Document généré le 1 sept. 2025 11:53

Mesure et évaluation en éducation

Une étude prospective de la procrastination académique : le rôle des illusions positives et de la motivation

Annick Martin, Caroline Senécal et Marie-Noëlle Delisle

Volume 23, numéro 2-3, 2000

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1091228ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1091228ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (imprimé)
2368-2000 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Martin, A., Senécal, C. & Delisle, M.-N. (2000). Une étude prospective de la procrastination académique : le rôle des illusions positives et de la motivation. *Mesure et évaluation en éducation*, *23*(2-3), 67–90. https://doi.org/10.7202/1091228ar

Résumé de l'article

L'objectif principal de cette étude est de vérifier empiriquement un modèle médiationnel de la procrastination académique. Le modèle postule que les illusions positives et la perception illusoire du temps sont corrélées positivement à la motivation. À son tour, la motivation est liée négativement à la procrastination académique. Les résultats de l'analyse de régression soutiennent le modèle proposé. La discussion aborde le rôle de la motivation, des illusions positives et de la perception illusoire du temps dans la compréhension du phénomène de la procrastination académique.

Tous droits réservés © ADMEE-Canada - Université Laval, 2000

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Une étude prospective de la procrastination académique : le rôle des illusions positives et de la motivation

Annick Martin

Caroline Senécal

Marie-Noëlle Delisle

Université Laval

MOTS-CLÉS : Procrastination académique, motivation, illusions positives, perception illusoire du temps

L'objectif principal de cette étude est de vérifier empiriquement un modèle médiationnel de la procrastination académique. Le modèle postule que les illusions positives et la perception illusoire du temps sont corrélées positivement à la motivation. À son tour, la motivation est liée négativement à la procrastination académique. Les résultats de l'analyse de régression soutiennent le modèle proposé. La discussion aborde le rôle de la motivation, des illusions positives et de la perception illusoire du temps dans la compréhension du phénomène de la procrastination académique.

KEY WORDS : Academic procrastination, motivation, positive illusions and time perception

The objective of the present study is to verify a mediational model of academic procrastination. This model posits that positive illusions and time perception are positively associated to motivation. In turn, motivation is negatively related to academic procrastination. Results from regression analyses supported the model. The discussion centers on the role of motivation, positive illusions and time perception to better understand academic procrastination.

Notes des auteures : Annick Martin, Département de psychologie, Université du Québec à Montréal ; Caroline Senécal, École de psychologie, Université Laval ; Marie-Noëlle Delisle, École de psychologie, Université Laval. Nous désirons remercier Frédéric Guay, Ph.D., et Éric Tremblay, M.Ps., pour leur contribution à ce projet. Toute correspondance devrait être adressée à Caroline Senécal, Faculté des sciences sociales, École de psychologie, Université Laval, Sainte-Foy, Québec, Canada, G1K 7P4. Courriel : Caroline.Senecal@psy.ulaval.ca

La procrastination académique est définie comme étant la tendance à remettre à plus tard l'accomplissement d'une tâche scolaire malgré l'intention initiale de l'étudiant d'effectuer celle-ci dans les délais prévus (Ferrari, 1998 ; Lay, 1986). Elle implique que l'étudiant est incapable de se motiver suffisamment pour effectuer une tâche donnée dans un délai prévu. Des chercheurs estiment qu'au moins 50 % des étudiants font de la procrastination académique la moitié du temps et que 25 % des étudiants américains souffrent d'un niveau sévère de procrastination (Ellis & Knauss, 1977 ; Hill, Hill, Chabot & Barrall, 1978 ; McCown, Johnson & Petzel, 1989 ; Solomon & Rothblum, 1984). Au Québec, à la fin de l'année 1997-1998, 65,3 % des étudiants poursuivant des études dans un programme de baccalauréat ont obtenu le diplôme en question (Ministère de l'Éducation, 2000). De plus, les titulaires d'un baccalauréat ont étudié en moyenne pendant 6,3 trimestres à temps plein et 8,7 trimestres si l'on ne tient pas compte du régime d'études. La durée prévue pour effectuer un baccalauréat est d'environ six trimestres. En l'occurrence, de telles statistiques appuient l'importance que revêt la problématique de la procrastination académique.

