

BF
90.5
UL
1999
M379

ANNICK MARTIN

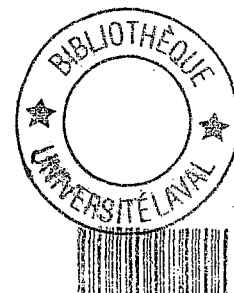
**ÉTUDE PROSPECTIVE DE LA PROCRASTINATION ACADÉMIQUE:
LE RÔLE DES ILLUSIONS POSITIVES, DE LA PERCEPTION ILLUSOIRE
DU TEMPS ET DE LA MOTIVATION**

Mémoire
présenté
à la faculté des études supérieures
de l'Université Laval
pour l'obtention
du grade de maître en psychologie (M.Ps.)

École de psychologie
FACULTÉ DES SCIENCES SOCIALES
UNIVERSITÉ LAVAL

FÉVRIER 1999

© Annick Martin, 1999



RÉSUMÉ

La procrastination académique est la tendance à remettre à plus tard l'accomplissement d'une tâche scolaire, au point de vivre de l'inconfort (Solomon & Rothblum, 1984). La présente recherche avait pour objectif de vérifier l'influence des illusions positives (Taylor & Brown, 1994), de la perception illusoire du temps (Buehler, Griffin, & Ross, 1994) et de la motivation (Deci & Ryan, 1991) sur la procrastination académique. Pour ce faire, un modèle médiationnel a été développé et testé auprès de 219 universitaires du premier cycle. Les résultats des analyses de régression soutiennent le modèle proposé. Ils démontrent que les illusions positives rehaussent la motivation académique à la mi-session, tandis que la perception illusoire du temps l'influence négativement. En retour, plus l'étudiant est motivé de manière autodéterminée à la mi-session moins il a tendance à faire de la procrastination à la fin du trimestre.

AVANT-PROPOS

Tout au long de la rédaction de ce mémoire, plusieurs personnes m'ont offert leur expertise et leur soutien. Je tiens à remercier avec une attention particulière Caroline Sénécal, ma directrice de mémoire, pour son excellente supervision. Ces commentaires constructifs et ces encouragements m'ont permis d'apprendre beaucoup et de progresser dans le domaine de la recherche. Je remercie aussi Frédéric, un étudiant effectuant ses études post-doctorales, pour son expertise statistique et ses conseils judicieux.

Je tiens également à remercier Stéphane Sabourin, mon superviseur de stage, pour son soutien et sa compréhension tout au long de l'année. Je ne peux pas passer sous le silence l'aide d'Éric, un étudiant du laboratoire. Je te remercie d'avoir été présent et très disponible lors de mes analyses statistiques. Merci également à Julie, Charles, Marie-Christine et Stéphanie, mes meilleurs amis, pour votre amitié et vos encouragements qui ont facilité l'accomplissement de ce mémoire. Finalement, je tiens à remercier l'organisme FCAR de m'avoir soutenu financièrement tout au cours de mes études graduées. Votre aide m'a permis de me consacrer pleinement à mes études.

TABLE DES MATIÈRES

Résumé.....	ii
Avant-propos.....	iii
Table des matières.....	v
Liste des tableaux.....	vi
Liste des figures.....	vii
Introduction.....	1
Chapitre 1 Cadre théorique.....	5
Modèle de la peur de l'échec.....	7
Approche situationnelle.....	8
Approche dispositionnelle.....	9
La perspective motivationnelle.....	13
Objectifs de l'étude.....	22
Hypothèses.....	23
Chapitre 2 Méthodologie et résultats.....	24
Méthodologie.....	24
Participants et procédure.....	24
Résultats.....	29
Modèle médiationnel.....	30
Méthode de Baron et Kenny.....	33
Chapitre 3 Discussion générale.....	39
Survol des résultats.....	39
Implications théoriques.....	40
Limites et recherches futures.....	47
Références.....	51

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux

- 1 Corrélations entre les illusions positives, la perception illusoire du temps, la motivation situationnelle et la procrastination académique.....31
- 2 Résultats des analyses de régression hiérarchiques du modèle médiationnel.....35

LISTES DES FIGURES

Figures

1	Le modèle médiationnel de la procrastination académique.....	14
2	Continuum d'autodétermination.....	15
3	Les résultats du modèle médiationnel de la procrastination académique.....	38

INTRODUCTION

La procrastination est la tendance à remettre à plus tard l'accomplissement d'une tâche, au point de vivre de l'inconfort (Solomon & Rothblum, 1984). Pour chacun de nous, ce terme évoque des images différentes. Par exemple, si pour vous la procrastination est une légère difficulté, vous vous imaginez peut être un retard d'une semaine sur le paiement d'une facture ou encore un livre que vous deviez aller porter à la bibliothèque il y a deux jours. Par contre, si vous souffrez perpétuellement de procrastination, les images qui traverseront votre esprit seront certainement moins paisibles: votre bureau croulant sous une montagne de papiers, le visage triste d'un ami à qui vous promettez d'écrire depuis des mois, vos séances d'entraînement que vous reportez sans cesse ou encore les nuits blanches passées à étudier, les veilles d'examens. Peu importe votre degré de procrastination, vous en vivez les conséquences à des degrés différents. Parmi celles-ci on retrouve: l'anxiété, la dépression, la perte d'une somme considérable d'argent, d'un emploi, d'amis et une moins bonne santé physique (Baumeister, Heatherton, & Tice, 1994; Lay, Edwards, Parker, & Endler, 1989; Schouwenburg & Lay, 1995; Semb, Glick, & Spencer, 1979; Solomon & Rothblum, 1984; Tice & Baumeister, 1997).

Quelles sont les raisons qui nous amènent à remettre à plus tard les tâches que nous devons accomplir? De nombreuses recherches ont été effectuées afin de mieux comprendre les raisons sous-jacentes au phénomène de la procrastination. Plusieurs chercheurs ont expliqué la procrastination à l'aide du modèle de la peur de l'échec (Beswick, Rothblum, & Mann, 1988; Ferrari, Parker & Ware, 1992; Lay, 1992; Schouwenburg, & Lay, 1995; Solomon, & Rothblum, 1984). Selon ce modèle, les gens font de la procrastination parce qu'ils ont peur d'échouer, c'est-à-dire de ne pas être à la hauteur des tâches qu'ils doivent accomplir. Ces individus ont également peur d'être jugés incompetents par les gens de leur entourage. Cette peur de l'échec amène ces individus à vivre beaucoup d'anxiété et de sentiments dépressifs. De plus, leur estime personnelle est grandement diminuée puisqu'ils se jugent très négativement de toujours remettre à plus tard.

Afin de comprendre ce phénomène, d'autres recherches ont tenté d'expliquer la procrastination en fonction de la motivation des individus. Dans le cadre de leur étude, Senécal et ses collègues (1995) ont démontré que plus un étudiant est motivé intrinsèquement, c'est-à-dire plus il fait ses tâches académiques pour le plaisir qu'elles lui procurent, moins il fait de la procrastination académique. Par contre, l'étudiant qui va à l'école pour des raisons extrinsèques telles qu'éviter une faible performance scolaire ou obtenir la note de passage, a tendance à faire de la procrastination. Les résultats de cette étude ont également révélé que la motivation des étudiants explique davantage de variance (25%) du phénomène de la procrastination, que ne le fait le modèle de la peur de l'échec (14%). Ainsi, il semble que les étudiants ne font pas de la procrastination uniquement parce qu'ils ont peur d'échouer mais aussi parce qu'ils ne sont pas motivés intrinsèquement à faire la tâche académique en question.

Les étudiants feraient également de la procrastination parce qu'ils ont une faible estime de soi, ils se perçoivent peu en contrôle sur les tâches académiques qu'ils ont à accomplir et parce qu'ils ont un faible niveau d'optimisme vis-à-vis de ces tâches (Burka & Yuen, 1983; Ellis & Knaus, 1977; Ferrari, 1991a; Jones & Berglas, 1978; Lay, Knish, & Zanna, 1992; McKean, 1990; Milgram, Sroloff, & Rosenbaum, 1988; Morse, 1987; Power, 1985; Rothblum, Solomon & Murakami, 1986; Scheier, Weintraub, & Carver, 1986; Solomon, & Rothblum, 1984; Taylor, 1979; Taylor, 1989). Selon la perspective des illusions positives de Taylor et Brown (1988, 1994), l'individu qui a une haute estime de soi, une perception de contrôle élevée sur les tâches qu'il doit accomplir et qui est optimiste face à leur accomplissement, est motivé à faire ces tâches (Bandura, 1977; Baumeister, Hamilton, & Tice, 1985; Deci & Ryan, 1987; Feather, 1966, 1968, 1969; Felson, 1984; Taylor & Brown, 1988, 1994; Vallerand, Deci, & Ryan, 1987).

À l'instar de tels résultats de recherche, on constate que la motivation des étudiants, leur estime de soi, leur perception de contrôle et leur niveau d'optimisme les influencent à faire ou non de la procrastination. D'autre part, la perspective théorique des illusions positives démontre que l'estime de soi, l'optimisme et la perception de contrôle rehaussent la motivation des étudiants.

Ainsi, il est plausible de croire que les illusions positives d'un étudiant influencent sa motivation, qui à son tour, influence son niveau de procrastination académique. En effet, compte tenu que l'estime de soi, la perception de contrôle et l'optimisme d'un individu influencent positivement sa motivation, et qu'un haut niveau de motivation amène l'individu à faire moins de procrastination, il est plausible de penser que la motivation joue le rôle de médiateur entre les illusions positives et la procrastination. Cette hypothèse, fondée sur la théorie de l'autodétermination (voir Vallerand, 1997, pour une revue exhaustive des écrits) et la perspective théorique des illusions positives (Taylor & Brown, 1988, 1994) sera testée dans le cadre du présent mémoire.

De plus, au même titre que les illusions positives (estime de soi, perception de contrôle et optimisme) et la motivation, la perception illusoire du temps semble aussi être un autre facteur important qui influence l'étudiant à faire ou non de la procrastination (Aitken, 1982; Buehler, Griffin, & Ross, 1994; Lay, 1986, 1988; McCown, 1986). En effet, les résultats de recherche démontrent que plus un étudiant perçoit qu'il lui reste du temps devant lui, plus il fait de la procrastination. Ainsi, l'influence de la perception illusoire du temps sur la procrastination sera également vérifiée dans le cadre du présent mémoire.

Au meilleur de nos connaissances, il semble qu'aucune étude ait jusqu'ici tenté de vérifier les processus psychologiques sous-jacents à la procrastination à l'aide d'un modèle théorique intégrant les illusions positives (estime de soi, optimisme et perception de contrôle), la perception illusoire du temps, la motivation situationnelle et la procrastination académique. Le but de la présente étude consiste à développer et à vérifier empiriquement un modèle dans lequel les illusions positives (Taylor & Brown, 1988, 1994) et la perception illusoire du temps (Buehler, Griffin, & Ross, 1994) influencent la motivation situationnelle de l'étudiant (Guay & Vallerand, 1997; Sénécal, Koestner, & Vallerand, 1995), qui en retour, influence son niveau de procrastination académique.

Puisque très peu de recherches prospectives se sont penchées sur la compréhension du phénomène de la procrastination académique (Lay, 1988; Lay & Burns, 1991; Tice & Baumeister,

1997), le deuxième objectif de la présente recherche consiste à étudier de manière prospective, l'influence des illusions positives, de la perception illusoire du temps et de la motivation situationnelle sur la procrastination académique. Pour vérifier cet objectif, les participants seront testés à deux reprises au cours du trimestre. Les illusions positives, la perception illusoire du temps et la motivation situationnelle seront mesurées à la mi-session. Quant à la procrastination académique, elle sera mesurée à la fin du trimestre. Ainsi, il sera possible d'observer l'influence des illusions positives, de la perception illusoire du temps et de la motivation situationnelle mesurées à la mi-session sur le niveau de procrastination académique des étudiants à la fin du trimestre.

Ce mémoire est divisé en trois chapitres. Le premier chapitre présente le cadre théorique sur lequel repose le modèle proposé. Il contient également une revue des écrits nous permettant de mieux comprendre la problématique étudiée, ainsi que le but et les hypothèses de l'étude. Le deuxième chapitre expose le déroulement, les analyses statistiques et les résultats de l'étude. Enfin, le dernier chapitre présente une discussion générale concernant les implications théoriques et pratiques des résultats obtenus dans la présente étude. Il aborde également les limites de cette étude et il suggère des recherches futures pour y remédier.

CHAPITRE I

LA PROCRASTINATION

La procrastination est définie comme la tendance à remettre à plus tard l'accomplissement d'une tâche, au point de vivre de l'inconfort (Ferrari, 1994, 1998; Solomon & Rothblum, 1984). Elle implique qu'un individu est incapable de se motiver suffisamment pour effectuer une tâche donnée dans un délai prévu. De nombreux individus font de la procrastination (Ellis & Knaus, 1977; Ferrari, Jonhson, & McCown, 1995; Ferrari & Harriott, 1996). Toutefois, la procrastination n'envahit pas l'existence de chacun de nous avec la même intensité et de la même manière. Chez certaines personnes, la procrastination se manifeste uniquement dans certains contextes précis ou dans certaines situations précises (Ferrari, 1994, 1998; Ferrari, Johnson, & McCown, 1995; Solomon & Rothblum, 1984). Dans ce dernier cas, on dira que ces personnes souffrent de procrastination situationnelle. Prenons l'exemple d'un individu qui fait de la procrastination uniquement lorsqu'il a des tâches administratives à effectuer. Il retarde lorsqu'il a à écrire des lettres, un rapport, ou encore, lorsqu'il doit retourner des appels téléphoniques. Dans ce dernier exemple, l'individu souffre de procrastination situationnelle car il a tendance à remettre à plus tard uniquement lorsqu'il se trouve dans un contexte où il doit accomplir des tâches administratives.

Alors que pour certaines personnes, la procrastination est vécue dans certaines situations précises (procrastination situationnelle), d'autres sont aux prises avec leur comportement de retardataire dans l'ensemble des sphères de leur vie (Ferrari, 1994, 1998; voir, Ferrari, Johnson, & McCown, 1995, pour une revue des écrits). Ces personnes souffrent alors de procrastination dispositionnelle. Un professionnel qui tarde à faire ses rapports d'impôts, qui est régulièrement en retard à ses réunions, qui fait son épicerie seulement lorsqu'il ne lui reste plus de nourriture, qui remet sans cesse la réparation de sa voiture et qui jure depuis des années qu'il va cesser de fumer

est un bon exemple d'individu qui souffre de procrastination dispositionnelle. Finalement, un individu qui tarde à prendre des décisions souffre également de procrastination dispositionnelle (Ferrari, 1994, 1998; Ferrari, & al., 1995; Mann, 1982). Un étudiant très ambivalent face au choix des cours qu'il doit suivre au prochain trimestre est un autre bon exemple d'individu qui souffre de procrastination dispositionnelle. Incapable de se décider entre s'inscrire à un cours de photographie ou à un cours d'anglais, il reporte sans cesse sa décision. Somme toute, lorsque les individus remettent à plus tard leurs prises de décisions ou encore une multitude de tâches qui touchent l'ensemble des sphères de leur vie, ils souffrent de procrastination dispositionnelle.

