottawa, ON: Université d'Ottawa.
- Trentacosta, C. J., Izard, C. E., Mostow, A. J., & Fine, S. E. (2006). Children's emotional competence and attentional competence in early elementary school. *School Psychology Quarterly, 21*, 148-170.
- Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation trans-culturelle de questionnaires psychologiques: Implications pour la recherche en langue française. *Psychologie canadienne, 30*, 662-680
- Vallerand, R. J. (1997). Towards a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. Dans M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, (pp. 271-360). New York: Academic Press.
- Vallerand, R. J. (2007). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity: A review and a look at the future. Dans G. Tenenbaum & E. Eklund, (Eds.), *Handbook of sport psychology (3rd Ed.)*, (pp. 59-83). New York, NY: John Wiley.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'Echelle de Motivation en Education. *Canadian Journal of Behavioural Sciences, 21*, 323-349.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Sénécal, C., & Vallières, E. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education : Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Education and Psychological Measurement, 53*, 159-172.

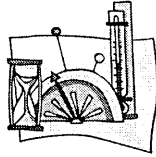
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K., Deci, E. (2004). Motivating Learning, Performance, and Persistence: The Synergistic Effects of Intrinsic Goal Contents and Autonomy-Supportive Contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, *87*, 246-260
- Walker, J. M., Wilkins, A. S., Dallaire, J., Sandler, H. M., & Hoover-Dempsey, K.V. (2005). Parental involvement: Model revision through scale development. *Elementary School Journal*, *106*, 85–104
- Wentzel, K. R. (1998). Social support and adjustment in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, *90*, 202-209.
- Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology*, *91*, 76-97.
- Widen, S. C., & Russel, J. A. (2008). Young children's understanding of others' emotions. Dans M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of Emotions* (pp. 348-363). New York: The Guilford Press.
- Wild, T. C., Cunningham, J. A., & Ryan, R. M. (2006). Social pressure, coercion, and client engagement at treatment entry: A self-determination theory perspective. *Addictive Behaviors*, *31*, 1858-1872.
- Williams, G. C., Freedman, Z. R., & Deci, E. L. (1998). Supporting autonomy to motivate glucose control in patients with diabetes. *Diabetes Care*, *21*, 1644–1651.
- Williams, G. C., Gagne, M., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Facilitating autonomous motivation for smoking cessation. *Health Psychology*, *21*, 40–50
- Williams, G. C., Grow, V. M., Freedman, Z. R., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1996). Motivational predictors of weight loss and weight-loss maintenance. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*, 115–126.
- Williams, G. C., McGregor, H. A., Sharp, D., Levesque, C., Kouides, R.W., Ryan, R.M., & Deci, E. L. (2006). Testing a self-determination theory intervention for motivating tobacco cessation: Supporting autonomy and competence in a clinical trial. *Health Psychology*, *25*, 91-101

- Williams, G. C., McGregor, H. A., Zeldman, A., Freedman, Z. R., & Deci, E. L. (2004). Testing a Self-Determination Theory Process Model for Promoting Glycemic Control Through Diabetes Self-Management. *Health Psychology, 23*, 58-66.
- Williams, G. C., Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). The Importance of Supporting Autonomy and Perceived Competence in Facilitating Long-Term Tobacco Abstinence. *Annals of Behavioral Medicine, 37*, 315-324.
- Williams, G. C.; Rodin, G. C.; Ryan, R. M.; Grolnick, W. S.; & Deci, E.L. (1998). Autonomous regulation and long-term medication adherence in adult outpatients. *Health Psychology, 17*, 269-276.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2004). Emotional intelligence in the workplace: A critical review. *Applied Psychology: An International Review, 53*, 371-399.
- Zeidner, M., Roberts, R. D., & Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled? A critical review. *Educational Psychologist, 37*, 215-231.
- Zeidner, M., Roberts, R. D., & Matthews, G. (2008). The science of emotional intelligence: Current consensus and controversies. *European Psychologist, 13*, 64-78.
- Zeldman, A., Ryan, R. M., Fiscella, K. (2004). Motivation, autonomy support, and entity beliefs: Their role in methadone maintenance treatment. *Journal of Social and Clinical Psychology, 23*, 675-696.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.
- Zuroff, D. C., Koestner, R., Moskowitz, D. S.; McBride, C., Marshall, M., & Bagby, M. (2007). Autonomous motivation for therapy: A new common factor in brief treatments for depression. *Psychotherapy Research, 17*, 137-147.

