

Master of Arts en enseignement pour le degré secondaire I

Synthèse du Mémoire de Master

La procrastination chez les adolescents du secondaire I

Lien avec les croyances motivationnelles, les stratégies d'autorégulation de la motivation et les notes scolaires

Auteur	Stutz Malika
Directeur	Berger Jean-Louis
Date	28.04.2025

Introduction

Dans le contexte scolaire, certaines matières sont perçues comme plus complexes que d'autres, influençant les attitudes et les comportements des élèves. L'allemand en est un exemple frappant (San Marin, 2021). De nombreux articles de presse ainsi que différentes études soulignent la relation complexe qu'entretiennent les élèves romands avec cette discipline. Perçue comme difficile, peu maîtrisée et impopulaire en Suisse romande, elle souffre d'une image négative alimentée par des représentations collectives. Certains stéréotypes l'associent à une sonorité peu harmonieuse et à un passé historique marqué, notamment par son lien avec l'Allemagne durant les deux guerres mondiales. Pourtant, dans un pays multilingue où l'allemand domine, cette perception soulève des enjeux éducatifs majeurs (Delessert, 2023 ; Elmiger, 2016 ; San Marin, 2021).

L'adolescence représente une phase de transition et de construction identitaire (Bedin, 2019 ; Cannard, 2019). Les élèves sont tiraillés entre leurs obligations académiques et d'autres activités plus gratifiantes. L'intérêt pour les loisirs extrascolaires grandit (Hofer et al., 2007 ; Kuhnle et al., 2011) et les adolescents aspirent à plus d'autonomie, d'indépendance et de découverte (Cannard, 2019), tout en manifestant un moindre engagement dans le travail scolaire (Berger & Rinaldi Davinroy, 2016 ; Genoud et al., 2009). Au cycle d'orientation, la

charge de travail s'intensifie avec des exigences accrues et des devoirs à gérer à domicile. Parallèlement, le contrôle parental sur les tâches scolaires diminue, accentuant la nécessité de développer des compétences d'autodiscipline et d'autorégulation (Berger, 2021 ; Berger & Rinaldi Davinroy, 2016 ; Cosnefroy, 2010).

Dans une société qui valorise la performance et le respect des échéances, se mettre au travail et s'y tenir peut devenir un véritable combat. Le phénomène de la procrastination s'avère omniprésent et universel dans nos sociétés contemporaines. Près de la moitié des étudiants procrastinent régulièrement (Day et al., 2000 ; Rozental & Carlbring, 2014). Cette tendance demeure étroitement liée aux croyances motivationnelles. En effet, selon la théorie de l'*expectancy-value*, celles-ci, englobant les attentes de réussite (le sentiment d'efficacité personnelle) et la valeur attribuée aux tâches (la motivation intrinsèque), influencent l'engagement et la persévérance des élèves dans une tâche (Berger, 2023 ; Berger & Cartier, 2023 ; Wigfield & Eccles, 2000).

L'apprentissage autorégulé constitue un levier essentiel de la réussite scolaire, aidant les élèves à structurer et gérer leur travail. Il repose notamment sur l'autorégulation de la motivation et les stratégies associées, qui permettent de faire face aux distractions et aux obstacles motivationnels (Cosnefroy, 2011 ; Pintrich, 1999, 2000 ; Wolters, 1998). Ces stratégies sont cruciales pour initier une tâche, maintenir l'effort et organiser son apprentissage de manière autonome (Berger, 2021 ; Berger & Rinaldi Davinroy, 2016 ; Wolters & Benzoni, 2013).

Bien que plusieurs études sur la procrastination aient été menées en France, aux États-Unis et au Canada, elles portent principalement sur des étudiants de l'enseignement post-obligatoire. La procrastination académique, en corrélation avec les croyances motivationnelles, les stratégies d'autorégulation de la motivation et les notes scolaires, demeure un sujet relativement peu exploré. À ce jour, aucune recherche n'a exploré toutes ces variables chez des adolescents de 13 à 15 ans dans le canton de Fribourg.

Concernant le contexte de notre étude, l'allemand s'est imposé comme discipline de référence en raison des difficultés fréquemment rencontrées par les élèves et de leur propension à procrastiner dans cette matière, accentuée par la diversité des notions à maîtriser. La problématique principale de notre recherche s'énonce comme suit : « Comment lutter contre la procrastination chez les adolescents ? ». En outre, notre étude explore les stratégies mobilisées par les élèves pour se mettre au travail et y rester, en lien avec leurs croyances motivationnelles et leur tendance à procrastiner. Elle cherche à analyser l'interaction entre ces variables et leurs liens avec la réussite scolaire, dans le but de proposer des interventions pédagogiques adaptées.