Peu importe la façon et l'intensité avec laquelle se manifeste la procrastination, elle entraîne des conséquences négatives importantes chez les individus qui en souffrent. Dans cette perspective, des résultats d'études ont démontré que la procrastination amène les individus à vivre une surcharge de stress (Lay, Edwards, Parker, & Endler, 1989; Solomon & Rothblum, 1984; Tice & Baumeister, 1997). Cette surcharge de stress s'intensifie au fur et à mesure que l'échéance approche. Certains individus éprouvent tellement de difficulté à accomplir des tâches dans les délais prévus qu'ils finissent par souffrir d'anxiété, de dépression, ils vivent des sentiments d'échec puissants et subissent une baisse d'estime personnelle (Baumeister, Heatherton, & Tice, 1994; Solomon, & Rothblum, 1984; Semb, Glick, & Spencer, 1979; Schouwenburg, & Lay, 1995). En plus d'entraîner des problèmes de santé mentale chez les individus qui en souffrent, la procrastination entraîne également des problèmes de santé physique. En effet, Tice et Baumeister (1997) ont démontré que les étudiants qui font de la procrastination souffrent davantage de problèmes de santé physique et de stress à la fin du trimestre comparativement à ceux qui ne remettent pas à plus tard l'accomplissement de leurs tâches scolaires. Ainsi, il semble que la procrastination entraînent des conséquences fâcheuses chez les individus qui en souffrent.

Compte tenu que la procrastination touche plusieurs individus et qu'elle entraîne des conséquences négatives importantes, de nombreuses études ont été menées dans différents domaines de vie afin de mieux comprendre ce phénomène. Le domaine de vie où la procrastination

a été le plus étudiée est celui de l'éducation (voir Ferrari et al., 1995 pour une revue exhaustive de la littérature). En effet, de nombreuses recherches ont été effectuées dans ce domaine car une grande proportion de la population étudiante, autant les hommes que les femmes, souffrent de procrastination académique (Ferrari, 1989; Ferrari, Parker, & Ware, 1992; Frost, Marten, Lahart & Rosenblate, 1990; Solomon & Rothblum, 1984). Entre autres, les statistiques obtenues par Ellis et Knauss (1977) révèlent que 75% des étudiants de collège américains font de la procrastination. Pour leur part, Solomon et Rothblum (1984) estiment que 50% des étudiants font de la procrastination la moitié du temps et que 38% font de la procrastination occasionnellement dans l'accomplissement de leurs travaux de fin de trimestre, dans la préparation de leurs examens, dans les lectures hebdomadaires et dans l'exécution de tâches administratives telles que s'inscrire à un cours. Finalement, il s'avère que 25% des étudiants américains souffrent d'un niveau sévère de procrastination (Hill, Hill, Chabot, & Barrall, 1978; McCown, Johnson, & Petzel, 1989). De telles statistiques viennent appuyer l'importance que revêt cette problématique.

Pourquoi autant d'étudiants remettent-ils à plus tard l'accomplissement de leurs tâches académiques? Intuitivement, il est logique de penser que les étudiants qui font de la procrastination sont simplement paresseux ou qu'ils manquent de discipline et d'organisation. Cependant, les résultats des recherches menées dans ce secteur n'appuient pas ces hypothèses. Au contraire, ils démontrent que ce qui amène les étudiants à faire de la procrastination est beaucoup plus complexe. À la lumière des recherches effectuées, il y aurait trois explications importantes qui permettent de comprendre la procrastination académique. Une première explication serait associée au modèle de la peur de l'échec, la deuxième serait liée à la situation dans laquelle l'étudiant se trouve et finalement, la troisième aurait trait à la personnalité de l'étudiant. Dans la section suivante, il sera question du modèle de la peur de l'échec.

Modèle de la peur de l'échec

Depuis les années 80, le modèle de la peur de l'échec est l'un des modèles prédominants dans l'explication du phénomène de la procrastination (Beswik, Rothblum, & Mann, 1988; Burka

& Yuen, 1984; Ferrari, Parker, & Ware, 1992; Lay, 1992; Schouwenburg & Lay, 1995; Sénécal, Koestner, & Vallerand, 1995; Solomon & Rothblum, 1984; Rothblum, Solomon, & Murakami, 1986). Selon ce modèle, les étudiants feraient de la procrastination car ils ont peur d'échouer, c'est-à-dire de ne pas être à la hauteur des tâches académiques qu'ils ont à accomplir. Lorsque ces étudiants sont mécontents des résultats de leur travail académique, ils considèrent non seulement qu'ils ont échoué leur travail, mais également qu'ils sont des incompetents de manière générale. Ces étudiants voient leur estime de soi diminuée puisqu'ils se jugent très négativement de remettre à plus tard l'accomplissement de leurs tâches scolaires. De plus, cette peur d'échouer amène ces étudiants à vivre beaucoup d'anxiété et de sentiments dépressifs (Solomon & Rothblum, 1984).

Bien que le modèle de la peur de l'échec explique logiquement ce qui amène les étudiants à faire de la procrastination, la situation dans laquelle ils se trouvent est également un facteur important à considérer dans l'explication de la procrastination (Ferrari, 1991a,b; Milgram, Sroloff, & Rosenbaum, 1988; Sénécal, Lavoie, & Koestner, 1997; Solomon & Rothblum, 1984).

Approche situationnelle

L'approche situationnelle étudie les facteurs reliés aux situations et aux contextes (domaines de vie) qui influencent les individus à remettre à plus tard (Ferrari, 1991a,b ; Sénécal, Lavoie, & Koestner, 1997; Solomon & Rothblum, 1984). La situation dans laquelle se trouve l'individu a une importante influence sur le fait qu'il fasse ou non de la procrastination. Il semble qu'une situation évaluative, c'est-à-dire une situation dans laquelle l'étudiant se sent évalué influence son niveau de procrastination. En effet, les étudiants font davantage de procrastination lorsqu'ils ont à effectuer des tâches pour lesquelles leurs performances seront évaluées, comparativement à des tâches qui ne le seront pas (Ferrari, 1991a,b; Sénécal et al. 1997). Par exemple, dans l'étude de Sénécal et ses collègues (1997), la condition d'évaluation consistait à dire aux participantes que leur performance à la tâche servirait à évaluer leurs compétences pour être admises aux études supérieures. À l'inverse, la condition de non évaluation consistait à mentionner aux participantes que leur performance ne serait pas évaluée. Les résultats de cette étude ont démontré que

contrairement aux étudiantes qui n'étaient pas évaluées, celles qui l'étaient faisaient plus de procrastination.

Un élément important de la situation ou du contexte qui influence l'individu à faire de la procrastination est la nature de la tâche qu'il doit effectuer. Par exemple, la tâche peut être intéressante ou difficile et ennuyante. Les résultats de nombreuses recherches dans le secteur de la procrastination ont démontré que plus un individu perçoit que la tâche est difficile et ennuyante ou encore imposée, plus il aura tendance à faire de la procrastination (Burka & Yuen, 1983; Ellis & Knauss, 1977; Ferrari, Parker, James, & Ware, 1992; Harre, 1984; Lay, 1992; Milgram & al., 1988; Senécal, Lavoie, & Koestner, 1997; Solomon & Rothblum, 1984). À l'inverse, la majorité des individus choisissent de faire en premier les tâches faciles et intéressantes (Milgram & al., 1988; Senécal, Lavoie, & Koestner, 1997; Solomon & Rothblum, 1984).

Approche dispositionnelle

Les variables reliées à la personnalité de l'étudiant sont également influentes et importantes à considérer dans l'explication de la procrastination académique. En effet, peu importe la situation et la nature de la tâche à effectuer, certains étudiants trouvent toujours le moyen de remettre à plus tard l'accomplissement de leurs travaux académiques. Lorsque la procrastination est présente dans plusieurs activités et situations de leur vie, la procrastination est considérée comme un trait de leur personnalité (Buss & Craik, 1983; Ferrari, 1998; Lay, 1986; Pervin, 1994; Schouwenburg & Lay, 1995). Ce type de procrastination est nommé la procrastination dispositionnelle. De nombreuses recherches ont étudié les variables de la personnalité impliquées dans le phénomène de la procrastination (voir Ferrari et al., 1995, pour une revue des écrits). Ces recherches démontrent que les étudiants qui souffrent de procrastination dispositionnelle sont perfectionnistes (accomplir une tâche sans erreur), névrotiques (anxieux et déprimés), ils ont une faible conscience de soi (ils ont une pauvre discipline de travail, ils sont peu ordonnés, peu compétents, peu consciencieux, peu ambitieux et irréfléchis) et ils ont de la difficulté à prendre des décisions (Eysenck, 1970; Flett, Blankstein, Hewitt, & Kloledin, 1992; Johnson & Bloom, 1993; Lay, 1992; Mann, 82; McCown,

Petzel & Rupert, 1987; Sadler & Sacks, 1993; Schouwenburg, 1994; Schouwenburg & Lay, 1995).

L'estime de soi est une variable déterminante de la personnalité d'un individu qui permet d'expliquer le phénomène de la procrastination (Burka & Yuen, 1983; Ellis & Knaus, 1977; Ferrari, 1991a; Jones & Berglas, 1978; Lay, Knish, & Zanatta, 1992; Milgram, Sroloff, & Rosenbaum, 1988; Solomon & Rothblum, 1984). En effet, comme le démontrent les études portant sur le modèle de la peur de l'échec, les étudiants qui se perçoivent comme étant compétents et qui sont satisfaits de leur type de personne, ont tendance à faire moins de procrastination académique. À l'inverse, les étudiants qui ont une faible estime d'eux-mêmes font davantage de procrastination (Burka & Yuen, 1983). Dans cette perspective, d'autres résultats de recherche révèlent que les étudiants font de la procrastination pour protéger leur estime de soi chancelante. La procrastination devient alors une stratégie dite autohandicapante qui leur permet de protéger leur estime de soi (Ferrari, 1991,a,b,c; Tice, 1991; Tice & Baumeister, 1990). Cette stratégie consiste à préparer à l'avance des excuses qui justifieront les conséquences négatives, telle qu'une faible performance scolaire, engendrées par la procrastination (Berglas & Jones, 1978; Ferrari, 1991a,b,c; Jones & Berglas, 1978; Tice, 1991; Tice & Baumeister, 1990). Par exemple, dans le cadre d'une étude de Ferrari (1991a), des étudiantes devaient accomplir des tâches similaires à celles d'un test d'intelligence. Elles pouvaient choisir de les exécuter en présence ou non d'un bruit distrayant. Les résultats de cette étude ont révélé que les étudiantes souffrant de procrastination dispositionnelle ont davantage choisi la présence du bruit distrayant pour accomplir leurs tâches comparativement à celles ne souffrant pas de procrastination. De plus, ces étudiantes avaient tendance à se servir de ce bruit pour excuser leur piètre performance aux tâches cognitives. En somme, l'excuse du bruit représentait une stratégie autohandicapante utilisée chez les étudiantes souffrant de procrastination.

En plus d'avoir une faible estime de soi et d'employer des stratégies autohandicapantes, les étudiants qui souffrent de procrastination ont tendance à ne pas reconnaître leurs mérites lorsqu'ils

obtiennent de bons résultats académiques (Ferrari, 1991,a,b,c; Rothblum, Solomon & Murakami, 1986; Tice, 1991; Tice & Baumeister, 1990). En effet, les étudiants qui éprouvent cette difficulté ont tendance à attribuer leur succès académique à des facteurs externes et instables (Rothblum, Solomon & Murakami, 1986). Par exemple, un étudiant qui fait de la procrastination expliquerait une bonne performance à un examen en disant que celui-ci était facile (attribution externe) ou encore que la chance lui a permis de réussir l'examen (attribution instable) (Weiner, 1985). Cette tendance à attribuer les succès académiques à des facteurs externes et instables empêche les étudiants qui souffrent de procrastination de rehausser leur faible estime de soi (Rothblum, Solomon, & Murakami, 1986).

Les étudiants qui font de la procrastination semblent donc percevoir qu'ils n'ont pas le contrôle sur les résultats des tâches académiques qu'ils accomplissent. Leur perception de non contrôle sur les tâches académiques les amène à retarder l'accomplissement de ces tâches. D'ailleurs, les résultats de recherche ont démontré que les étudiants qui font de la procrastination ont une plus faible perception de contrôle que ceux qui n'en souffrent pas (McKean, 1990; Power, 1985; Rothblum & al., 1986; Taylor, 1979). De plus, il a été démontré qu'améliorer la perception de contrôle chez les étudiants qui souffrent de procrastination fait en sorte qu'ils font moins de procrastination (Morse, 1987).

Outre l'estime de soi et la perception de contrôle, l'optimisme est aussi une variable de la personnalité importante reliée à la procrastination. Être optimiste, c'est-à-dire avoir des attentes positives face au résultat éventuel d'une tâche ou à son déroulement, semble influencer l'étudiant à s'engager dans les tâches qu'il veut accomplir (Bandura, 1986; Scheier & Carver, 1985). Des résultats de recherches révèlent qu'à l'approche d'une échéance, les étudiants optimistes exécutent plus rapidement la tâche qu'ils ont à accomplir comparativement aux étudiants ayant une attitude pessimiste (Aspinwall & Taylor, 1992; Chang, 1998; Scheier, Weintraub, & Carver, 1986; Taylor, 1989). Toutefois, être optimiste semble nuire aux étudiants qui souffrent de procrastination dispositionnelle (Lay & Burns, 1991). En effet, les résultats d'une étude de Lay et Burns (1991)

ont démontré que les étudiants qui souffrent de procrastination dispositionnelle et qui sont optimistes étudient moins d'heures que ce qu'ils avaient prévu comparativement aux étudiants ayant un faible niveau d'optimisme qui souffrent de procrastination dispositionnelle. Il semble que le fait d'être optimiste avantage uniquement les étudiants ne souffrant pas de procrastination dispositionnelle. Lorsqu'ils souffrent de procrastination dispositionnelle et qu'ils sont optimistes, leur tendance à retarder l'accomplissement de leurs tâches académiques est accrue. Lay (1988) explique ce résultat en proposant que ces étudiants auraient tendance à sous-estimer le temps nécessaire à l'accomplissement de leurs tâches scolaires, c'est-à-dire à évaluer de manière trop optimiste voir même de manière irréaliste le temps qu'il leur reste pour accomplir ces tâches, ce qui les amèneraient à faire de la procrastination académique.

Finalement, la motivation des étudiants à rédiger leurs travaux, à étudier ou encore à préparer une présentation orale, est une autre variable importante de la personnalité, associée au phénomène de la procrastination. Une étude de Senécal, Koestner et Vallerand (1995) démontre que la motivation académique permet d'expliquer 25% de la variance associée au phénomène de la procrastination académique alors que le modèle de la peur de l'échec en explique seulement 14%. Plus précisément, les résultats de cette étude ont révélé que l'accomplissement d'une tâche dans les délais prévus ne dépend pas uniquement de la peur de l'échec (estime de soi, anxiété, dépression) mais également des raisons qui motivent l'étudiant à s'engager dans une tâche académique. Il a été démontré que plus un étudiant fait ses tâches scolaires pour le plaisir qu'il en retire (motivation intrinsèque), moins il fait de la procrastination académique. Toutefois, lorsqu'il les exécute pour éviter une faible performance scolaire ou obtenir la note de passage (motivation extrinsèque), il a tendance à faire de la procrastination. Compte tenu de ces résultats, il semble que la motivation soit une variable importante dans l'explication du phénomène de la procrastination.

En résumé, l'ensemble des facteurs présentés ci-dessus permet de comprendre le phénomène de la procrastination académique. En effet, l'estime de soi, la perception de contrôle, l'optimisme des étudiants et leur motivation académique sont des facteurs à considérer dans

l'explication de ce phénomène. De plus, comme nous le verrons dans la prochaine section, l'estime de soi, l'optimisme et la perception de contrôle sont des facteurs qui influencent la motivation des étudiants (Bandura, 1977; Baumeister, Hamilton, & Tice, 1985; Deci & Ryan, 1987; Feather, 1966, 1968, 1969; Felson, 1984; Taylor & Brown, 1988, 1994; Vallerand, Deci, & Ryan, 1987). Compte tenu que l'estime de soi, l'optimisme et la perception de contrôle sont des facteurs associés à la motivation des étudiants et à la procrastination et que la motivation est reliée à la procrastination, nous proposons un modèle dans lequel l'estime de soi, la perception de contrôle et l'optimisme influencent la motivation de l'étudiant, qui en retour, influence son niveau de procrastination académique (Figure 1). La perception illusoire du temps est également une variable inscrite dans le présent modèle. Plus loin, des liens entre la perception illusoire du temps et la procrastination seront expliqués. Afin de mieux comprendre ce modèle, voyons en quoi consiste exactement la motivation et quelles sont ses influences sur la procrastination académique.