La procrastination académique entraîne des conséquences négatives importantes chez les étudiants qui en souffrent, tels une surcharge de stress (Lay, Edwards, Parker & Endler, 1989 ; Solomon & Rothblum, 1984 ; Tice & Baumeister, 1997), de l'anxiété, des sentiments dépressifs, des sentiments d'échec puissants et une baisse d'estime personnelle (Baumeister, Heatherton & Tice, 1994 ; Schouwenburg & Lay, 1995 ; Semb, Glick & Spencer, 1979 ; Solomon & Rothblum, 1984). En plus d'entraîner des problèmes de santé mentale chez les étudiants 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 académique ont 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.

Devant un tel problème, on peut se demander quelles sont les raisons qui amènent les étudiants à remettre à plus tard les tâches académiques. Plusieurs chercheurs ont expliqué la procrastination à l'aide du modèle de la peur de l'échec (Beswik, Rothblum & Mann, 1988 ; Ferrari, Parker & Ware, 1992 ; Lay, 1992 ; Schouwenburg & Lay, 1995 ; Solomon & Rothblum, 1984). Selon ce modèle, les gens font de la procrastination académique 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 incompétents par les

gens de leur entourage. Une deuxième perspective théorique permettant de comprendre pourquoi des étudiants font de la procrastination académique est celle de la motivation. Une étude de Senécal, Koestner et Vallerand (1995) a révélé que plus un étudiant est motivé de manière autodéterminée, moins il fait de la procrastination académique. À l'inverse, moins il est autodéterminé, plus il fait de la procrastination académique. Selon la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985, 1991), un étudiant est motivé de manière autodéterminée lorsqu'il perçoit qu'il peut faire des choix dans ses différentes activités scolaires ou encore parce qu'il a du plaisir à l'école. L'autodétermination fait référence à la tendance chez une personne à se percevoir comme étant la principale cause de son comportement (Deci & Flaste, 1995 ; Deci & Ryan, 1985, 1987, 1991). Contrairement à l'étudiant motivé de manière autodéterminée, celui qui est non autodéterminé va à l'école non pas parce qu'il l'a choisi mais plutôt parce qu'il sent que les autres le poussent à y aller, ou encore parce qu'il se crée lui-même une pression à y aller. L'étudiant qui fait ses travaux scolaires parce qu'il se sentirait coupable de ne pas les faire ou encore pour faire plaisir à ses parents est un bon exemple d'étudiant motivé de manière non autodéterminée à l'école. Dans leur étude, Senécal et al. (1995) ont démontré que la motivation des étudiants explique davantage la variance (25 %) du phénomène de la procrastination que ne le fait le modèle de la peur de l'échec (14 %). Il semble donc que la perspective motivationnelle de Deci et Ryan (1985, 1991) est importante à considérer dans l'explication du phénomène de la procrastination académique.

Une troisième perspective théorique intéressante qui permettrait d'expliquer le problème de la procrastination académique est celle des illusions positives (Taylor & Brown, 1988, 1994). Cette perspective théorique comprend trois types d'illusion positive qui consistent en une perception irréaliste et positive de la réalité. Le premier type d'illusion positive fait référence à la valeur personnelle ou l'estime de soi. Plusieurs études indiquent qu'en général, les étudiants se perçoivent de façon très positive (Greenwald, 1980 ; Lewinsohn, Mischel, Chaplin & Barton, 1980). Pour leur part, les étudiants qui ont une faible estime d'eux-mêmes font davantage de procrastination académique (Burka & Yuen, 1983). Le deuxième type d'illusion fait référence à une perception de contrôle exagérée (Brown, 1986). Plusieurs études montrent que les gens qui ont ce type d'illusion croient avoir un haut degré de contrôle personnel face à plusieurs situations de la vie courante (Fiske & Taylor, 1984 ; Thompson, 1981 ; Thompson & Spacapan, 1991). Les illusions positives de contrôle sont associées positivement à la motivation, à la

persévérance et à la performance d'un individu (Bandura, 1977 ; Brunstein & Olbrich, 1985 ; Dweck & Licht, 1980). Par exemple, les résultats de recherche ont montré à maintes reprises que la croyance en son efficacité personnelle, un concept apparenté à la perception de contrôle, 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). Finalement, le dernier type d'illusion décrit par Taylor et Brown (1988, 1994) fait référence à l'optimisme. Les résultats de recherche indiquent que les gens ayant ce type d'illusion se perçoivent comme étant moins vulnérables dans des situations difficiles telles qu'une maladie ou une transition scolaire, comparativement à ceux ayant un faible niveau d'optimisme (Weistein, 1993). De plus, des études ont montré qu'être optimiste amène l'individu à être davantage motivé et à mieux réussir dans l'accomplissement de ses tâches (Gonzales & Zimbardo, 1985).