ANNEXE A

LA MOTIVATION SCOLAIRE AU FIL DU TEMPS...

Questionnaire



Sexe : Masculin Féminin
Âge : _____
Langue maternelle : Français Anglais
 Autre : _____
Programme : Régulier Enrichi International Sports-études Autre : _____

JE VAIS À L'ÉCOLE PARCE QUE :

(S.v.p. coche le chiffre approprié.)

	<u>Pas du tout</u>	<u>Moyen- nement</u>	<u>Tout à fait</u>
1. J'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
2. Mes études vont m'aider à bien me préparer pour la carrière que j'ai choisie.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
3. Je veux me prouver que je suis intelligent(e).	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
4. J'ai du plaisir à approfondir mes connaissances.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
5. Cela va m'aider à mieux choisir ma carrière.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
6. Je ne sais pas, j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps à l'école.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
7. Je veux pouvoir trouver un emploi prestigieux plus tard.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
8. Je me sentirais coupable de ne pas aller à l'école.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
9. Je veux faire la belle vie plus tard.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
10. Mes études sont une partie importante de qui je suis.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
11. Je ne vois pas pourquoi je vais à l'école et, franchement, je m'en fous pas mal.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
12. J'apprécie ce que l'école apporte à ma vie.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
13. Cela va me permettre de faire un métier que j'aime plus tard.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
14. Mes études me permettent d'apprendre des choses intéressantes.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
15. Mes études jouent un rôle important dans ma vie.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
16. Étudier est une source de fierté pour moi.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
17. Je ne sais pas, je ne comprends pas ce que je fais à l'école.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
18. Je veux avoir un meilleur salaire plus tard.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
19. J'aurais honte de ne pas étudier.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

JE VAIS À L'ÉCOLE PARCE QUE ...

	<u>Pas du tout</u>	<u>Moyen- nement</u>	<u>Tout à fait</u>
20. Réussir à l'école fait que je me sens important(e) à mes yeux.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
21. Je veux me prouver que je suis capable de réussir mes études.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
22. Je veux me trouver un emploi assez payant plus tard.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
23. Je veux être compétent(e) quand je serai sur le marché du travail.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
24. Je prends plaisir à en savoir plus sur des sujets qui m'intéressent.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
25. J'ai déjà eu de bonnes raisons pour aller à l'école mais maintenant je me demande si je devrais continuer.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
26. Je veux me prouver que je suis capable d'aller au CÉGEP ou à l'université.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
27. J'ai vraiment à cœur mon rôle d'étudiant.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦



DANS L'ENSEMBLE, LES ENSEIGNANT(E)S QUE J'AI CETTE ANNÉE :

	<u>Pas du tout</u>	<u>Moyen- nement</u>	<u>Tout à fait</u>
1. S'intéressent vraiment aux élèves.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
2. Prennent le temps de répondre à nos questions.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
3. Nous expliquent comment corriger nos erreurs.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
4. Nous mettent vraiment à l'aise et on peut leur parler franchement.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
5. Critiquent les élèves qui font des erreurs.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
6. Sont vraiment intéressé(e)s à ce que les élèves apprennent.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
7. Expliquent bien la matière.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
8. Prennent le temps d'expliquer pourquoi nous devons faire les choses.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
9. Mettent beaucoup de pression sur les élèves.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
10. Parlent aux élèves avec respect.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
11. Prennent les intérêts des élèves à cœur.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
12. Rendent les élèves anxieux.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
13. Sont trop sévères avec les élèves.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
14. Sont chaleureux(euses) avec les élèves.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
15. Aident les élèves à faire des progrès.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
16. Respectent les idées des élèves.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦



TE SENS-TU APPUYÉ(E) PAR TES PARENTS?

	<u>Pas du tout</u>	<u>Moyen- nement</u>	<u>Tout à fait</u>
1. Mes parents s'intéressent beaucoup à mon éducation.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
2. Mes parents essaient de m'aider quand j'ai des questions sur mes travaux scolaires.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
3. Mes parents m'expliquent comment corriger mes erreurs dans mes travaux.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
4. Je me sens à l'aise de dire ce que je pense de l'école à mes parents.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
5. Mes parents prennent mes intérêts à cœur.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
6. Mes parents me critiquent quand je ne réussis pas bien à l'école.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
7. Mes parents m'aident à faire des progrès à l'école.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
8. Mes parents respectent mes idées sur l'école.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
9. Mes parents me rendent anxieux(se) par rapport à l'école.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
10. Mes parents s'intéressent vraiment à ce que je fais à l'école.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
11. Mes parents m'expliquent bien les choses que je ne comprends pas à l'école.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
12. Mes parents me donnent beaucoup de liberté mais ils sont là pour moi si j'en ai besoin.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
13. Mes parents mettent beaucoup de pression sur moi pour que j'aie des bonnes notes.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
14. Je sens que mes parents respectent mes choix par rapport à mon éducation.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
15. Mes parents se fichent de ma performance scolaire.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
16. Mes parents sont sévères avec moi quand je ne réussis pas bien à l'école.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦



TE SENS-TU APPUYÉ(E) PAR TES AMI(E)S?