LA PERSPECTIVE MOTIVATIONNELLE

La motivation se définit comme étant les forces internes et/ou externes qui agissent sur la personne et qui l'amènent à émettre un comportement précis (Weiner, 1980). Elle peut également se référer aux raisons pour lesquelles un individu fait une activité (Vallerand, 1993, 1997). Lorsque la motivation est mesurée pour une activité précise à un moment donné dans le temps, il est question de la motivation situationnelle. Les diverses raisons correspondent à différentes motivations qui entraîneraient chez l'individu diverses conséquences. Selon la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 1991), il existe trois types de motivation, soit la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation (voir Figure 2). La motivation intrinsèque consiste à faire une activité pour le plaisir et la satisfaction inhérente à l'activité elle-même (Deci, 1975). Par exemple, l'étudiant qui fait ses travaux parce qu'il aime la matière à l'étude est motivé intrinsèquement. Quant à elle, la motivation extrinsèque réfère au fait d'effectuer une activité pour éviter des punitions ou pour obtenir une

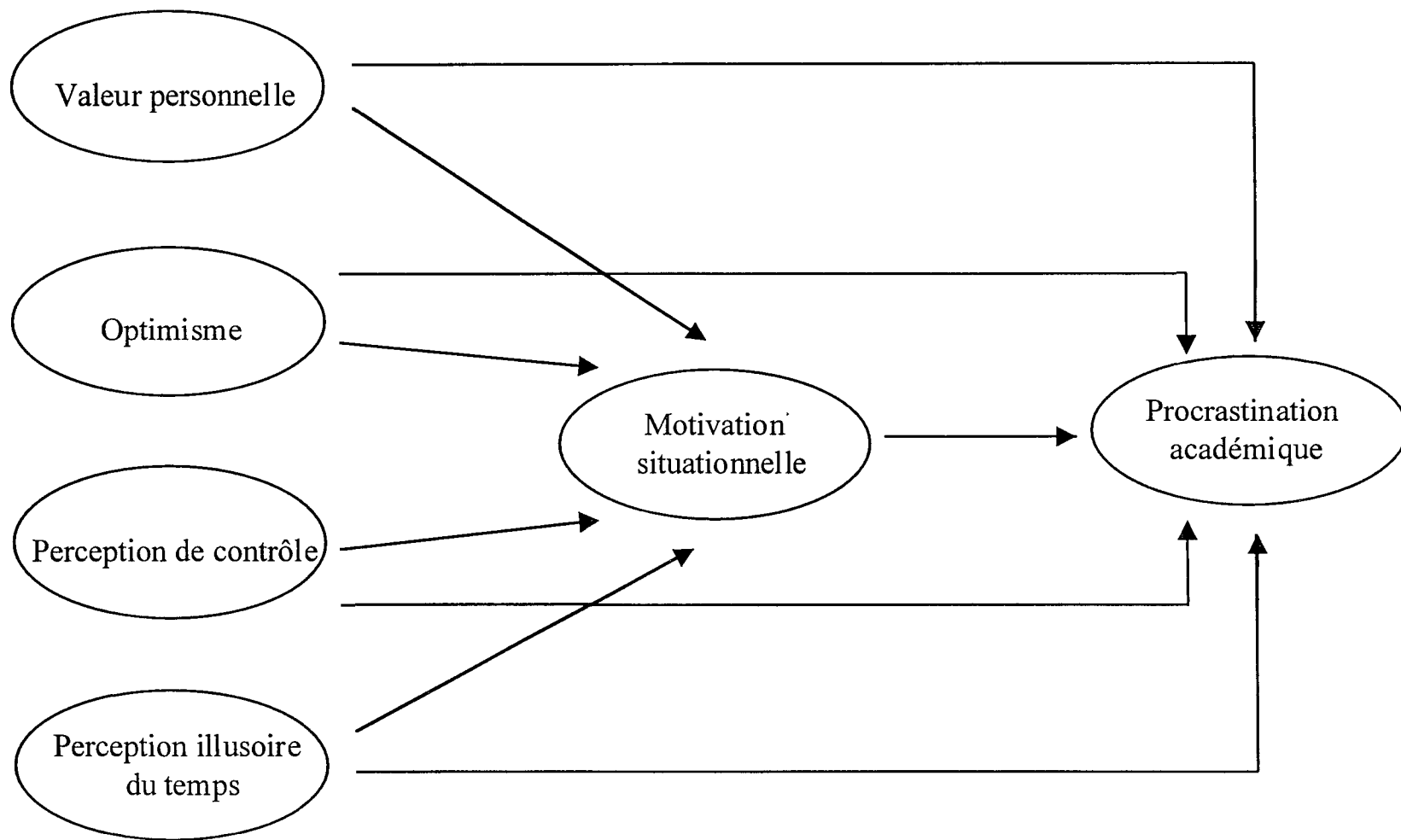


Figure 1
Modèle médiationnel de la procrastination académique

Amotivation

Motivation extrinsèque

Motivation intrinsèque

Régulation
externe

Régulation
introjectée

Régulation
identifiée

- <----- Autodétermination -----> +

Figure 2. Continuum d'autodétermination

récompense (Deci, 1975; Kruglanski, 1978). Un étudiant qui assiste à un cours uniquement dans le but d'obtenir un meilleur résultat est un bon exemple d'individu motivé extrinsèquement.

Deci et Ryan (1985, 1991) ont proposé différents types de motivation extrinsèque qui se distinguent par leur degré d'autodétermination. L'autodétermination est définie comme la tendance chez une personne à se percevoir comme la principale cause de son comportement (Deci & Flaste, 1995; Deci & Ryan, 1985, 1987, 1991). Ainsi, une personne autodéterminée perçoit qu'elle peut choisir librement les tâches et les activités qu'elle effectuera. Parmi les différents types de motivation extrinsèque, qui varient en fonction de leur degré d'autodétermination, on retrouve la régulation externe, l'introjection et l'identification. Ces différents types de motivation se situent sur un continuum d'autodétermination. Allant du plus bas au plus haut niveau d'autodétermination, on retrouve la régulation externe, la régulation introjectée et la régulation identifiée. Dans un premier temps, la motivation extrinsèque par régulation externe correspond à celle qui est généralement définie dans la littérature. Un étudiant qui va à l'école uniquement parce qu'il est obligé par ses parents et la loi est un bon exemple d'individu motivé extrinsèquement par régulation externe. Dans ce cas, l'étudiant n'est pas autodéterminé puisqu'il ne choisit pas librement d'agir. Il se comporte pour des raisons qu'il perçoit hors de son contrôle. Pour sa part, l'individu motivé extrinsèquement par régulation introjectée a intériorisé les sources de contrôle externe de ses comportements. Toutefois, cette intériorisation ne fait pas de lui un individu autodéterminé. Par exemple, celui qui est motivé de cette façon étudierait parce qu'il se sentirait coupable de ne pas le faire. Dans ce cas, l'étudiant exerce de la pression sur lui-même et s'oblige à étudier, plutôt que de choisir d'étudier. L'étudiant devient autodéterminé lorsqu'il juge ses études valorisantes, importantes et qu'il les choisit librement. C'est alors que l'étudiant est motivé extrinsèquement par régulation identifiée. À ce niveau du continuum, même si l'activité n'est pas plaisante en soi, l'étudiant a décidé lui-même de l'effectuer.

Un troisième construit, soit l'amotivation, consiste en l'absence des motivations intrinsèque et extrinsèque. Celui-ci se situe au plus bas niveau d'autodétermination sur le continuum. Dans ce

cas, l'individu amotivé est celui qui ne perçoit aucune relation entre ses actions et les conséquences qui en découlent. Un étudiant qui se prépare en vue d'un examen en se demandant ce que cela lui donnera est un exemple d'étudiant amotivé. L'amotivation, la motivation extrinsèque par régulation externe et par régulation introjectée sont considérées comme des motivations dites non autodéterminées. À l'inverse, la motivation extrinsèque par régulation identifiée et la motivation intrinsèque sont des motivations dites autodéterminées (Deci & Ryan, 1985, 1991; Vallerand, 1997).

Dans le domaine académique, une multitude de recherches ont démontré qu'un faible niveau d'autodétermination entraîne des conséquences négatives (voir Vallerand, 1997, pour une revue des écrits). Des émotions négatives vécues en classe (Ryan & Connell, 1989), un faible niveau d'ajustement psychologique à l'école (Grolnick & Ryan, 1987; Ryan & Grolnick, 1986), une faible performance scolaire (Vallerand, Fortier, & Guay, 1995), un faible niveau d'attention (Vallerand, Blais, Brière, & Pelletier, 1989), une faible satisfaction envers la vie académique (Deci, 1980; Deci & Ryan, 1985, 1987), une faible persistance dans l'accomplissement d'une tâche académique donnée (Deci, 1991; Gottfried, 1985, 1990) et des fortes probabilités de décrochage scolaire sont toutes des conséquences reliées aux différents types de motivation non autodéterminés (Vallerand, Fortier, & Guay, 1997). Une autre conséquence négative entraînée par un faible niveau d'autodétermination dans le domaine académique est la procrastination académique. En effet, il a été démontré que les étudiants motivés intrinsèquement font moins de procrastination que ceux motivés de manière non autodéterminée (Senécal, Koestner, & Vallerand, 1995). Il semble donc que plus un étudiant a du plaisir et de l'intérêt à effectuer ses tâches scolaires, moins il a tendance à faire de la procrastination dans le cadre de ses études.

Compte tenu que la motivation est une variable influente dans le phénomène de la procrastination académique, il est important d'explorer les variables qui l'influencent. En ayant une meilleure compréhension des variables associées à la motivation, il sera possible de mieux connaître le phénomène de la procrastination académique. Les recherches démontrent que l'estime de soi, la

perception de contrôle et l'optimisme influencent la motivation des étudiants (Bandura, 1977; Baumeister, Hamilton, & Tice, 1985; Deci & Ryan, 1987, 1991, 1995; Feather, 1966, 1968, 1969; Felson, 1984; Taylor & Brown, 1988, 1994; Vallerand, 1993). Plus précisément, les études révèlent que s'estimer, se percevoir en contrôle dans l'accomplissement d'une tâche et être optimiste vis-à-vis d'une tâche rehaussent notre motivation à effectuer cette tâche. Par exemple, imaginez que vous avez un travail de fin de trimestre à rédiger, vous devez le remettre dans deux semaines et vous vous sentez totalement incompetent dans la rédaction. Vous êtes convaincu que peu importe les efforts que vous fournirez, ce travail sera d'une piètre qualité (pessimisme). Vous imaginez que votre professeur vous dira que la version finale de votre travail est un brouillon (faible estime de soi). Pour vous, l'écriture est une tâche dans laquelle vous vous sentez totalement dépassé (perception de non contrôle). Vous vous dites que la rédaction de ce travail sera sûrement laborieuse et qu'encore une fois vous ne vous sentirez pas en contrôle. Dans ces conditions pensez-vous que vous serez motivé à écrire votre travail de fin de trimestre ? Il en est peu probable.

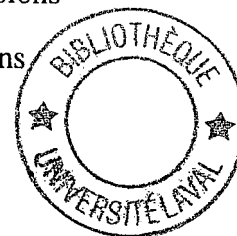
Selon Taylor et Brown (1988, 1994), les trois perceptions (valeur personnelle ou estime de soi, optimisme et perception de contrôle) illustrées dans l'exemple précédent représentent des illusions positives. Elles consistent en une perception positive et irréaliste de la réalité (Taylor & Brown, 1988, 1994). Tout d'abord, le premier type d'illusions positives fait référence à l'estime de soi. Plusieurs études démontrent qu'en général, les étudiants se perçoivent de façon très positive (Lewinsohn, Mischel, Chaplin, & Barton, 1980; Greenwald, 1980). Lorsque l'on demande à un étudiant d'évaluer ses propres qualités et défauts à partir d'une liste, l'étudiant ayant ce type d'illusions a tendance à indiquer qu'il possède davantage de qualités que de défauts (Alicke, 1985; Brown, 1986). Il a également tendance à percevoir qu'il possède plus de qualités que ses pairs (Brown, 1986). Pour sa part, le deuxième type d'illusions fait référence à une perception de contrôle exagérée (Brown, 1986). Plusieurs études démontrent que les gens qui ont ce type d'illusions croient avoir un haut degré de contrôle personnel face à plusieurs situations de la vie courante (Fiske & Taylor, 1991; Thompson, 1981; Thompson & Spacapan, 1991). Finalement, le

dernier type d'illusions identifié par Taylor et Brown (1988, 1994) fait référence à l'optimisme. Les gens ayant ce type d'illusions se perçoivent moins vulnérables dans des situations menaçantes telles qu'une maladie ou un changement d'école, comparativement à ceux ayant un faible niveau d'optimisme (Weistein, 1993).

Globalement, les résultats des recherches menées dans ce secteur révèlent que les personnes qui ont des illusions positives sont mieux adaptées psychologiquement (Taylor & Brown, 1988, 1994). En effet, ceux qui ont des illusions positives s'engagent davantage dans un travail productif et créatif lorsqu'ils ont à faire face à un événement traumatisant (ex. une maladie) ou une situation inquiétante (ex. un examen) comparativement à ceux n'ayant pas d'illusions positives (Aspinwall & Taylor, 1992; Bandura, 1977; Baumeister, Hamilton, & Tice, 1985; Feather, 1966, 1968, 1969; Felson, 1984; Taylor & Brown, 1988, 1994; Taylor, Kemeny, Anspinwall, Schneider, Rodriguez, & Herbert, 1992).

Toutefois, il semble exister un niveau optimal d'illusions positives. Selon Baumeister (1989), la relation entre les illusions positives et l'ajustement psychologique serait curvilinéaire, c'est-à-dire que des illusions trop irréalistes ou encore l'absence presque totale d'illusions entraînerait des conséquences négatives au niveau de l'équilibre d'un individu tandis que des illusions optimales seraient associées à un bon ajustement psychologique (Baumeister, 1989; Diener, Colvin, Pavot & Allman, 1991). Être illusionné de façon extrême augmenterait la probabilité de faire des erreurs de jugement et de prendre des risques (Baumeister, 1989). Par exemple, un étudiant extrêmement illusionné, croyant avoir une grande capacité de travail intensif, pourrait prendre le risque d'attendre la journée précédent l'examen avant de commencer à étudier.

Lorsqu'elles sont optimales, les illusions positives influencent de deux manières la capacité de s'engager dans un travail productif et créatif (Taylor & Brown, 1988). Premièrement, les illusions positives facilitent le fonctionnement intellectuel créatif (Isen, Daubman, & Nowicki, 1987; Isen, Johnson, Merts, & Robinson, 1985; Isen & Means, 1983). Deuxièmement, les illusions positives entraînent un haut niveau de motivation, de persévérance et de meilleurs résultats dans



l'exécution d'une tâche (Bandura, 1977; Baumeister, Hamilton, & Tice, 1985; Feather, 1966, 1968, 1969; Felson, 1984; Taylor & Brown, 1988, 1994). L'influence de l'évaluation excessivement positive de soi sur la persévérance, la performance et sur la motivation a été démontrée dans plusieurs études (Bandura, 1977; Baumeister, Hamilton, & Tice, 1985; Feather, 1966, 1968, 1969; Felson, 1984).