Somme toute, les résultats des recherches menées dans ce secteur révèlent que les personnes qui ont des illusions positives sont mieux adaptées psychologiquement, sont davantage motivées à l'école et obtiennent de meilleurs résultats scolaires que celles ayant de faibles illusions positives (Aspinwall & Taylor, 1992 ; Taylor & Brown, 1988, 1994). En effet, celles qui ont des illusions positives s'engagent davantage dans un travail productif et créatif lorsqu'elles ont à faire face à un événement traumatisant (p. ex. une maladie) ou une situation inquiétante (p. ex. un examen), comparativement à celles qui n'entretiennent pas d'illusions positives (Aspinwall & Taylor, 1992 ; Bandura, 1977 ; Baumeister, Hamilton & Tice, 1985 ; Feather, 1969 ; Felson, 1984 ; Taylor & Brown, 1988, 1994 ; Taylor, Kemeny, Aspinwall, Schneider, Rodriguez & Herbert, 1992). Par ailleurs, 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 sur le plan 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). Ainsi, être illusionné de façon extrême augmenterait la probabilité de faire des erreurs de jugement et de prendre des risques (Baumeister, 1989). On peut penser, par exemple, qu'un étudiant extrêmement illusionné, croyant avoir une grande capacité de travail intensif, pourrait prendre le risque d'attendre à la dernière minute avant de commencer à étudier pour son examen. D'ailleurs, les

recherches dans le domaine de la procrastination académique ont montré que l'estime de soi, la perception de contrôle et le niveau d'optimisme peuvent être associés à la procrastination académique (Ferrari, 1991 ; Jones & Berglas, 1978 ; Lay, Knish & Zanatta, 1992 ; McKean, 1990 ; Rothblum, Solomon & Murakami, 1986 ; Scheier, Weintraub & Carver, 1986 ; Taylor, 1989). Notamment, les études ont montré que les étudiants qui ont une faible estime d'eux-mêmes ou encore qui ont une faible perception de contrôle sont ceux qui souffrent le plus de procrastination académique (Burka & Yuen, 1983 ; McKean, 1990 ; Rothblum et al., 1986). L'optimisme est aussi une variable de la personnalité liée à la procrastination académique. 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 recherche 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 ; Scheier, Weintraub & Carver, 1986 ; Taylor, 1989).

Au même titre que les illusions positives, il semble que la perception du temps soit une variable importante à considérer dans le phénomène de la procrastination académique (Buehler, Griffin & Ross, 1994 ; Lay, 1986, 1988 ; McCown, 1986). La perception illusoire du temps se réfère à une perception erronée du temps que requiert l'exécution d'une tâche. Le fait de percevoir qu'il reste beaucoup de temps avant une échéance ou encore que l'exécution de cette tâche sera très rapide amène l'étudiant à faire de la procrastination académique (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 académique et le manque d'habileté à estimer le temps. Les résultats de ces recherches ont montré que les étudiants qui sous-estiment le temps nécessaire pour accomplirr une tâche ont tendance à faire de la procrastination académique (Buehler, Griffin & Ross, 1994 ; Lay, 1986, 1988 ; McCown, 1986).

Somme toute, on constate que la motivation des étudiants, leur valeur personnelle, leur perception de contrôle, leur degré d'optimisme et leur perception illusoire du temps les influencent à faire ou non de la procrastination académique. D'autre part, la perspective théorique des illusions positives démontre que la valeur personnelle, 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. Notamment, il est probable que les illusions positives et la perception illusoire du temps influencent la motivation de l'étudiant et qu'en retour cette motivation influence le niveau de procrastination académique de l'étudiant.