Méthode

Notre étude s'appuie sur un échantillon d'élèves provenant de deux cycles d'orientation du canton de Fribourg. L'échantillon se structure de la manière suivante : dans chaque cycle, une classe par degré et par filière nous est attribuée, totalisant neuf classes par établissement. La collecte des données concerne 18 classes au total, pour un échantillon final de 318 élèves.

La méthodologie adoptée dans ce travail repose principalement sur une approche quantitative. Un questionnaire auto-rapporté est conçu en s'appuyant sur une échelle de Likert. Il comprend quatre échelles

évaluant les variables à l'étude. La sous-échelle de la *motivation intrinsèque* provient des travaux de Fenouillet et ses collègues (2015). Celle du *sentiment d'efficacité personnelle* est tirée des travaux de Schmitz & Frenay (2013) et initialement validée par Neuville et al. (2007). Cette version est ensuite adaptée par Cosnefroy et Berger (2025). Pour analyser les *stratégies d'autorégulation motivationnelle*, un outil conçu par Berger & Cosnefroy (2022) est employé. La dimension de la *procrastination* est évaluée à l'aide d'une sous-échelle développée par Cosnefroy et ses collègues (2018).

Bien que cette étude repose essentiellement sur une approche quantitative, deux questions ouvertes sont intégrées afin d'offrir aux élèves la possibilité d'exprimer librement leur ressenti. Celles-ci portent sur les raisons qui les poussent à procrastiner ainsi que sur leur rapport à la langue allemande.

Résultats

Les résultats n'indiquent aucune différence significative en termes de procrastination selon le genre, les filières et les degrés scolaires. Concernant les stratégies d'autorégulation motivationnelle considérées de manière globale, les analyses constatent des variations significatives en fonction du genre, tandis qu'aucune différence significative n'est soulevée selon les degrés et les filières scolaires. Tout d'abord, les filles tendent à mobiliser davantage de stratégies que les garçons. Les résultats mettent également en évidence des différences significatives pour certaines stratégies spécifiques, où les filles obtiennent un score plus élevé. Parmi celles-ci, nous retrouvons : *renforcer les buts de performance approche*, *les buts de performance-évitement*, *fixer des buts proximaux*, *contrôler l'environnement*, *gérer les émotions négatives* et *rechercher le soutien d'autrui*. Puis, les conclusions de l'analyse de variance multivariée ne soulignent aucun impact significatif du degré scolaire sur les stratégies considérées dans leur globalité. Cependant, l'analyse atteste de différences significatives pour certaines stratégies, telles que *renforcer les buts de maîtrise*, *les buts de performance approche* et *fixer des buts proximaux*, où les élèves de 9H affichent une moyenne plus élevée. Enfin, aucun impact significatif des filières scolaires n'est identifié sur l'ensemble des stratégies. De plus, l'analyse, se concentrant spécifiquement sur les stratégies considérées de manière isolée, ne constate aucune différence significative en fonction des types de classes, à l'exception de *l'auto-récompense*, qui apparaît davantage chez les élèves de filière PG.

Seule une des deux croyances motivationnelles à l'étude est associée à l'adoption globale des stratégies d'autorégulation de la motivation. Plus les élèves sont motivés intrinsèquement, plus ils adoptent ces stratégies. En revanche, le sentiment d'efficacité personnelle n'est pas significativement lié à celles-ci. Cette tendance se vérifie également lorsque chaque stratégie est examinée individuellement. La motivation intrinsèque prédit de manière positive et significative toutes les stratégies. Elle est particulièrement associée de manière modérée à forte aux stratégies telles que *renforcer les buts de maîtrise*, *les buts de performance approche* et *l'utilité personnelle*. Bien que sa relation soit moins forte avec d'autres stratégies, comme *renforcer les buts de performance-évitement*, *l'intérêt situationnel*, *fixer des buts proximaux*, *s'autorécompenser*, *contrôler l'environnement*, *gérer les émotions négatives* et *rechercher le soutien d'autrui*, elle demeure significative avec des coefficients standardisés variant de faibles à modérés. Néanmoins, le lien entre le sentiment

d'efficacité personnelle et les stratégies considérées individuellement se révèle limité. Ce dernier ressort uniquement comme un prédicteur significatif pour *le renforcement des buts de maîtrise*, avec un poids modeste. Pour les autres stratégies, le fait de croire en ses capacités ne joue pas un rôle déterminant. Ainsi, l'association entre le sentiment d'efficacité personnelle et les stratégies d'autorégulation motivationnelle apparaît ici comme marginal. Toutefois, le rôle du sentiment d'efficacité personnelle n'est pas à négliger. En effet, la motivation intrinsèque et l'auto-efficacité prédisent significativement et négativement la procrastination.