Les illusions positives de contrôle semblent également associées à la motivation, la persévérance et la performance d'un individu (Bandura, 1977; Brunstein & Olbrich, 1985; Dweck & Licht, 1980). Les recherches sur la motivation ont démontré à maintes reprises que la croyance en son efficacité personnelle, un concept apparenté à la perception de contrôle et à la perception de compétence, est associée à un plus haut degré de motivation et d'efforts déployés pour réussir (Bandura, 1977; Brunstein & Olbrich, 1985; Deci & Ryan, 1985, 1991; Dweck & Licht, 1980; Vallerand, 1997). D'autres études ont démontré qu'être optimiste amène l'individu à être davantage motivé et à mieux performer dans l'accomplissement de ses tâches (Atkinson, 1964; Gonzales & Zimbardo, 1985; Mischel, 1973; Weiner, 1979). Les individus qui s'attendent à bien réussir dans une tâche travaillent longtemps et de manière assidue comparativement à ceux qui s'attendent à une mauvaise performance (Atkinson, 1964; Mischel, 1973; Weiner, 1979). Les individus qui sont optimistes face au futur ont un plus haut niveau de motivation à s'engager dans leur travail que ceux ayant une attitude pessimiste (Gonzales & Zimbardo, 1985).

En somme, il semble que les illusions positives entraînent des conséquences positives chez les étudiants. Par exemple, il a été démontré que les étudiants qui ont des illusions positives utilisent des stratégies d'adaptation actives au lieu de recourir à l'évitement lors de transition de vie telle que quitter la maison pour aller étudier à l'université (Aspinwall & Taylor, 1992). Leurs illusions positives les amènent à rechercher un soutien social approprié et à s'adapter à la vie universitaire. Ces étudiants sont davantage motivés et obtiennent de meilleurs résultats scolaires que ceux ayant de faibles illusions de contrôle et d'optimisme (Aspinwall & Taylor, 1992).

En l'occurrence, la motivation des étudiants, leur estime de soi, leur perception de contrôle et leur niveau d'optimisme sont des variables influentes dans le phénomène de la procrastination académique. D'autre part, la perspective théorique des illusions positives démontrent que l'estime de soi, l'optimisme et la perception de contrôle influencent positivement la motivation des étudiants. Il est donc plausible de croire que ces variables ont un lien entre elles. En effet, il est possible de penser que les illusions positives influencent la motivation et qu'en retour cette motivation influence le niveau de procrastination de l'étudiant. Le but de la présente étude est de proposer un modèle dans lequel il est postulé que plus un étudiant a une estime de soi élevée, plus il est optimiste et plus il se sent en contrôle par rapport aux tâches académiques qu'il a à accomplir, plus il est motivé de façon autodéterminée à étudier dans le cadre de son cours. En retour, plus il est motivé de manière autodéterminée à étudier, moins il aura tendance à faire de la procrastination académique. Ainsi, la motivation aurait un rôle de médiateur entre les illusions positives et la procrastination.

Au même titre que les illusions positives, il semble que la perception du temps soit une variable importante dans le phénomène de la procrastination (Aitken, 1982; Buehler, Griffin, & Ross, 1994; Burka & Yuen, 1984; Lay, 1986, 1988; McCown, 1986). La perception illusoire du temps réfère à une perception erronée du temps que requiert l'exécution d'une tâche. Le fait de percevoir qu'il reste énormément de temps avant une échéance ou encore que l'exécution de cette tâche sera très rapide amène l'étudiant à faire de la procrastination (Lay, 1988; Lay & Burns, 1991). Les chercheurs se sont penchés sur les différences individuelles des étudiants au sujet de leurs habiletés à évaluer le temps. Ces recherches avaient pour but de connaître les liens entre le phénomène de la procrastination et le manque d'habileté à estimer le temps. Les résultats de ces recherches ont démontré que les étudiants qui sous-estiment le temps nécessaire pour compléter une tâche ont tendance à faire de la procrastination (Aitken, 1982; Buehler, Griffin, & Ross, 1994; Lay, 1986, 1988; McCown, 1986). Compte tenu de ces résultats de recherche, le modèle proposé postule que plus un étudiant a une perception illusoire du temps, moins il devrait être motivé de manière autodéterminée à étudier dans le cadre de ses études, et en retour, plus il devrait faire de la procrastination académique.

Objectifs de l'étude

L'objectif principal de la présente étude est de vérifier empiriquement un modèle médiationnel de la procrastination académique intégrant la perspective théorique de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985, 1991), celle des illusions positives (Taylor & Brown, 1988; Taylor & Brown, 1994) et celle de la perception illusoire du temps (Buehler, Griffin, & Ross, 1994). Dans ce modèle, la séquence suivante est proposée: les illusions positives et la perception illusoire du temps \Rightarrow motivation situationnelle \Rightarrow procrastination académique. Plus précisément, le modèle théorique propose que la motivation situationnelle est une variable médiationnelle, c'est-à-dire qu'elle est une variable intermédiaire entre les illusions positives, la perception illusoire du temps, et la procrastination académique. Les illusions positives et la perception illusoire du temps influencent la motivation, qui en retour, influence la procrastination académique. L'atteinte de ce premier objectif permettra de mieux comprendre le phénomène de la procrastination. Au meilleur de nos connaissances, aucune étude n'avait encore étudié ce phénomène en fonction de ces deux perspectives théoriques.

Puisque très peu d'études prospectives se sont penchées sur la compréhension du phénomène de la procrastination académique (Lay, 1988; Lay & Burns, 1991), le deuxième objectif de l'étude est de vérifier de manière prospective l'influence des illusions positives, de la perception illusoire du temps et de la motivation situationnelle sur la procrastination académique. Pour ce faire, les participants seront testés dans un premier temps, à la mi-session, et dans un deuxième temps, à la fin du trimestre. Ainsi, il sera possible de savoir si les illusions positives, la perception illusoire du temps ainsi que la motivation de l'étudiant à la mi-session influencent son niveau de procrastination académique à la fin de la session.

Hypothèses

Dans le cadre de la présente étude, il est postulé que plus les étudiants ont une estime de soi élevée, plus ils sont optimistes et plus ils se sentent en contrôle des tâches académiques qu'ils ont à accomplir, plus ils devraient être motivés de façon autodéterminée à étudier dans le cadre de leur cours. En retour, plus ils sont motivés de manière autodéterminée, moins ils devraient faire de procrastination dans la préparation de leur examen final à la fin du trimestre. Il est également postulé que plus les étudiants ont une perception illusoire du temps, moins ils devraient être motivés de façon autodéterminée à étudier dans le cadre de leur cours et en retour, plus ils devraient faire de la procrastination dans la préparation de leur examen à la fin du trimestre.

CHAPITRE II

Méthodologie

Participants

Les participants sont 219 étudiants au premier cycle à l'Université Laval. Parmi eux, il y a 182 femmes et 37 hommes. Tous les participants sont inscrits à un même cours de psychologie sociale. Leur moyenne d'âge est de 21 ans.

Procédure

La présente recherche est effectuée au cours de la dernière moitié du trimestre d'automne. Elle se déroule en deux phases. La première phase (1^{ère} expérimentation) a lieu à la douzième semaine du trimestre et la deuxième phase (2^{ème} expérimentation) a lieu à la quinzième semaine. Dans le cadre de ces deux expérimentations, les participants répondent en classe à un questionnaire. Le questionnaire de la première phase dure en moyenne 20 minutes.

Lors de la première phase de la recherche, l'expérimentateur présente en classe le but de la recherche qui consiste à mieux connaître les comportements et attitudes des étudiants face à leurs études. Ensuite, il informe les étudiants que l'étude se déroule en deux phases. Il précise que leur participation implique qu'ils complètent un questionnaire à ces deux phases. L'expérimentateur mentionne aux participants qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses aux échelles du questionnaire. Il précise aux participants qu'ils doivent répondre au questionnaire en fonction de ce qu'ils vivent dans le cadre du cours de psychologie sociale. Par la suite, l'expérimentateur informe les étudiants que leur participation à l'étude est volontaire et qu'ils peuvent se retirer en tout temps. Avant de présenter le questionnaire aux participants, un formulaire de consentement leur est remis. Ce formulaire explique le but de l'étude, son déroulement et les mesures prises par les chercheurs pour assurer la confidentialité. L'étudiant qui participe à l'étude doit signer ce formulaire. Afin d'assurer la confidentialité, le formulaire de consentement est détaché du questionnaire et le nom du

participant est remplacé par un code numérique. L'expérimentateur informe les étudiants que leurs réponses sont confidentielles et qu'elles serviront aux seules fins de la présente recherche.

Finalement, l'expérimentateur annonce aux participants que la deuxième phase de l'étude aura lieu dans trois semaines.

La procédure utilisée pour administrer le questionnaire de la deuxième phase de l'étude est identique à celle de la première phase. De plus, le but de la deuxième phase de l'étude, ainsi que les mesures prises par les chercheurs pour assurer la confidentialité sont également identiques à ceux de la phase 1. Parmi les 238 participants de la première phase, 210 d'entre eux répondent en classe au questionnaire de la deuxième phase. Les 28 participants absents à la deuxième phase sont contactés par téléphone afin de leur rappeler qu'il existe une deuxième phase à l'étude et qu'il est toujours possible d'y participer. Pour ce faire, ils peuvent compléter le questionnaire en se le procurant au secrétariat de l'école. Parmi les 28 étudiants contactés par téléphone, 9 d'entre eux répondent au questionnaire de la deuxième phase. Ainsi, un total de 219 étudiants participent à la deuxième phase de l'étude.

Questionnaire - Phase 1

Le questionnaire de la phase 1 de l'étude mesure la motivation des participants à étudier dans le cadre de leur cours de psychologie sociale, leurs illusions positives et leur perception illusoire du temps. Il mesure également d'autres construits psychologiques tels que les traits de la personnalité et les stratégies d'adaptation. Cependant, ces dernières variables ne sont pas traitées dans le cadre du présent mémoire.

Motivation situationnelle. L'Échelle de Motivation Situationnelle (ÉMSI) a été développée et validée par Guay et Vallerand (1997). Elle est composée de 16 items qui mesurent la motivation face à une activité précise qu'un individu effectue au moment présent. Pour les fins de cette étude, l'activité est celle d'étudier dans le cadre du cours de psychologie sociale. La motivation envers cette activité est mesurée au moment présent, soit celui pendant lequel l'individu complète le

questionnaire. L'ÉMSI contient quatre sous-échelles: la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque par régulation identifiée, la motivation extrinsèque par régulation externe et l'amotivation. Chacune de ces sous-échelles est composée de quatre énoncés qui représentent des réponses potentielles à la question suivante: "Présentement, pourquoi étudiez-vous?". Les exemples d'énoncés représentant les différents types de motivation sont: "parce que cette activité est vraiment plaisante" (motivation intrinsèque; $\alpha = .78$), "parce que j'ai choisi de le faire pour mon bien" (motivation extrinsèque par régulation identifiée; $\alpha = .58$), "parce que je ne veux pas me sentir coincé à la dernière minute" (motivation extrinsèque par régulation externe; $\alpha = .63$) et "je ne le sais pas, je ne sais pas ce que cela me procure" (l'amotivation: $\alpha = .79$). Pour les fins de la présente recherche, quatre nouveaux énoncés sont développés par l'auteure afin de mesurer la motivation extrinsèque par régulation introjectée. Ces nouveaux énoncés sont ajoutés à ceux de l'Échelle de Motivation Situationnelle. Un exemple d'énoncé représentant ce type de motivation est le suivant: "parce que je sens qu'il faut que je le fasse" (motivation extrinsèque par régulation introjectée; $\alpha = .74$). Les énoncés correspondent donc aux raisons pour lesquelles il étudie présentement la matière du cours de psychologie sociale. À l'aide d'une échelle allant de 1 ("Pas du tout en accord") à 7 ("Très fortement en accord"), les participants indiquent dans quelle mesure ils sont en accord avec chacun des énoncés. Le point milieu (4) est précisé par l'expression ("Moyennement en accord").

Dans le cadre de cette étude, un index de motivation est calculé et utilisé afin de pouvoir comparer les individus motivés de façon autodéterminée et non autodéterminée. Cette technique utilisée dans plusieurs autres recherches (Blais & al., 1990; Guay & Vallerand, 1997; Grolnick et Ryan, 1987; Ryan & Connell, 1989; Vallerand, 1997; Vallerand & Bissonnette, 1992; Vallerand & O'Connor, 1989) consiste à attribuer un poids positif ou négatif aux différents types de motivation selon la position qu'ils occupent sur le continuum d'autodétermination. Ainsi, les scores des sous-échelles mesurant les motivations autodéterminées, soit la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque par régulation identifiée, reçoivent un coefficient positif. Un coefficient négatif est attribué aux scores des sous-échelles correspondant aux motivations non

autodéterminées, soit les motivations extrinsèques par régulation introjectée, par régulation externe et, l'amotivation (+2 X motivation intrinsèque; +1 X motivation extrinsèque de type identifié; -1 X (motivation extrinsèque de type externe + motivation de type introjecté)/ 2 ; -2 X amotivation).

Chacun des poids est multiplié par le pointage du participant sur les cinq sous-échelles. L'index de motivation situationnelle représente la somme de ces quatre produits. L'indice de cohérence interne de l'index de motivation situationnelle est de .86.

Valeur personnelle. Cette échelle comprend 4 énoncés. Ces énoncés constituent la sous-échelle de valeur personnelle tirée de l'Échelle des Illusions Positives développée par Chantal et Vallerand (1997). Ces 4 items mesurent la perception qu'ont les participants de leur valeur personnelle. Plus précisément, ils évaluent l'opinion que l'étudiant a de lui-même et s'il est fier du type de personne qu'il est dans le cadre du cours de psychologie sociale. Par exemple, l'énoncé: "Je suis très satisfait du type de personne que je suis" mesure un aspect de la valeur personnelle de l'étudiant. Le format de réponse de cette échelle est identique à celui de l'Échelle de Motivation Situationnelle. L'alpha de Cronbach de cette échelle est de .78.

Optimisme. Cette échelle comprend 4 énoncés. Ces quatre énoncés constituent la sous-échelle d'optimisme de l'Échelle des Illusions Positives (Chantal & Vallerand, 1997). Ils mesurent le niveau d'optimisme de l'étudiant par rapport au déroulement de son cours de psychologie sociale. Voici un exemple d'énoncé de cette échelle: "Je m'attends habituellement au mieux et non au pire". Le format de réponse de cette échelle est identique à celui de l'échelle de valeur personnelle. L'indice de cohérence interne pour cette échelle est de .63.

Perception de contrôle. Pour les fins de cette recherche, une mesure de perception de contrôle est développée en s'inspirant de l'échelle "The Desirability of Control Scale" développée et validée par Burger et Cooper (1979). Elle comprend 3 énoncés qui mesurent la perception de contrôle de l'étudiant face aux tâches académiques qu'il a à accomplir dans le cadre de son cours de psychologie sociale. Voici un exemple de deux énoncés de cette échelle: "Je me sens en contrôle

de ce qui ce passe" et "Je suis sûr que je vais m'en tirer". Le format de réponse de cette échelle est identique à celui des deux précédentes. L'indice de cohérence interne pour cette échelle est de .78.

Perception illusoire du temps. Cette échelle est développée pour les fins de la présente étude. Elle comprend 5 énoncés qui mesurent la perception qu'ont les étudiants du temps qu'ils leur restent avant l'examen final. Par exemple, les énoncés "j'ai souvent l'impression qu'il me reste beaucoup de temps devant moi avant de commencer à étudier" et "j'ai souvent l'impression qu'étudier me prendra peu de temps" mesurent les différents aspects de la perception illusoire du temps. Les participants doivent indiquer à quel point ils sont en accord avec ces énoncés en utilisant un format de réponse identique à celui de l'échelle perception de contrôle. L'indice de cohérence interne pour cette échelle est de .63.

Finalement, le questionnaire comprend des questions d'ordre sociodémographique telles que l'âge, le sexe, le domaine d'étude et l'année d'étude.

Questionnaire - Phase 2

Le questionnaire de la deuxième phase de l'étude mesure le niveau de procrastination académique des étudiants à la fin de la session (15^{ème} semaine de cours). Il mesure également d'autres construits psychologiques qui ne seront pas traités dans le cadre du présent mémoire.