Le premier objectif de la présente étude est de tester un modèle dans lequel il est proposé que plus un étudiant a une valeur personnelle élevée, plus il est optimiste, plus il se sent en contrôle par rapport aux tâches académiques qu'il a à accomplir et moins il a une perception irréaliste du temps, 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. En l'occurrence, la motivation aurait un rôle de médiateur entre les illusions positives, la perception illusoire du temps et la procrastination académique.

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 sur la procrastination académique. Pour ce faire, les participants seront testés dans un premier temps à la moitié du trimestre, 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 moitié du trimestre influencent son niveau de procrastination académique à la fin du trimestre.

Le troisième objectif de l'étude consiste à vérifier s'il existe des différences sexuelles sur le plan du modèle proposé. Il est attendu que le sexe de l'étudiant influence sa motivation à étudier dans le cadre de son cours. En effet, les études montrent que les femmes sont plus motivées de manière autodéterminée que les hommes à étudier dans le cadre de leurs cours (Vallerand & Bissonnette, 1992 ; Vallerand, Blais, Brière & Pelletier, 1989 ; Vallerand & Thill, 1993). Or, en ce qui a trait à la procrastination académique, le sexe de l'étudiant ne devrait pas avoir d'influence sur cette variable (Ferrari, 1989 ; Ferrari, Parker & Ware, 1992 ; Frost, Marten, Lahart & Rosenblate, 1990 ; Solomon & Rothblum, 1984).

Méthode

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 étapes. La première étape (première expérimentation) a lieu à la douzième semaine du trimestre et la deuxième étape (deuxième expérimentation) a lieu à la quinzième semaine. Dans le cadre de ces deux expérimentations, les participants répondent en classe à un questionnaire d'une durée d'environ 20 minutes. Parmi les 238 participants de la première étape, 210 d'entre eux répondent en classe au questionnaire de la deuxième étape. Les 28 participants absents à la deuxième étape sont contactés par téléphone afin de leur rappeler qu'il existe une deuxième étape à l'étude et qu'il est toujours possible d'y participer. Pour ce faire, ils peuvent remplir le questionnaire en se le procurant au secrétariat de l'École de psychologie. Parmi les 28 étudiants contactés par téléphone, neuf d'entre eux répondent au questionnaire de la deuxième étape. Ainsi, un total de 219 étudiants participent à la deuxième étape de l'étude.

Questionnaire - Étape 1

Motivation situationnelle

L'Échelle de Motivation Situationnelle (EMSI) a été élaborée 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. Aux 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 remplit le questionnaire. L'EMSI 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 ; α = ,78), « parce que j'ai

choisi de le faire pour mon bien» (motivation extrinsèque par régulation identifiée ; α = ,58), «parce que je ne veux pas me sentir coincé à la dernière minute» (motivation extrinsèque par régulation externe ; α = ,63) et «je ne le sais pas, je ne sais pas ce que cela me procure» (l'amotivation ; α = ,79). Aux fins de la présente recherche, quatre nouveaux énoncés sont élaborés par les auteurs 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 ; α = ,74). Les énoncés correspondent donc aux raisons pour lesquelles l'individu 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 (Guay & Vallerand, 1997 ; Ryan & Connell, 1989 ; Vallerand, 1997), 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 × motivation intrinsèque ; +1 × motivation extrinsèque de type identifié ; -1 × [motivation extrinsèque de type externe + motivation de type introjecté]/2 ; -2 × amotivation). Ainsi, la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque de type identifié obtiennent un score de +2 et +1 respectivement alors que la motivation extrinsèque de type externe, de type introjecté et l'amotivation obtiennent un score de -1, -1 et -2 respectivement. 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 0,86.

Valeur personnelle

Cette échelle comprend quatre énoncés. Ces énoncés constituent la sous-échelle de valeur personnelle tirée de l'Échelle des Illusions Positives élaborée par Chantal et Vallerand (1997). Ces quatre items mesurent la perception qu'ont les participants de leur valeur personnelle. Plus précisément, les items 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 quatre énoncés. Ces quatre énoncés constituent la sous-échelle d'optimisme de l'Échelle des Illusions Positives (Chantal & Vallerand, 1997). Ces items 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

Aux fins de cette recherche, une mesure de perception de contrôle est conçue en s'inspirant de l'échelle « The Desirability of Control Scale » élaborée et validée par Burger et Cooper (1979). Elle comprend trois 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 échelles précédentes. L'indice de cohérence interne pour cette échelle est de ,78.