Puis, l'ensemble des stratégies d'autorégulation de la motivation est négativement corrélé à la procrastination, bien que ce lien soit faible. Certaines stratégies, comme *le renforcement des buts de maîtrise* et *des buts de performance approche* sont significativement associées à une diminution de la procrastination. En revanche, d'autres stratégies telles que *le renforcement des buts de performance-évitement* et *de l'intérêt situationnel* sont significativement liées à un niveau accru de ce comportement, bien que l'intensité de ces relations demeure faible. Les stratégies comme *renforcer l'utilité personnelle*, *fixer des buts proximaux*, *s'autorécompenser*, *contrôler l'environnement*, *gérer les émotions négatives* et *rechercher le soutien d'autrui* n'ont pas de lien significatif avec cette variable dépendante.

Enfin, la procrastination prédit les notes annuelles en allemand : plus les élèves procrastinent, moins leurs notes scolaires sont élevées.

Conclusion

De nombreux élèves éprouvent des difficultés dans l'apprentissage de l'allemand. Cette discipline est souvent perçue comme ardue, peu engageante et éloignée de leur quotidien, ce qui freine leur investissement scolaire. Rendre l'apprentissage de l'allemand ludique, vivant, et porteur de sens, repenser son enseignement à travers des méthodes pédagogiques innovantes et actualiser les manuels scolaires pourraient améliorer cette dynamique.

Les conclusions de cette recherche offrent des pistes pour améliorer la gestion du travail scolaire. Renforcer la motivation intrinsèque, le sentiment d'efficacité personnelle et les stratégies d'autorégulation motivationnelle constituent un levier essentiel pour aider les élèves à lutter contre la procrastination. Des interventions pédagogiques pourraient être mises en place au sein des établissements scolaires, comme l'enseignement des stratégies d'autorégulation motivationnelle dès le début du secondaire, des méthodes pédagogiques favorisant l'engagement et la collaboration, ou encore un accompagnement individualisé (Low Sew et al., 2018). Les enseignants jouent un rôle dans l'instauration des stratégies, en aidant les apprenants à développer des habitudes de travail efficaces.

En définitive, cette étude apporte un éclairage sur les mécanismes qui sous-tendent la procrastination et les stratégies d'autorégulation de la motivation chez les élèves du cycle 3. Ces conclusions ouvrent la voie à des réflexions plus larges sur l'importance de doter les élèves d'outils concrets pour gérer leur motivation et leur engagement scolaire. De multiples prolongements mériteraient d'être explorés afin de mieux comprendre la procrastination et les stratégies d'autorégulation de la motivation dans le contexte actuel : A l'ère numérique

où les distractions sont omniprésentes, dans quelle mesure les technologies déterminent-elles notre gestion du temps et nos stratégies ? ; Les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers adoptent-ils moins de stratégies et sont-ils plus enclins à procrastiner ? ; Dans quelle mesure l'anxiété impacte-t-elle la procrastination ainsi que les stratégies ? ; Comment le style éducatif parental et le capital culturel sont-ils liés au développement de l'autorégulation motivationnelle et de la gestion du temps chez les adolescents ?