Procrastination académique. Cette échelle contient 19 énoncés traduits à rebours (Brislin, Lonner, & Thorndike, 1973) de l'échelle "Academic Procrastination State Inventory" (APSI; Schouwenburg, 1992). Elle mesure le niveau de procrastination académique d'un étudiant à un moment précis dans le temps. Plus précisément, cette échelle mesure trois dimensions reliées à la procrastination académique, soit le comportement de remettre à plus tard, la peur d'avoir un échec scolaire et le manque de motivation de l'étudiant. Dix énoncés mesurent le comportement de remettre à plus tard. " Vous avez interrompu votre étude pendant un moment pour faire autre chose" est un exemple d'énoncé mesurant ce comportement. Cinq autres énoncés mesurent la peur d'avoir un échec académique. "Vous avez eu peur d'échouer votre cours" est un exemple d'énoncé

mesurant cette dimension. Finalement, quatre énoncés mesurent le manque de motivation de l'étudiant envers les tâches scolaires qu'il a à exécuter. L'énoncé "Vous avez trouvé le sujet à étudier ennuyant" mesure cette dernière dimension. Sur une échelle allant de 1 ("Pas du tout") à 5 ("Toujours"), l'étudiant indique à quelle fréquence au cours de la dernière semaine, il a effectué le comportement ou la pensée décrite par l'énoncé. L'indice de cohérence interne de cette échelle est de .84.

Résultats

La présente recherche a pour objectif de tester un modèle médiationnel dans lequel les illusions positives (valeur personnelle, optimisme et perception de contrôle) et la perception illusoire du temps influencent la motivation de l'étudiant à étudier présentement dans le cadre de son cours. En retour, ce modèle évalue la relation entre la motivation situationnelle de l'étudiant et son niveau de procrastination à la fin de la session. Dans ce modèle, il est postulé que la motivation situationnelle, mesurée à la mi-session, est une variable médiatrice entre les illusions positives, la perception illusoire du temps (mesurées à la mi-session) et le niveau de procrastination académique de l'étudiant, mesuré à la fin du trimestre. Finalement, le sexe de l'étudiant représente une covariable du modèle proposé.

Des analyses statistiques sont effectuées pour vérifier ce modèle. Dans un premier temps, des analyses préliminaires portent sur la qualité psychométrique des échelles utilisées afin de s'assurer de leur validité. Ensuite, des corrélations entre les variables du modèle sont effectuées pour vérifier le sens des relations postulées. Finalement, des analyses de régression sont effectuées selon la méthode de Baron et Kenny (1986) afin de tester le modèle proposé et de vérifier le rôle médiationnel de la motivation situationnelle.

Corrélations entre les illusions positives, la perception illusoire du temps, la motivation situationnelle (Phase 1) et la procrastination académique (Phase 2).

Afin de vérifier les relations entre les variables du modèle proposé, des analyses corrélationnelles sont effectuées entre les sous-échelles d'illusions positives (valeur personnelle, optimisme et perception de contrôle), l'échelle de perception illusoire du temps, de motivation situationnelle et de procrastination académique. Les résultats des corrélations, présentés au Tableau 1, soutiennent les relations postulées entre les variables du modèle. Ainsi, plus un étudiant a un niveau élevé d'illusions positives, plus il est motivé de manière autodéterminée à étudier dans le cadre de son cours. Plus précisément, les résultats démontrent que plus l'étudiant se perçoit comme une personne de valeur (valeur personnelle), plus il est motivé de façon autodéterminée à étudier dans le cadre de son cours ($r = .32, p < .01$). Aussi, plus un étudiant s'attend à avoir des résultats positifs dans son cours (optimisme), plus il est motivé de façon autodéterminée à étudier ($r = .30, p < .01$). Finalement, plus l'étudiant perçoit qu'il a le contrôle sur les tâches académiques à accomplir dans le cadre de son cours (perception de contrôle), plus il est motivé de manière autodéterminée envers celui-ci ($r = .28, p < .01$). D'autre part, contrairement aux corrélations positives obtenues avec les illusions positives, le coefficient de corrélation entre la perception illusoire du temps et la motivation situationnelle est négatif ($r = -.28, p < .01$). Il s'avère que plus un étudiant surestime le temps qu'il lui reste avant l'examen final et plus il sous-estime le temps nécessaire à la préparation de cet examen, moins il est motivé de façon autodéterminée à étudier.

Tableau 1

Corrélations entre les illusions positives (valeur personnelle, optimisme et perception de contrôle), la perception illusoire du temps, la motivation situationnelle et la procrastination académique.

Échelles	1	2	3	4	5	6
1.Valeur personnelle (P1)	----	.56**	.48**	-.02	.32**	-.41**
2.Optimisme (P1)		----	.45**	.12	.30**	-.27**
3.Perception de contrôle (P1)			----	.28**	-.33**	
4.Perception du temps (P1)				----	-.28**	.25**
5.Motivation situationnelle (P1)					----	-.56**
6.Procrastination académique (P2)						----

Notes: N=219.

* $p < .05$ ** $p < .01$

P1 = Phase 1

P2 = Phase 2

Les résultats des corrélations démontrent également que les trois types d'illusions positives (valeur personnelle, optimisme et perception de contrôle) mesurés à la mi-session sont reliés négativement à la procrastination académique mesurée à la fin de la session. Plus précisément, les résultats démontrent que plus un étudiant se perçoit positivement à la mi-session, moins il a tendance à faire de la procrastination académique à la fin de la session ($r = -.41, p < .01$). Également, plus un étudiant est optimiste à la mi-session, moins son niveau de procrastination académique est élevé à la fin de la session ($r = -.27, p < .01$). Il en est de même pour la perception de contrôle de l'étudiant sur les tâches académiques de son cours. Plus un étudiant perçoit qu'il a du contrôle envers ses tâches académiques à la mi-session, moins il a tendance à faire de la procrastination à la fin de la session ($r = -.33, p < .01$). Un coefficient de corrélation positif est obtenu entre la perception illusoire du temps et la procrastination académique ($r = .25, p < .01$). Ainsi, plus un étudiant sous-estime le temps nécessaire pour se préparer en vue de son examen et plus il surestime le temps qu'il lui reste avant celui-ci, plus il a tendance à faire de la procrastination académique à la fin du trimestre. Finalement, les résultats des corrélations démontrent que la motivation situationnelle est reliée négativement à la procrastination académique ($r = -.56, p < .01$). Ainsi, plus un étudiant est motivé de façon autodéterminée à étudier dans le cadre de son cours, moins il a tendance à faire de la procrastination académique à la fin de la session.

La méthode de Baron et Kenny (1986)

Afin de vérifier l'effet médiateur de la motivation situationnelle, plusieurs analyses de régression ont été effectuées selon la méthode de Baron et Kenny (1986). Cette méthode est utilisée dans plusieurs recherches (Boivin & Hymel, 1997; Epstein, 1983; Sherman & Fazio, 1983; Snyder, 1983) et elle consiste à tester un processus médiationnel à l'aide d'une série d'analyses de régression. Selon Baron et Kenny (1986), un processus de médiation est démontré lorsqu'il répond à une série de conditions. La première condition consiste à démontrer à l'aide d'une analyse de régression que les variables indépendantes sont liées à la variable dépendante. Ainsi, afin de répondre à cette condition, une première analyse de régression devrait démontrer que les

illusions positives (la valeur personnelle, la perception de contrôle et l'optimisme) et la perception illusoire du temps qu'ont les étudiants à la mi-session (variables indépendantes) devraient influencer leur niveau de procrastination académique à la fin de la session (variable dépendante). La deuxième condition consiste à démontrer, à l'aide d'une analyse de régression, que les variables indépendantes influencent la variable médiatrice. Ainsi, dans une deuxième analyse de régression, les illusions positives et la perception illusoire du temps (variables indépendantes) devraient influencer la motivation situationnelle des étudiants (variable médiatrice). Quant à la troisième condition, elle consiste à démontrer que la variable médiatrice influence la variable dépendante lorsque l'on contrôle l'influence des variables indépendantes. Ainsi, une troisième analyse de régression devrait démontrer que la motivation situationnelle des étudiants, mesurée à la mi-session, influence la procrastination académique, mesurée à la fin de la session, lorsque l'on contrôle l'influence des illusions positives et de la perception illusoire du temps sur la procrastination académique. Contrôler l'influence des variables indépendantes, consiste à faire entrer la variable motivation situationnelle dans le modèle à la suite de ces trois variables indépendantes. Finalement, la quatrième condition consiste à démontrer que les liens entre les variables indépendantes et la variable dépendante sont réduits lorsque l'influence de la variable médiatrice (la motivation situationnelle) est contrôlée. Pour ce faire, une comparaison entre la première et la troisième analyse de régression devrait démontrer que les liens entre les illusions positives (valeur personnelle, optimisme et perception de contrôle), la perception illusoire du temps et la procrastination académique sont plus faibles lorsque l'on contrôle l'influence de la motivation situationnelle sur la procrastination académique. Somme toute, la relation de médiation est démontrée lorsque l'ensemble de ces conditions sont rencontrées.

Il est également postulé que le sexe de l'étudiant influence sa motivation à étudier dans le cadre de son cours. Ainsi, la deuxième analyse de régression devrait démontrer que les femmes sont plus motivées de manière autodéterminée que les hommes, à étudier dans le cadre de leur cours (Vallerand & Bissonnette, 1992; Vallerand et al., 1989, 1993). Pour ce qui est de la procrastination académique, le sexe de l'étudiant ne devrait pas avoir d'influence sur cette variable

(Ferrari, 1989a; Ferrari, Parker, & Ware, 1992; Frost & al., 1990; Solomon & Rothblum, 1984). Afin de tester ces hypothèses, l'influence du sexe est contrôlée dans les trois analyses de régression. Dans chacune des analyses de régression, le sexe est entré comme première variable afin d'analyser s'il influence significativement la motivation situationnelle des étudiants et la procrastination académique. Les résultats des trois analyses de régression effectuées pour tester le modèle médiationnel sont présentés au Tableau 2.

Équation 1

Tel que postulé, les résultats de la première analyse de régression démontrent qu'il n'y a aucun lien significatif entre le sexe de l'étudiant et la procrastination académique ($p > .05$). Les résultats révèlent aussi que plus un étudiant perçoit sa valeur ($\beta = -.25$) et qu'il a le contrôle des tâches académiques reliées au cours de psychologie sociale, moins il a tendance à faire de la procrastination académique à la fin du trimestre ($\beta = -.26$). Quant à la perception illusoire du temps, elle influence positivement la procrastination académique ($\beta = .31$). Tel que postulé, à la mi-session, plus un étudiant surestime le temps qu'il lui reste avant l'examen final, plus il a tendance à faire de la procrastination à la fin de la session. Finalement, les résultats démontrent que l'optimisme n'influence pas la variable de procrastination académique ($p > .05$). Les résultats de cette première analyse de régression démontrent que la valeur personnelle, le contrôle et la perception illusoire du temps expliquent 28% de la variance de la variable de procrastination académique.

Équation 2

Dans la deuxième analyse de régression, les liens entre les variables mesurées à la mi-session, soit les illusions positives, la perception illusoire du temps et la motivation situationnelle sont analysés. Tel que postulé, le lien entre le sexe et la motivation situationnelle s'est avéré significatif ($\beta = -.14$). Ce résultat indique que les femmes sont légèrement plus motivées de façon autodéterminée ($M = 6.26$) que les hommes ($M = 4.53$).

Tableau 2

Analyses de régression hiérarchiques effectuées pour tester le modèle médiationnel.

Variables prédites

Étapes	Prédicteurs	β	R ² cumulative	R ² changement
Équation 1				
Procrastination				
1	Sexe	.11	.01	.01
2	Valeur personnelle	-.25**	.28	.27
	Optimisme	.03		
	Perception de contrôle	-.26**		
	Perception illusoire du temps	.31**		
Équation 2				
Motivation situationnelle				
1	Sexe	-.14*	.02	.02
2	Valeur personnelle	.10	.25	.23
	Optimisme	.16*		
	Perception de contrôle	.24**		
	Perception illusoire du temps	-.33**		
Équation 3				
Procrastination				
1	Sexe	.11	.01	.01
2	Motivation situationnelle	-.40***	.40	.39
	Valeur personnelle	-.21***		
	Optimisme	.03		
	Perception de contrôle	-.17*		
	Perception illusoire du temps	.16*		

*p < .05 **p < .01. ***p < .001.

Les résultats démontrent également que plus un étudiant est optimiste dans le cadre de son cours, plus il est motivé de façon autodéterminée à étudier ($\beta = .16$). Aussi, plus un étudiant perçoit avoir le contrôle envers les tâches scolaires qu'il doit effectuer dans le cadre de son cours de psychologie sociale, plus il est motivé de manière autodéterminée envers celles-ci ($\beta = .24$). La perception illusoire du temps influence négativement la motivation de l'étudiant à étudier dans le cadre de son cours ($\beta = -.33$). Ainsi, plus un étudiant surestime le temps qu'il lui reste avant son examen, moins il est motivé de façon autodéterminée à étudier. Globalement, les résultats de cette deuxième équation démontrent que le sexe, l'optimisme, la perception de contrôle et la perception illusoire du temps expliquent 25% de la variance de la motivation situationnelle. Contrairement à nos hypothèses, la valeur personnelle n'influence pas de manière significative la motivation situationnelle ($p > .05$).

Équation 3

Tel que postulé, les résultats de la troisième analyse de régression révèlent qu'il n'y a aucun lien significatif entre le sexe et la procrastination académique ($p > .05$). Conformément aux hypothèses de cette recherche, les résultats démontrent que la motivation situationnelle mesurée à la mi-session est reliée négativement à la procrastination académique mesurée à la fin de la session ($\beta = -.40$) lorsque l'on contrôle l'influence des illusions positives et de la perception illusoire du temps. Plus précisément, il s'avère que plus un étudiant se perçoit positivement à la mi-session, plus son niveau de procrastination académique est faible à la fin de la session ($\beta = -.21$). Il en est de même pour la perception de contrôle de l'étudiant. Plus un étudiant perçoit qu'il a le contrôle envers les tâches académiques qu'il doit effectuer à la mi-session, moins il a tendance à faire de la procrastination à la fin du trimestre ($\beta = -.17$). Quant à la perception illusoire du temps, les résultats démontrent qu'elle influence positivement la procrastination académique ($\beta = .16$). Ainsi, à la mi-session, plus un étudiant sous-estime le temps nécessaire pour étudier en vue de l'examen final, plus il a tendance à faire de la procrastination à la fin de la session. Contrairement à nos hypothèses, l'optimisme n'influence pas la variable de procrastination académique ($p > .05$). Les

résultats de la troisième analyse de régression indiquent que la motivation situationnelle, la valeur personnelle, la perception de contrôle et la perception illusoire du temps expliquent 40% de la variance de la procrastination académique. Finalement, les liens entre les illusions positives, la perception illusoire du temps et la procrastination académique deviennent plus faibles lorsque l'on contrôle l'influence de la motivation sur la procrastination. Ces résultats rencontrent la quatrième condition de la méthode de Baron et Kenny (1986) voulant que les liens entre les variables indépendantes et la variable dépendante soient réduits lorsque l'on contrôle l'influence de la variable médiatrice. La Figure 3 présente les résultats du modèle médiationnel de la procrastination académique proposé dans cette étude.