	<u>Pas du tout</u>	<u>Moyen- nement</u>	<u>Tout à fait</u>
1. Mes ami(e)s m'aident à prendre mes études à cœur.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
2. Mes ami(e)s essaient de m'aider quand j'ai des questions sur mes travaux scolaires.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
3. Mes ami(e)s m'expliquent comment corriger mes erreurs dans mes travaux.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
4. Je me sens à l'aise de dire ce que je pense de l'école à mes ami(e)s.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
5. Mes ami(e)s me critiquent quand je ne réussis pas bien à l'école.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
6. Mes ami(e)s s'intéressent vraiment à ce que je fais à l'école.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
7. Mes ami(e)s m'expliquent bien les choses que je ne comprends pas à l'école.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
8. Mes ami(e)s m'encouragent à être moi-même à l'école.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
9. Mes ami(e)s prennent mes intérêts à cœur.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
10. Mes ami(e)s m'aident à faire des progrès à l'école.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
11. Mes ami(e)s me rendent anxieux(se) par rapport à l'école.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
12. Mes ami(e)s respectent mes idées sur l'école.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
13. Mes ami(e)s mettent de la pression sur moi pour que j'aie des bonnes notes.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
14. Mes ami(e)s respectent mes choix par rapport à l'école.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
15. Mes ami(e)s se fichent de ma performance scolaire.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
16. Mes ami(e)s rient de moi quand je ne réussis pas bien à l'école.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦



COMMENT RÉAGIS-TU AUX SITUATIONS EMBARRASSANTES?



Tu trouveras ci-dessous une liste de situations embarrassantes qui peuvent arriver à tout le monde. Lis chaque scénario attentivement, imagine que c'est toi qui vis ce problème et indique à quel point il est probable que tu aies chacune des réactions suggérées. Essaie d'être le plus honnête possible. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. ☺

S.t.p. coche un chiffre sur TOUTES les lignes

SCÉNARIO	TU PENSES...	Pas du tout							Tout à fait						
		①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
1. Tu trébuches à la cafétéria et tu renverses le breuvage de quelqu'un d'autre.	... tout le monde me regarde.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
	... je suis désolé(e). J'aurais dû regarder où je mettais les pieds.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
	...ce n'est pas grave, ce breuvage n'a pas coûté cher.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
	... ce n'est pas de ma faute. Le plancher était glissant.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
2. Pendant le cours d'activités physiques, tu lances un ballon qui atteint un(e) de tes ami(e)s au visage.	... je me sens stupide de ne pas savoir lancer un ballon comme il faut.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
	... mon ami(e) a besoin d'apprendre à attraper le ballon.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
	... c'était juste un accident.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
	... il faut que je m'excuse et que je vérifie si mon ami(e) va mieux.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
3. Tu brises quelque chose chez un(e) de tes ami(e)s et tu le caches.	... ça me stresse. Je vais réparer ou remplacer ce que j'ai brisé.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
	... je vais éviter cet(te) ami(e) pendant un petit bout de temps.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
	... ce n'était pas très solide.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
	... c'était seulement un accident.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
4. Tu attends à la dernière minute pour faire un travail scolaire important et tu as une mauvaise note.	... je ne suis vraiment pas bon(ne) à l'école.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
	... il n'y a jamais assez de temps pour faire tout ce que je veux dans une journée.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
	... je mérite ma mauvaise note.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
	... c'est la vie.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
5. Tu viens de t'apercevoir que c'était la fête de ta mère hier et que tu as oublié.	... les cadeaux ne sont pas importants, ce sont les sentiments qui comptent.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
	... après tout ce qu'elle fait pour moi, comment est-ce que j'ai pu oublier sa fête?	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
	... je suis irresponsable et insensible.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
	... quelqu'un aurait dû me le rappeler.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
6. Tu viens d'apprendre que tu as eu une mauvaise note à un examen que tu pensais avoir très bien réussi.	... j'aurais dû étudier plus.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
	... je me sens stupide.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
	... c'est seulement un examen.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
	... le professeur a été trop sévère.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦

SCÉNARIO	TU PENSES...	<u>Pas du tout</u>	<u>Tout à fait</u>
7. Tu as fait quelque chose de mal à l'école et le professeur blâme quelqu'un d'autre.	... le professeur n'aime pas cette personne.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	
	... ce sont des choses qui arrivent.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	
	... je vais éviter cette personne pendant un bout de temps.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	
	... je suis malheureux(se) et j'aimerais corriger la situation.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	
8. Tu parles avec un(e) de tes ami(e)s pendant un cours et tu te fais punir.	... j'aurais dû le savoir. Je mérite ma punition.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	
	... on parlait tout bas sans déranger.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	
	... c'est injuste.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	
	... tous les autres élèves me regardent.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	
9. Tu viens de te rendre compte que tu as oublié de te rendre à un rendez-vous que tu avais fixé à un(e) ami(e).	... je n'ai pas de respect pour les autres.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	
	... mon ami(e) va comprendre.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	
	... je vais m'excuser et racheter mon erreur dès que je le pourrai.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	
	... quelqu'un m'a distrait(e) au moment où je devais aller voir mon ami(e).	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	
10. Ton bulletin n'est pas aussi bon que tu le désirerais. Tu le montres à tes parents en arrivant à la maison.	... tout le monde a des mauvaises notes une fois de temps en temps.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	
	... je ne méritais pas ces mauvaises notes, ce n'est pas ma faute.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	
	... je ne vau rien à l'école.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	
	... j'aurais dû travailler plus fort.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	



TES ÉMOTIONS ET CELLES DES GENS QUI T'ENTOURENT...



(S.v.p. coche le chiffre approprié.)

	<u>Jamais</u>	<u>Parfois</u>	<u>Souvent</u>
1. Je sais quand c'est une bonne idée de parler de mes problèmes aux autres.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
2. Quand j'ai des difficultés, je pense aux fois où j'ai réussi à régler ce genre de problème.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
3. Je m'attends à bien m'en tirer dans la plupart des choses que je fais.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
4. Les autres me font souvent des confidences.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
5. J'ai de la difficulté à comprendre les messages non-verbaux (visage, ton de la voix, gestes) des autres.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
6. Des événements spéciaux de ma vie m'ont aidé(e) à définir ce qui est important pour moi.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
7. Quand mon humeur change, je découvre de nouvelles façons de voir les choses.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
8. Les émotions sont une des choses qui font que la vie vaut la peine d'être vécue.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
9. Je suis conscient(e) de mes émotions au moment où je les vis.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
10. Je m'attends à ce que des événements positifs se produisent dans ma vie quotidienne.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
11. J'aime partager mes émotions avec les autres.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
12. Quand je vis une émotion positive, je sais comment la faire durer.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
13. J'organise des activités que les autres apprécient.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
14. Je recherche les activités qui me rendent heureux(se).	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
15. Je me rends compte des messages non-verbaux (visage, ton de la voix, gestes) que j'envoie aux autres.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
16. Je sais comment me présenter pour faire bonne impression aux autres.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
17. Quand je suis de bonne humeur, j'ai de la facilité à résoudre les problèmes.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
18. Je reconnais les émotions des autres en regardant leur visage.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
19. Quand mes émotions changent, je m'en rends compte.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
20. Quand je suis de bonne humeur, j'ai facilement des idées nouvelles.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
21. Je suis capable de contrôler mes émotions.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
22. Je reconnais facilement les émotions que je vis.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
23. Je me motive en imaginant que ce que je fais mène à des résultats positifs.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
24. Je félicite les autres quand ils réussissent bien.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
25. Je suis attentif(ve) aux messages non-verbaux (visage, ton de la voix, gestes) des autres.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
26. Quand quelqu'un me raconte quelque chose d'important dans sa vie, j'ai l'impression de le vivre moi aussi.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
27. Quand je sens que mes émotions changent, j'ai tendance à avoir des nouvelles idées.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
28. J'abandonne souvent les défis parce que je pense que je vais échouer.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
29. J'ai juste à regarder les autres pour savoir comment ils se sentent.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
30. J'aide les autres à se sentir mieux quand ils vivent des émotions négatives.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
31. J'utilise mes émotions positives pour persévérer face aux obstacles.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
32. Je sais comment les autres se sentent en écoutant le ton de leur voix.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
33. C'est difficile pour moi de comprendre les émotions des gens.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