Bibliographie

- Bedin, V. (2019). *Qu'est-ce que l'adolescence ?*. Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.bedin.2019.01>
- Berger, J.-L. (2021). Motivation à apprendre, autorégulation motivationnelle et procrastination à l'adolescence. *Revue Française De Pédagogie*, 210, 19–36. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2021-1-page-19.htm>
- Berger, J.-L. (2023). Motivational beliefs, metacognition and self-regulated learning: Investigating the learning triumvirate with Stuart Karabenick. In T. C. Urdan & E. Gonida (Eds.), *Remembering the Life, Work, and Influence of Stuart A. Karabenick* (Advances in Motivation and Achievement, Vol. 22; pp. 197-213). Emerald Publishing Limited. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/s0749-742320230000022014/full/html>
- Berger, J.-L. et Cartier, S.C. (2023). L'apprentissage autorégulé. De Boeck supérieur.
- Berger, J.-L., & Rinaldi Davinroy, D. (2016). Motivation à apprendre et volition à l'adolescence : développement et étude de la validité d'un nouvel Inventaire. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 38(3), 77–122. <https://www.erudit.org/fr/revues/mee/2015-v38-n3-mee02542/1036700ar/>
- Cannard, C. (2019). *Le développement de l'adolescent : L'adolescent à la recherche de son identité*. De Boeck supérieur.
- Cosnefroy, L. (2010). Se mettre au travail et y rester : Les tourments de l'autorégulation. *Revue française de pédagogie*, 170, 5-15. <https://doi.org/10.4000/rfp.1388>
- Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé. Entre cognition et motivation*. Presses universitaires de Grenoble.
- Cosnefroy, L. & Berger, J.-L. (2025). *Autoréguler sa motivation : état des lieux d'un champ de recherche en développement*.
- Cosnefroy, L., Fenouillet, T., Mazé, C., & Bonnefoy, B. (2018). On the relationship between the forethought phase of self-regulated learning and self-regulation failure. *Issues in Educational Research, Western Australia Institutes for Educational Research*, 28(2), 21. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1175623>
- Day, V., Mensink, D., & O'Sullivan, M. (2000). Patterns of academic procrastination. *Journal of College Reading and Learning*, 30(2), 120-134. <https://doi.org/10.1080/10790195.2000.10850090>
- Delessert, S. (2023). *Stratégies d'apprentissage et buts de compétence utilisés par les élèves du secondaire I pour l'apprentissage de l'allemand et de l'anglais* [Mémoire de Master]. Université de Fribourg.
- Elmiger, D. (2016). *Neuf thèses sur l'enseignement de l'allemand en suisse romande*. Université de Genève. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:80693>
- Fenouillet, F., Heutte, J., et Vallerand, R. J. (2015). Validation of the Adult Education Motivation Scale / Échelle de Motivation en Formation des Adultes (EMFA), Fourth World Congress on Positive Psychology (IPPA), Orlando, FL. https://www.researchgate.net/publication/289127284_Validation_of_the_Adult_Education_Motivation_Scale_Echelle_de_Motivation_en_Formation_des_Adultes_EMFA
- Genoud, P. A., Ruiz, G., & Gurtner, J.-L. (2009). Evolution de la motivation scolaire des adolescents. Différences selon la filière et le genre. *Schweizerische Zeitschrift Für Bildungswissenschaften*, 31(2), 377–395. <https://sjer.ch/article/view/5100>

- Hofer, M., Schmid, S., Fries, S., Dietz, F., Clausen, M., Reinders, H. (2007): Individual values, motivational conflicts, and learning for school. *Learning and Instruction*, 17(1), 17-28. <https://psycnet.apa.org/record/2007-03033-003>
- Kuhnle, C., Hofer, M., & Killian, B. (2011). The Relationship of Self-control, Procrastination, Motivational Interference and Regret with School Grades and Life Balance. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 6(1), 31-44. <https://elibrary.utb.de/doi/abs/10.3224/diskurs.v6i1.05>
- Low Sew, K., Sarvarubini, N., & Tan Soon, A. (2018). The association between self-regulation and procrastination among private university students in malaysia. *Jurnal Psikologi Malaysia*, 32(1), 12-18. <https://spaj.ukm.my/ppppm/jpm/article/view/327>
- Neuville, S., Frenay, M., & Bourgeois, E. (2007). Task value, self-efficacy and goal orientations: Impact on self-regulated learning, choice and performance among university students. *Psychologica Belgica*, 47(1-2), 95–117. <https://psycnet.apa.org/record/2007-17171-005>
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459-470. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00015-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00015-4)
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner, *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego : Academic Press.
- Rozental, A., & Carlbring, P. (2014). Understanding and Treating Procrastination: A Review of a Common Self-Regulatory Failure. *Psychology*, 5(13), 1488-1502. https://www.scirp.org/html/3-6901262_49793.htm
- San Marin, V. (2021). Pourquoi les Romands sont-ils des brêles en allemand ? *Blick*.
- Schmitz, J., & Frenay, M. (2013). La persévérance en première année à l'université. In Neuville, S., Frenay, M., Noël, B., et Wertz, V. (Éds). *Persévérer et réussir à l'université* (83-106). Louvain-la-Neuve, Belgique : Presses universitaires de Louvain.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X99910159>
- Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 224-235. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.224>
- Wolters, C. A., & Benzon, M. B. (2013). Assessing and Predicting College Students' Use of Strategies for the Self-Regulation of Motivation. *The Journal of Experimental Education*, 81(2), 199-221. <https://psycnet.apa.org/record/2013-04826-004>