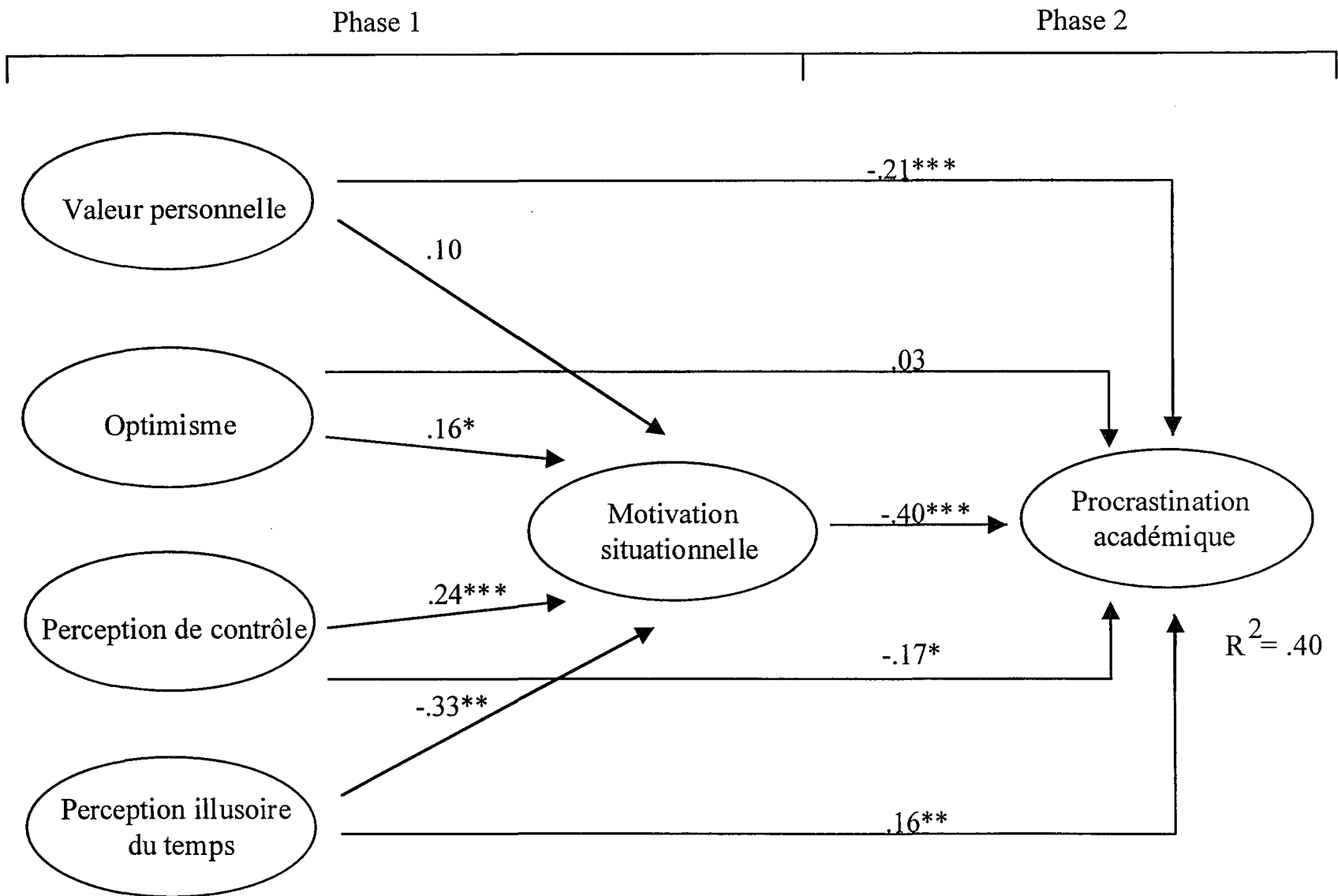


Figure 3
Modèle médiationnel de la procrastination académique

Notes: N = 219

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

CHAPITRE III

DISCUSSION GÉNÉRALE

La présente étude avait deux principaux objectifs. Le premier objectif était d'étudier la procrastination académique à la lumière des perspectives théoriques de l'autodétermination, des illusions positives et de la perception illusoire du temps. Plus précisément, cette étude avait pour but de vérifier un modèle médiationnel de la procrastination académique. Dans ce modèle, il était proposé que les illusions positives (la valeur personnelle, l'optimisme et la perception de contrôle) et la perception illusoire du temps, mesurées à la mi-session, seraient associées à la motivation situationnelle (variable médiatrice). En retour, il était postulé que la motivation des étudiants, mesurée à la mi-session, serait liée à leur niveau de procrastination académique à la fin du trimestre. Le deuxième objectif de l'étude consistait à étudier de manière prospective le phénomène de la procrastination académique. Afin d'atteindre ce deuxième objectif, des mesures par questionnaires ont été administrées à deux périodes différentes durant la session. Plus précisément, il s'agissait de vérifier les liens existants entre les illusions positives, la perception illusoire du temps, la motivation de l'étudiant à la mi-session et son niveau de procrastination académique à la fin du trimestre.

Dans le cadre de la présente discussion, un survol des résultats, ainsi que leurs implications théoriques et pratiques sont d'abord présentés. Par la suite, les limites de cette recherche et des suggestions de recherches futures sont proposées.

Survol des résultats

La méthode statistique de Baron et Kenny (1986) a été utilisée afin de tester le modèle dans son ensemble et de vérifier le rôle médiateur de la motivation. L'ensemble des conditions de la méthode de Baron et Kenny (1986) ont été rencontrées à l'exception de la première et de la deuxième condition, qui l'ont été partiellement. Globalement, les résultats ont démontré que plus

un étudiant a des illusions positives, c'est-à-dire que plus il est optimiste et plus il perçoit avoir le contrôle sur les tâches scolaires qu'il doit effectuer, plus il est motivé de manière autodéterminée à étudier dans le cadre de son cours. De plus, les résultats ont révélé que plus l'étudiant surestime le temps qu'il lui reste avant son examen, moins il est motivé de façon autodéterminée à étudier. Finalement, les résultats ont révélé que plus un étudiant est motivé de manière autodéterminée dans le cadre de son cours à la mi-session, moins il fera de la procrastination à la fin du trimestre. Les résultats appuient dans l'ensemble le modèle médiationnel proposé dans lequel la motivation est une variable médiatrice entre les illusions positives, la perception illusoire du temps et la procrastination académique. Ils appuient également l'hypothèse proposant que les illusions positives, la perception illusoire du temps et la motivation d'un étudiant à la mi-session influencent son niveau de procrastination à la fin du trimestre. Toutefois, le lien entre la valeur personnelle et la motivation, ainsi que le lien entre l'optimisme et la procrastination académique se sont avérés non-significatifs. Ces résultats non-significatifs représentent les deux conditions rencontrées partiellement (Baron et Kenny, 1986). L'ensemble de ces résultats ont d'importantes implications théoriques et pratiques. Nous discuterons plus bas de chacune d'elles.

Implications théoriques

Les recherches effectuées jusqu'à maintenant dans le domaine de la motivation démontrent que la procrastination académique est l'une des conséquences d'un faible niveau d'autodétermination (Senécal & Guay, 1998; Senécal, Koestner, & Vallerand, 1995). Ces recherches ont révélé que les étudiants motivés de manière autodéterminée font moins de procrastination que ceux motivés de manière non autodéterminée. Les résultats de la présente étude appuient ces recherches en démontrant que la motivation des étudiants dans le cadre de leur cours influence négativement ($\beta = -.40$) leur niveau de procrastination académique. Il semble en effet que plus un étudiant a du plaisir, de l'intérêt à effectuer ses tâches scolaires et plus il a le sentiment d'avoir libre cours à ses décisions, moins il a tendance à faire de la procrastination. Une fois de plus, l'hypothèse postulant que la motivation des étudiants est fortement associée à la

procrastination académique est confirmée. Bien que ces résultats soient intéressants, un index de motivation a été utilisé pour analyser la procrastination académique. De futures recherches devraient préconiser l'étude des différents types de motivation et leurs liens avec la procrastination académique. De telles recherches permettraient de distinguer avec plus de précision qu'elle est l'influence des différents types de motivation sur la procrastination. Par exemple, est-ce le plaisir (motivation intrinsèque) ou la liberté de choisir (motivation externe par régulation identifiée) qui prévient le plus la procrastination des étudiants?

Les résultats de la présente étude ont également révélé que la motivation est une variable qui médiatise l'effet des illusions positives et de la perception illusoire du temps sur la procrastination académique. Tel que postulé, les analyses effectuées selon la méthode de Baron et Kenny (1986) ont démontré que c'est par le biais de la motivation que les illusions positives et la perception illusoire du temps influencent la procrastination académique. Toutefois, deux liens se sont avérés non significatifs, soit le lien entre la valeur personnelle et la motivation, ainsi que celui entre l'optimisme et la procrastination académique. Puisque ces liens impliquent que le processus de médiation est partiellement démontré, nous discuterons de certaines hypothèses expliquant pourquoi ces liens se sont avérés non significatifs.

La première condition de la méthode de Baron et Kenny (1986), qui consistait à démontrer à l'aide d'une analyse de régression que les variables indépendantes sont liées à la variable dépendante est donc partiellement rencontrée. En effet, les résultats ont révélé qu'il y a uniquement, parmi les illusions positives, la valeur personnelle et la perception de contrôle (variables indépendantes) qui influencent le niveau de procrastination académique (variable dépendante). Le niveau d'optimisme de l'étudiant n'influence pas de manière significative son niveau de procrastination académique. Tel que démontré par Lay et Burn (1991), un haut niveau d'optimisme chez les étudiants qui souffrent de procrastination a un impact négatif sur leur étude comparativement aux étudiants qui ne souffrent pas de procrastination. Dans le cadre de la présente étude, la procrastination dispositionnelle n'a pas été mesurée et le niveau d'optimisme semble être

optimal. Dans le cadre de recherches futures, il serait intéressant de vérifier l'influence de faibles et de hauts niveaux de procrastination dispositionnelle et d'optimisme sur la procrastination académique des étudiants.

La deuxième condition de la méthode de Baron et Kenny (1986) est également partiellement rencontrée. Elle consiste à démontrer que les variables indépendantes influencent la variable médiatrice. Bien que la valeur personnelle ait une corrélation de 0.32 avec la motivation académique, les résultats des analyses de régression ont révélé que parmi les illusions positives seulement l'optimisme et la perception de contrôle (variables indépendantes) influencent significativement la motivation des étudiants (variable médiatrice). Contrairement aux recherches antérieures (Bandura, 1977; Baumeister, Hamilton, & Tice, 1985; Feather, 1966, 1968, 1969; Felson, 1984), les résultats de la présente étude ont démontré que la valeur personnelle n'influence pas significativement le niveau de motivation des étudiants à se préparer en vue de leur examen final. Dans la présente étude, le niveau d'optimisme de l'étudiant a été mesuré par rapport au déroulement de son cours et sa perception de contrôle a été mesurée par rapport aux tâches académiques qu'il doit accomplir dans le cadre de son cours. Quant à elle, la valeur personnelle mesurait l'opinion que l'étudiant a de lui-même et s'il est fier du type de personne qu'il est dans le cadre de son cours. Il est plausible de penser que ce lien non significatif est dû au fait que la valeur personnelle soit davantage intégrée à la personnalité de l'individu (dispositionnelle). Contrairement à la valeur personnelle, la perception de contrôle et l'optimisme sont des variables davantage reliées à la tâche et non à la personnalité. Compte tenu que la valeur personnelle est une variable personnelle, il est plus difficile de la faire varier en fonction d'une situation précise comparativement aux deux autres types d'illusions positives. En l'occurrence, elle peut avoir un moins grand impact que les deux autres variables sur la motivation académique.

En somme, les résultats ont démontré que seules les variables de perception de contrôle sur la tâche et de perception illusoire du temps sont impliquées dans le processus de médiation. Ces résultats apportent une contribution théorique importante compte tenu qu'aucune étude n'avait

encore postulé et démontré que la motivation puisse être influencée par la perception de contrôle et la perception illusoire du temps.

Une autre implication théorique issue des résultats de cette étude est que les illusions positives ont un rôle à jouer dans l'explication du phénomène de la procrastination académique. Aucune étude n'avait jusqu'ici étudié la procrastination selon la perspective des illusions positives. Les résultats de la présente étude ont démontré que plus un étudiant se perçoit positivement à la mi-session et plus il perçoit qu'il a le contrôle envers les tâches académiques qu'il doit accomplir à la mi-session, moins il a tendance à faire de la procrastination à la fin du trimestre. Les résultats concordent avec ceux d'études démontrant que l'estime de soi est une variable importante de la personnalité permettant d'expliquer le phénomène de la procrastination (Burka & Yuen, 1983; Ellis & Knaus, 1977; Ferrari, 1991a; Jones & Berglas, 1978; Lay, Knish & Zanatta, 1992; Milgram, Sroloff, & Rosenbaum, 1988; Solomon, & Rothblum, 1984). Ces résultats concordent également avec ceux d'études antérieures démontrant que les étudiants qui font de la procrastination ont une plus faible perception de contrôle que ceux qui n'en souffrent pas (McKean, 1990; Power, 1985; Rothblum & al., 1986; Taylor, 1979). Finalement, ils vont dans le même sens que les résultats démontrant qu'améliorer la perception de contrôle des étudiants fait en sorte qu'ils font moins de procrastination (Morse, 1987). Il a été également démontré qu'en plus des illusions positives, la perception illusoire du temps est associée au phénomène de la procrastination académique. En effet, plus un étudiant sous-estime le temps dont il a besoin pour la préparation de son examen final, plus il aura tendance à faire de la procrastination académique. Ce résultat appuie ceux de d'autres recherches effectuées dans le domaine de la procrastination démontrant que les étudiants qui sous-estiment le temps nécessaire pour compléter une tâche ont tendance à faire de la procrastination (Aitken, 1982; Buehler, Griffin, & Ross, 1994; Lay, 1986, 1988; McCown, 1986). Il concorde avec les résultats des études démontrant que sous-estimer le temps nécessaire à la préparation d'un examen ou pour écrire un travail de fin de trimestre amène les étudiants à faire de la procrastination (Lay, 1988; Lay & Burns, 1991). Ce résultat confirme ceux de d'autres recherches révélant que les étudiants qui font de la procrastination académique ont davantage de

pensées erronées (ex. croire qu'ils performeront mieux dans l'accomplissement d'une tâche s'ils attendent à la dernière minute pour l'accomplir) comparativement à ceux qui n'en font pas (Ferrari, 1992; Ferrari & al., 1995; Tice & Baumeister, 1997). Surestimer le temps qu'il reste pour accomplir une tâche académique ou sous-estimer le temps nécessaire à l'accomplissement d'une tâche est une forme de pensée irrationnelle dans laquelle l'étudiant a une pensée irréaliste du temps.

Les résultats de la présente étude ont démontré, tel que postulé, que l'optimisme et la perception de contrôle influencent la motivation autodéterminée des étudiants. Plus un étudiant est optimiste et plus il se perçoit en contrôle sur les tâches académiques qu'il doit accomplir, plus il est motivé de manière autodéterminée à étudier dans le cadre de son cours. Ces résultats concordent avec les recherches effectuées dans le secteur de la motivation qui démontrent qu'avoir des illusions positives entraîne un plus haut niveau de motivation et d'efforts (Bandura, 1977; Brunstein & Olbrich, 1985; Deci & Ryan, 1985, 1991; Dweck & Licht, 1980; Vallerand, 1997). Ces résultats concordent aussi avec ceux de l'étude d'Aspinwall et Taylor (1992) démontrant que les étudiants qui ont des sentiments de contrôle élevés et qui sont optimistes sont davantage motivés et obtiennent de meilleurs résultats scolaires que ceux ayant de faibles illusions de contrôle et d'optimisme. Ainsi, les résultats de la présente étude appuient ceux des recherches antérieures en révélant que l'optimisme et la perception de contrôle sont liées positivement à la motivation autodéterminée des étudiants.

La perception illusoire du temps est une autre variable associée à la motivation des étudiants. Bien que les études aient démontré que la perception illusoire du temps influence le fait que les étudiants font ou non de la procrastination, aucune étude n'avait encore démontré l'influence qu'elle peut avoir sur la motivation académique (Aitken, 1982; Buehler, Griffin, & Ross, 1994; Lay, 1986, 1988; McCown, 1986). Ce résultat apporte une contribution théorique importante en suggérant que la façon dont les étudiants perçoivent le temps influence leur motivation à accomplir leurs tâches académiques. Précisément, ce résultat a révélé que les étudiants qui ont une perception illusoire du temps sont davantage motivés de manière non autodéterminée envers les tâches

académiques qu'ils ont à accomplir comparativement aux étudiants percevant le temps de manière réaliste. Des recherches futures devraient tenter de reproduire ce résultat afin de démontrer à nouveau le lien entre la perception illusoire du temps et la motivation, et ce, dans d'autres domaines. Ces études permettraient de déterminer si la perception illusoire du temps est liée à la motivation et à la procrastination des individus dans les différents domaines de vie.

Puisque très peu d'études prospectives se sont penchées sur la compréhension du phénomène de la procrastination académique (Lay, 1988; Lay & Burns, 1991; Tice & Baumeister, 1997), le deuxième objectif de l'étude consistait à vérifier de manière prospective l'influence des illusions positives, de la perception illusoire du temps et de la motivation sur la procrastination académique. Tel que postulé, les résultats de la présente étude ont démontré que la perception de contrôle, la perception illusoire du temps, ainsi que la motivation des étudiants à la mi-session influencent leur niveau de procrastination académique à la fin du trimestre. Ces résultats concordent avec ceux de Vallerand et Bissonnette (1992) et de Vallerand, Fortier, et Guay (1997) qui ont aussi démontré que la motivation évaluée à un moment précis au cours du trimestre peut prédire les comportements académiques futurs des étudiants. Les résultats de la présente étude laissent présager que la perception de contrôle, la perception illusoire du temps ainsi que la motivation puissent prédire le niveau de procrastination académique dans le temps. Des recherches futures devraient être effectuées dans cette direction afin de confirmer ce lien. Toutefois, compte tenu que la présente étude a été menée à la mi-session et à la fin du trimestre, il serait intéressant de pouvoir refaire l'étude sur une plus grande période de temps soit du début à la fin du trimestre. Cela permettrait d'identifier les fluctuations qui peuvent s'opérer au cours d'un trimestre dans le niveau des illusions positives et de la perception illusoire du temps des étudiants. Tel que démontré par Tice et Baumeister (1997), les étudiants qui font de la procrastination sont plus confiants en début de session que les étudiants qui ne souffrent pas de procrastination, toutefois, à la fin du trimestre, l'inverse se produit. Ainsi, il est plausible de penser que les étudiants pourraient être plus illusionnés au début du trimestre qu'à la mi-session. De futures recherches devraient s'attarder

à étudier le changement d'illusions positives et de motivation, au cours d'un trimestre, et son influence sur la procrastination académique.

Les résultats de la présente recherche ont révélé que les femmes ont un profil motivationnel légèrement plus autodéterminé que les hommes. Plus précisément, ils ont démontré que les femmes sont légèrement plus motivées de façon autodéterminée à étudier en vue de leur examen final que les hommes. Ce résultat concorde avec ceux des recherches effectuées dans le domaine de la motivation. En effet, la majorité des recherches révèlent que les femmes ont un profil motivationnel plus autodéterminé que celui des hommes dans les différents domaines de leur vie tels que, les relations interpersonnelles, les sports, les loisirs et l'éducation (Vallerand, 1997). Il est plausible de penser que l'environnement social des étudiants, l'école, puisse être responsable de ces différences. En effet, des recherches ont révélé que les professeurs n'agissent pas de la même façon envers les garçons et les filles: les garçons reçoivent plus de critiques de la part des professeurs (Brophy & Good, 1974) et les professeurs sont plus contrôlants et octroient davantage de punitions aux garçons (Boggiano & Katz, 1991; Brophy & Good, 1974). Ceci les amèneraient à avoir un profil motivationnel moins autodéterminé que les filles.

Pourtant lorsque l'on considère les résultats obtenus en fonction de la procrastination, ils ont révélé que le sexe des étudiants n'influence pas leur niveau de procrastination académique. Bien que ce résultat concorde avec les résultats d'études antérieures effectuées dans le domaine de la procrastination académique (Ferrari, 1989a; Ferrari, Parker et Ware, 1992; Frost et al, 1990; Solomon et Rothblum, 1984), il est surprenant de constater que les hommes ne font pas plus de procrastination que les femmes étant donné qu'ils ont un profil motivationnel légèrement moins autodéterminé que ces dernières. De futures recherches devraient étudier la différence entre les sexes au niveau de la motivation et de la procrastination académique afin d'avoir une meilleure compréhension de ce phénomène.

Limites et recherches futures

Bien que les résultats de cette étude appuient presque l'ensemble des liens du modèle proposé et que les variables étudiées expliquent une partie considérable du phénomène de la procrastination académique, ils présentent certaines limites. Il est important d'en tenir compte dans leur interprétation. Une première limite concerne la nature corrélationnelle des résultats de l'étude. Compte tenu de celle-ci, il demeure impossible d'inférer des liens de causalité entre les diverses variables du modèle proposé. Ainsi, il est seulement possible de confirmer que les illusions positives et la perception illusoire du temps sont associées à un niveau plus ou moins élevé d'autodétermination et que la motivation est associée à la procrastination académique. De futures études devraient inclure dans leur protocole des manipulations expérimentales de manière à pouvoir inférer des liens de causalité. Une deuxième limite inhérente à cette recherche fait référence à la population étudiée. Puisque la population est constituée d'étudiants universitaires, il apparaît difficile de généraliser nos résultats à l'ensemble des étudiants québécois. En plus, cet échantillon comprenait 182 femmes et uniquement 37 hommes. Puisque les participants sont majoritairement des femmes, il est possible de penser que les conclusions de cette étude se rapprochent davantage du fonctionnement psychologique des femmes que de celui des hommes. Des recherches futures devraient avoir des échantillons plus homogènes, c'est-à-dire contenant le même pourcentage d'hommes et de femmes.

Les variables du modèle proposé dans la présente étude expliquent quarante pourcent de la variance associée à la procrastination académique. Des facteurs tels que l'influence des pairs et des professeurs n'ont pas été mesurée et peuvent influencer la motivation de l'étudiant et son niveau de procrastination académique. Le modèle théorique de la procrastination académique pourrait tenir compte de facteurs contextuels pouvant influencer la motivation de l'étudiant à étudier dans le cadre de son cours. Par exemple, des études récentes ont démontré que des relations significatives qui encouragent l'autonomie sont liées à une motivation académique autodéterminée (Deci & Ryan, 1991; Guay & Vallerand, 1997; voir Vallerand, 1997 pour une revue des écrits). Ainsi, il est

possible qu'un environnement familiale et scolaire encourageant l'autonomie de l'étudiant produise chez lui un haut niveau de motivation autodéterminée à étudier dans le cadre de son cours. En retour, cet étudiant ferait moins de procrastination académique. Il a également été démontré que l'engagement parental influence la motivation académique (Grolnick & Ryan, 1989; Grolnick, Ryan, & Deci, 1991; Grolnick & Slowiaczek, 1994). De futures études devraient explorer l'influence de l'environnement social afin d'expliquer un plus grand pourcentage de variance et d'avoir une compréhension plus approfondie de la procrastination académique.

Une autre limite inhérente à cette étude consiste au fait d'avoir étudié les illusions positives en considérant qu'elles étaient d'un niveau optimal pour tous les participants. Les chercheurs devraient étudier la procrastination académique en tenant compte de la possibilité que les illusions positives puissent, lorsqu'elles sont extrêmes ou trop faibles, faire en sorte que les étudiants fassent de la procrastination. En effet, selon Baumeister (1989), avoir un niveau d'illusions positives extrêmement élevé ou faible augmente la probabilité de faire des erreurs de jugement et de prendre des risques. Ainsi, il est possible de penser qu'un étudiant qui a extrêmement confiance en lui, qui est très positif et qui se sent démesurément en contrôle envers ses tâches académiques puisse attendre à la dernière minute pour les accomplir. De plus, celui qui a très peu confiance en lui, qui est très négatif et qui se sent dépassé par une tâche académique peut lui aussi attendre à la dernière minute pour l'accomplir. De futures recherches devraient explorer ces hypothèses.

La présente étude n'a pas mesuré l'influence des facteurs dispositionnels (facteurs de la personnalité) sur les illusions positives, la perception illusoire du temps, la motivation et le niveau de procrastination académique. De futures recherches devraient tenir compte du niveau de procrastination dispositionnelle des étudiants. En effet, tel que démontré par Lay et Burn (1991), la procrastination dispositionnelle influence le nombre d'heures d'étude d'un étudiant. Ainsi, de nouvelles recherches permettraient de vérifier si l'effet des illusions positives et de la perception illusoire du temps d'un étudiant changent selon son niveau de procrastination dispositionnelle.

Malgré l'ensemble de ces limites, la présente étude a permis de contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine de la motivation et de la procrastination académique. Selon les résultats de la présente étude, il est possible d'imaginer des interventions ayant pour but de diminuer le niveau de procrastination des étudiants. La consultation d'un psychologue afin d'améliorer sa perception du temps, sa façon de le gérer, sa valeur personnelle et sa perception de contrôle sur les tâches académiques est une intervention à considérer pour un étudiant souffrant de procrastination. Cette intervention, qui s'avère être très efficace, est actuellement utilisée dans le traitement des étudiants souffrant de procrastination dispositionnelle (Ferrari, 1998). Une autre intervention qui permettrait de diminuer et de prévenir possiblement la procrastination académique consisterait à favoriser un plus niveau d'autodétermination chez les étudiants. Par exemple, les professeurs pourraient structurer les tâches académiques de manière à susciter davantage l'intérêt des étudiants. Au lieu d'imposer un sujet et une manière très stricte de faire un travail, le professeur pourrait laisser l'étudiant choisir son sujet et lui laisser une marge de manoeuvre dans la manière dont il le présentera. Ainsi, selon le modèle testé dans la présente étude, ces étudiants seraient davantage motivés de manière autodéterminée et feraient moins de procrastination académique.

CONCLUSION

Cette étude a permis de développer et d'analyser un modèle médiationnel de la procrastination académique en intégrant les perspectives théoriques de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985, 1991; Vallerand, 1997), des illusions positives (Taylor & Brown, 1988, 1994) et de la perception illusoire du temps (Buehler, Griffin, & Ross, 1994). La compréhension que nous avons de ce phénomène demeure encore partielle. En effet, l'étude de nombreux autres facteurs tels l'influence des pairs et la personnalité de l'individu devraient être considérés pour analyser la procrastination. Ce phénomène est largement répandu dans le secteur de l'éducation. De nombreuses recherches démontrent l'importance de ce phénomène dans ce secteur. Toutefois, bien que peu étudié, ce problème d'autorégulation du comportement se présente également au travail et

en famille. Comprendre plus largement les raisons qui empêchent les individus d'effectuer une tâche ou une activité dans les délais prévus permettra de mieux prévenir les problèmes d'adaptation sociale et personnelle engendrés par la procrastination.

RÉFÉRENCES

- Aitken, M. (1992). A personality profile of the college student procrastinator. Thèse de doctorat non publiée, University of Pittsburgh.
- Alicke, M. D. (1985). Global self-evaluation as determined by the desirability and controlability of trait adjective. Journal of Personality and Social Psychology, 49, 1621-1630.
- Amabile, T. M. (1983). The social psychology of creativity. New York: Springer-Verlag.
- Amabile, T. M. (1985). Motivation and creativity: Effects of motivational orientation on creative writers. Journal of Personality and Social Psychology, 48, 393-399.
- Aspinwall, L. G. & Taylor, S. E. (1992). Modeling Cognitive Adaptation: A longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. Journal of Personality and Social Psychology, 63, 989-1003.
- Atkinson, J. W. (1964). An introduction to motivation. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Benware, C. & Deci, E. L. (1984). Quality of learning with an active versus passive motivational set. American Educational Research Journal, 21, 755-765.
- Beswick, G., Rothblum, E. D., & Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. Australian Psychologist, 23, 207-217.
- Blais, M. R., Vallerand, R. J., & Lachance, L. (1990). Construction et validation de l'échelle des perceptions d'autodétermination dans les domaines de vie (ÉPADV). Manuscrit inédit, Université du Québec à Montréal.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1977). Social learning theory. Englewood cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. Journal of Personality and Social Psychology, 51, 1173-1182.
- Baumeister, R. F. (1989). The optimal margin of illusion. Journal of Social and Clinical Psychology, 8, 178-191.

- Baumeister, R. F., Hamilton, J. C., & Tice, D. M. (1985). Public versus private expectancy of success: Confidence booster or performance pressure. Journal of Personality and Social Psychology, *48*, 1447-1457.
- Baumeister, R. F., Heatherton, T. F., & Tice, D. M. (1994). Losing control: How and why people fail at self-regulation. San Diego: Academic Press.
- Berglas, S., & Jones, E. E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. Journal of Personality and Social Psychology, *36*, 405-517.
- Boggiano, A. K., & Katz, P. (1991). Maladaptive achievement patterns in students: The role of teacher's controlling strategies. Journal of Social Issues, *47*, 35-51.
- Boivin, M., & Hymel, S. (1997). Peer experiences and social self-perceptions: A sequential model. Developmental Psychology, *33*, 135-145.
- Brislin, R. W., Lonner, W. J., & Thorndike, R. M. (1973). Cross-cultural research methods. New York, John Wiley & Sons.
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1974). Teacher-student relationships. New York: Holt.
- Brown, J. D. (1986). Evaluations of self and others: Self-enhancement biases in social judgements. Social Cognition, *4*, 353-376.
- Brown, J. D. (1991). Accuracy and bias in self-knowledge. Dans C. R. Snyder & D. F. Forsyth (Eds.), Handbook of social and clinical psychology: The health perspective. Elmsford, NY: Pergamon Press. 158-178
- Brunstein, J. C. & Olbrich, E. (1985). Personal helplessness and action control: Analysis of achievement-related cognitions, self-assessments, and performance. Journal of Personality and Social Psychology, *48*, 1540-1551.
- Buehler, R., Griffin, D., & Ross, M. (1994). Exploring the "Planning Fallacy" : Why People Underestimate Their Task Completion Times. Journal of Personality and Social Psychology, *67*, 366-381.
- Burger, J. M., & Cooper, H. M. (1979). The Desirability of Control. Motivation and Emotion, *3*, 4, 381-393.
- Burka, J. B. & Yuen, L. M. (1983). Procrastination. Reading, MA: Addison-Wesley.

- Buss, D. M. & Craik, K. H. (1983). The act frequency approach personality. Psychological Review, 90, 105-126.
- Chang, E. C. (1998). Dispositional optimism and primary and secondary appraisal of a stressor: Controlling for confounding influences and relations to coping psychological and physical adjustment. Journal of Personality and Social Psychology, 74, 1109-1120.
- Chantal, Y. & Vallerand, R. J. (1997). Skill versus luck: A motivational analysis of gambling involvement. Journal of Gambling Studies, 12, 407-418.
- Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1992). Manual of the Revised NEO Personality Inventory. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Costa, P. T., McCrae, R. R., & Die, D. A. (1991). Facet scales for Agreeableness and Conscientiousness: A revision of the NEO Personality Inventory. Personality and Individual Differences, 12, 887-898.
- Deci, E. L. (1975). Intrinsic motivation. New York: Plenum press.
- Deci, E. L. (1980). The psychology of self-determination. Lexington, MA: D.C. Heath.
- Deci, E. L. & Flaste, R. (1995). Why we do what we do. G. P. Puthnam's, NY.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. Advances in Experimental Social Psychology, 13, 39-80.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. Journal of Personality and Social Psychology, 53, 1024-1037.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. Dans R. Dienstbier (Ed.), Nebraska symposium on motivation: vol. 38. Perspectives on motivation (pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Diener, E., Colvin, C. R., Pavot, W. G., & Allman, A. (1991). The psychic cost of intense positive affect. Journal of Personality and Social Psychology, 61, 492-503.

- Digman, J. M. (1990). Personality structure: Emergence of the five factor model. Annual Review of Psychology, 41, 417-440.
- Dweck, C. S. & Licht, B. G. (1980). Learned helplessness and intellectual achievement. Dans M.E. P. Seligman & J. Garber. Human helplessness: Theory and applications. New York, Academic Press. (pp. 197-222.)
- Ellis, A. & Knauss, W. J. (1977). Overcoming procrastination. New York: Institute for Rational Living.
- Epstein, M. J. (1983). Aggregation and beyond: Some basic issues in the prediction of behavior. Journal of Personality, 51, 360-392.
- Eysenck, H. J. (1970). The structure of human personality. London: Methuen.
- Feather, N. T. (1966). Effects of prior success and failure on expectations of success and subsequent performance. Journal of Personality and Social Psychology, 3, 287-298.
- Feather, N. T. (1968). Change in confidence following success or failure as a predictor of subsequent performance. Journal of Personality and Social Psychology, 9, 38-46.
- Feather, N. T. (1969). Attribution of responsibility and valence of success and failure in relation to initial confidence and task performance. Journal of Personality and Social Psychology, 13, 129-144.
- Felson, R. B. (1984). Ambiguity and bias in the self concept. Social Psychology Quarterly, 44, 64-69.
- Ferrari, J. R. (1989). Reliability of academic and dispositional measures of procrastination. Psychological Reports, 64, 1057-1058.
- Ferrari, J. R. (1991a). A preference for a favorable public impression by procrastinators: Selecting among cognitive and social tasks. Journal of Personality and Social Psychology, 11, 1233-1237.
- Ferrari, J. R. (1991b). Self-handicapping by procrastinators: Protecting self-esteem, social esteem, or both? Journal of Research in Personality, 25, 245-261.
- Ferrari, J. R., (1991c). Procrastination and project creation: Choosing easy, nondiagnostic items to avoid self-relevant information. Journal of Social Behavior and Personality, 6, 619-628.

- Ferrari, J. R. (1992a). Procrastination in the workplace: attributions for failure among individuals with similar behavioral tendencies. Personality and Individual Differences, *13*, 315-319.
- Ferrari, J. R. (1992b). Christmas and procrastination: explaining lack of diligence at a "real world" task deadline. Personality and Individual Differences, *14*, 25-33.
- = Ferrari, J. R. (1994). Dysfunctional procrastination and its relationship with self-esteem, interpersonal dependency, and self-defeating behaviors. Personality and Individual Differences, *17*, 673-679.
- ° Ferrari, J. R. (1994). Procrastination tendencies among obsessive-compulsives and their relatives. Journal of Clinical Psychology, *50*, 162-167.
- ≠ Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment. New York: Plenum Press.
- Ferrari, J. R. (1998). Procrastination. Encyclopedia of Mental Health, *10*, 1-7.
- = Ferrari, J. R. & Harriot, J. (1996). Prevalence of procrastination among samples of adults. Psychological Reports, *78*, 611-616.
- ≠ Ferrari, J. R., Parker, J. T., & Ware, C. B. (1992) Academic procrastination: Personality correlates with Myers-Briggs Types, self-efficacy, and academic locus of control. Journal of Social Behavior and Personality, *7*, 495-502.
- Fiske, S. T. & Taylor, S. E. (1984). Social cognition. Reading, MA; Adison-Wesley.
- Flett, G. L., Blankstein, K. R., Hewitt, P. L., & Kloledin, S. (1992). Components of perfectionism and procrastination in college students. Social Behavior and Personality, *20*, 85-94.
- Flett, G. L., Hewitt P. L., & Martin, T. R. (1995). Dimensions of perfectionism and procrastination. Dans J. R. Ferrari, J. L. Johnson, & W. G. McCown (Eds.), Procrastination ans task avoidance: Theory, research, and treatment. (pp. 137-167). New York: Plenum Press.
- Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. Contemporary Educational Psychology, *20*, 257-274.

- Frost, R. O., Marten, P. A., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimension of perfectionism. Cognitive Therapy and Research, 14, 449-468.
- Gonzales, A. & Zimbardo, P. G. (1985). Time in perspective. Psychology Today, 21-26.
- Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. Journal of Educational Psychology, 77, 631-645.
- Greenwald, (1980). The totalitarian ego: Fabrication and revision of personal history. American Psychologist, 35, 603-618.
- Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. Journal of Educational Psychology, 81, 143-154.
- Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. Journal of Personality and Social Psychology, 52, 890-898.
- 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 Personality and Social Psychology, 83, 508-517.
- Grolnick, W. S. & Slowiaczek, M. L. (1994). Parent's involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. Child Development, 65, 237-252.
- 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.
- Harre, R. (1984). Personal being. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press.
- Harter, S. & Connell, J. P. (1984). A model of children's achievement motivation. Greenwich, Ct: Jai Press, 219-250.
- Hill, M., Hill, D., Chabot, A., & Barrall, J. (1978). A survey of college faculty and student procrastination. College Student Personal Journal, 12, 256-262.
- Isen A. M., Daubman K. A., & Nowicki G.P. (1984). Positive affect on categorization. Journal of Personality and Social Psychology, 52, 1122-1131.

- Isen A. M., Johnson M. M. S., Mertz, E., & Robinson, G. (1985). The influence of positive affect on the unusualness of word association. Journal of Personality and Social Psychology, 48, 1413-1426.
- Isen A. M. & Means, B. (1983). The influence of positive affect on decision making strategy. Social Cognition, 2, 18-31.
- Jones, E. E. & Berglas, S. (1978). Control of attributions about the self through self-handicapping strategies: The appeal of alcohol and the role of underachievement. Personality and Social Psychology Bulletin, 4, 200-206.
- Johnson, J. L. & Bloom, M. A. (1993). An analysis of the contribution of the five factors of personality to variance in academic procrastination. Manuscript inédit. Villanova University, Villanova, PA.
- Kruglanski, A. (1978). Endogenous attribution and intrinsic motivation. Dans M. R. Lepper et D. Greene (Éds.) The hidden costs of reward (p. 85-107). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination: A search for types. Journal of Research in Personality, 20, 474-495.
- Lay, C. H. (1988). The relationship of procrastination and optimism to judgements of time to complete an essay and anticipation of setbacks. Journal of Behavioral Science, 19, 324-331.
- Lay, C. H. (1992). Trait procrastination and the perception of person-task characteristics. Journal of Social Behavior and Personality, 6, 605-617.
- Lay, C. H. & Burn, P. (1991). Intentions and behaviors in studying for an examination: The role of trait procrastination and its interaction with optimism. Journal of Social Behavior and Personality, 6, 605-617.
- Lay, C. H. & Schouwenburg, H.C. (1993). Trait procrastination, time management and academic behaviour. Journal of Social Behavior and Personality, 8, 647-662.
- Lay, C. H., Edwards, J. M., Parker, J. D. A., & Endler, N.S. (1989). An assessment of appraisal, anxiety, coping, and procrastination during an examination period. European Journal of Personality, 3, 195-208.

- Lay, C. H., Knish, S., & Zanatta, R. (1992). Self-handicappers and Procrastinators: A Comparison of Their Practice Behavior Prior and Evaluation. Journal of Research in Personality, 26, 242-257.
- Lewinsohn, P. M., Mischel, W., Chaplin, W., & Barton, R. (1980). Social competence and depression: The role of illusory self-perceptions. Journal of Abnormal Psychology, 89, 203-212.
- Lloyd, J. & Barenblatt, L. (1984). Intrinsic Intellectually: Its relations to social class, intelligence, and achievement. Journal of Personality and Social Psychology, 46, 646-654.
- Mann, L. (1982). Decision-Making questionnaire. Manuscript non publié. University of South Australia, Australia.
- McCann, J. T. (1988). Passive-aggressive personality disorder: A review. Journal of Personality Disorders, 2, 170-179.
- McCown, W. (1986). Behavior of chronic college-student procrastinators: An experimental study. Social Science and Behavioral Documents, 17, 133.
- McCown, W. & Johnson, J. (1989). Validation of an adult inventory of procrastination. Paper presented at the annual meeting of the Society for Personality Assessment, New York.
- McCown, W., Johnson, J., & Petzel, T. (1989) Further validation of an adult inventory of procrastination. Paper presented at the Southeastern Psychological Association, New Orleans.
- McKean, J. J. (1990). An investigation of academic procrastination as a behavior manifestation of learned helplessness. Thèse de doctorat non publiée, Hall University, South Orange, NJ.
- Milgram, A., Sroloff, B., & Rosenbaum M. (1988). The Procrastination of Everyday Life. Journal of Research in Personality, 22, 197-212.
- Mischel, W. (1973). Toward a cognitive-social learning reconceptualization of personality. Psychological Review, 80, 252-283.
- Morse, L. A. (1987). Working with young procrastinators: Elementary school students who not complete school assignments. Elementary-School-Guidance-and-Counseling, 21, 3, 221-228.

- Nisbett, R. E. & Ross, L. (1980). Human inference: Strategies and shortcomings of social judgement. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Pelletier, L. G. & Vallerand, R. J. (1993). Compétence et autodétermination. Dans Vallerand, R. J., & Thill, E. Éd.s.. Introduction à la psychologie de la motivation. (pp. 233-281) Québec: Études Vivantes.
- Pervin, L. A. (1994). A critical analysis of current trait theory. Psychological Inquiry, 5, 103-113.
- Pierson, L. H. & Connell, J. P. (1992). Effect of grade retention on self-system processes, school engagement and academic performance. Journal of Educational Psychology, 84, 300-307.
- Power, S., Cool, B. A., Gose, K. F., & Douglas, P. (1985). A reability and validity investigation of Multidimensional-Multiattributinal Causality Scale. Educational-and-Psychological-Measurement, 45, 4, 897-901.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. Journal of Counseling Psychology, 33, 387-394.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychological Monographs, 80, 609.
- Ryan, R. M. & Connell, J.P. (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. & 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.
- Sackeim, H. A. (1983). Self-deception, self-esteem, and depression: The value adaptative of lying to oneself. Dans J. Masling (Ed.), Empirical studies of psychoanalytical theories. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 47, 213-215.
- Sadler, C.D. & Sacks, L.A. (1993). Multidimensional perfectionism and academic procrastination: Relationship with depression in university students. Psychological Reports, 73, 863-871.
- Scheier, M. F. & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping and health: Assessment and implications of generalized outcome expectencies. Health Psychology, 4, 219-247.

- Scheier, M. F., Weintraub, J. K., & Carver, C. S. (1986). Coping with stress: Divergent strategies of optimists and pessimists. Journal of Personality and Social Psychology, 51, 1257-1264.
- Scheier, M. F., Matthews, K. A., Owens, J., Magovern, G. J., Lefebvre, R. C., Abbott, R. A., & Carver, C. S. (1989). Dispositional optimism and recovery from coronary artery by pass surgery: The beneficial effects on physical and psychological well-being. Journal of Personality and Social Psychology, 51, 1024-1040.
- Schouwenburg, H. C. (1994). Academic procrastination. Thèse de doctorat non publiée, University of Groningen, The Netherlands.
- Schouwenburg, H. C. (1995). Academic procrastination: Theoretical notions, measurement, and research. Dans J. R. Ferrari, J. L. Johnson, & W. G. McCown (Éds.), Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment. (pp. 71-96). New York: Plenum Press.
- Schouwenburg, H. C. & Lay, C. H. (1995). Trait procrastination and the big-five factors of personality. Personality and Individual Differences, 18, 481-490.
- Semb, G., Glick, D. M., & Spencer, R. E. (1979). Student withdrawals and delayed work patterns in self-paced psychology courses. Teaching of Psychology, 6, 23-25.
- Senécal, C. & Guay, F. (sous-presse) Procrastination in job-seeking: Analysis of motivational processes and feelings of hopelessness. Journal of Social Behaviors and Personality.
- Senécal, C., Lavoie, K., & Koestner, R. (1997). Trait and situational factors in procrastination: an interactional model. Journal of Social Behaviors and Personality, 889-903.
- Senécal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and Academic Procrastination. The Journal of Social Psychology, 135, 607-619.
- Sherman S. J. & Fazio, R. H. (1983). Parallels between attitudes and traits as a predictor of behavior. Journal of Personality, 51, 308-345 .
- Snyder, M. (1983). The influence of individuals on situations: Implications for understanding the links between personality and social behavior. Journal of Personality, 51, 497-516.
- Solomon, L. J. & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive behavioral correlates. Journal of Counselling Psychology, 31, 503-509.

- Taylor, R. (1979). Procrastination: The personality and situational correlated of procrastination behavior for achievement tasks. Dissertation Abstracts International, 40, 1967.
- Taylor, S. E. (1983). Adjustment of threatening events: A theory of cognitive adaptation. American Psychologist, 38, 1161-1173.
- Taylor, S.E. (1989). Positive illusions. New York: Basic Books.
- Taylor, S.E. & Brown, J. D. (1988). Illusions and well-being: Some social psychological contributions on mental health. Psychological Bulletin, 103, 193-210.
- Taylor, S.E. & Brown, J. D. (1994). Positive illusions and well-being revisited: Separating fact from fiction. Psychological Bulletin, 116, 21-27.
- Taylor, S.E., Kemeny, M. E., Aspinwall, L. G., Schneider, S. G., Rodriguez, R., & Herbert, M. (1992). Optimist, coping and psychological distress, and high-risk sexual behavior among men at risk for acquired immunodeficiency syndrome (AIDS). Journal of Personality and Social Psychology, 63, 460-473.
- Thompson, S. C. (1981). Will it hurt less if I can control it? A complex answer to a simple question. Psychological Bulletin, 90, 89-101.
- Thompson, S. C., Solobew-Shubin, A., Galbraith, M. E., Schwankovski, L., & Cruzen, D. (1993). Maintaining the perception of control: Finding perceived control in low-control circumstances. Journal of Personality and Social Psychology, 64, 243-304.
- Thompson, S. C. & Spacapan, S. (1991). Perceptions of control in vulnerable populations. Journal of Social Issues, 47, 1-21.
- Tice, D. M. (1991). Esteem protection or enhancement? Self-handicapping motives and attributions difference by trait of self-esteem. Journal of Personality and Social Psychology, 60, 711-725.
- Tice, D. M. & Baumeister, R. F. (1990). Self-esteem, self-handicapping, and self-presentation: The strategy of inadequate practice. Journal of Personality, 58, 443-464.
- Tice, D. M. & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. Psychological Science, 8, 454-458.

Turkat, I. D. (1990). The personality disorders: A psychological approach to clinical management. New York: Pergamon Press.

Vallerand, R. J. (1993). La motivation intrinsèque et extrinsèque en contexte naturel: Implications pour les secteurs de l'éducation, du travail, des relations interpersonnelles et des loisirs. Dans R. J. Vallerand & E. Thill (Eds.), Introduction à la psychologie de la motivation. Montréal: Études Vivantes, 533-581.

Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. Advances in experimental social psychology, 29, 271-360.

Vallerand, R. J. & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. Journal of Personality, 60, 599-620.

≡ Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). Canadian journal of behavioral science, 21, 323-349.

≠ Vallerand, R. J., Fortier, M. S. & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real life setting: Toward a motivational model of drop-out. Journal of Personality and Social Psychology, 72, 1161-1176.

Vallerand, R. J. & O'Connor, B. P. (1989). Motivation in the elderly: A theoretical framework and some promising findings. Canadian Psychology, 30, 538-550.

→ Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Gagné, F. (1992). Perceived competence, intrinsic motivation and academic performance: A test of their causal relationship. Manuscrit inédit, Université du Québec à Montréal.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. Psychological Review, 92, 548-573.

Weiner, B. (1980). Human motivation. Holt, New York: Rinehart, and Winston.

Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. Journal of Educational Psychology, 71, 3-25.

Weinstein, N. D. (1993). References on perceived invulnerability and optimistic biases about risk of future life events. Manuscrit non publié, Rutgers University.