Perception illusoire du temps

Cette échelle est élaborée aux fins de la présente étude. Elle comprend cinq énoncés qui mesurent la perception qu'ont les étudiants du temps qu'il leur reste 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.

Questionnaire - Étape 2

Procrastination académique

Cette échelle comprend 19 énoncés traduits à rebours (Brislin, Lonner & Thorndike, 1973) de l'échelle « Academic Procrastination State Inventory » (APSI ; Schouwenburg, 1995). Elle mesure le niveau de procrastination académique d'un étudiant à un moment précis dans le temps. Plus précisément, cette échelle mesure trois dimensions liées 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 de l'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

Analyses préliminaires

Le tableau 1 présente les corrélations entre les variables du modèle proposé. Tel qu'attendu, une relation négative (r = -,56) est observée entre la motivation autodéterminée (temps 1) et la procrastination académique (temps 2). De plus, la valeur personnelle (r = ,32), l'optimisme (r = ,30) et la perception de contrôle (r = ,28) (temps 1) sont liés positivement à la motivation autodéterminée (temps 1). Finalement, la perception illusoire du temps (temps 1) est négativement associée à la motivation situationnelle (temps 1) (r = -,28) et positivement à la procrastination académique (r = ,25) (temps 2).

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 (T1)	——	,56**	,48**	-,02	,32**	-,41**
2.Optimisme (T1)		——	,45**	,12	,30**	-,27**
3.Perception de contrôle (T1)			——	,22**	,28**	-,33**
4.Perception du temps (T1)				——	-,28**	,25**
5.Motivation situationnelle (T1)					——	-,56**
6.Procrastination académique (T2)						——

Notes : N=219 – *p<,05 – **p<,01 – T1= Étape 1 – T2= Étape 2

Analyses de régression

La méthode de Baron et Kenny (1986) a été utilisée pour vérifier le modèle médiationnel de la procrastination académique. Selon la procédure de Baron et Kenny, la médiation est démontrée seulement si quatre conditions sont remplies. La première condition exige que l'équation de régression démontre que les variables indépendantes sont liées à la variable dépendante. La deuxième condition est de démontrer que les variables indépendantes sont liées à la variable médiatrice. La troisième condition consiste à démontrer que la variable médiatrice a un effet sur la variable dépendante même lorsque les variables indépendantes sont considérées. Finalement, la quatrième condition est testée à partir de la comparaison entre les résultats obtenus dans les conditions 1 et 3. La médiation est établie si l'effet de la variable indépendante sur la variable dépendante est réduit lorsque l'effet de la variable médiatrice est considérée.

Afin de tester les 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.

Équation de régression 1

Le modèle a été testé à partir de trois analyses de régression. Les résultats sont présentés dans le tableau 2. Le sexe (covariable), la valeur personnelle, la perception de contrôle, l'optimisme et la perception illusoire du temps ont été évalués. Les résultats de la première équation de régression révèlent qu'il

n'y a pas de lien significatif entre le sexe et la procrastination académique (β = ,11, ns). Les résultats montrent que plus les étudiants ont une valeur personnelle élevée (β = -,25) (temps 1) et plus ils perçoivent qu'ils ont le contrôle dans l'accomplissement de leurs tâches académiques (temps 1) (β = -,26), moins ils font de la procrastination académique (temps 2) à la fin du trimestre. En ce qui a trait à la perception illusoire du temps, elle est liée positivement à la procrastination académique (β = ,31). Tel qu'attendu, plus un étudiant surestime le temps qu'il lui reste avant un examen (temps 1), plus il fait de la procrastination à la fin du trimestre (temps 2). Finalement, l'optimisme n'est pas lié à la procrastination académique (β = ,03, *ns*). Ainsi, les résultats révèlent que la valeur personnelle, la perception de contrôle et la perception illusoire du temps (temps 1) sont associées à la procrastination académique (temps 2) (première condition).

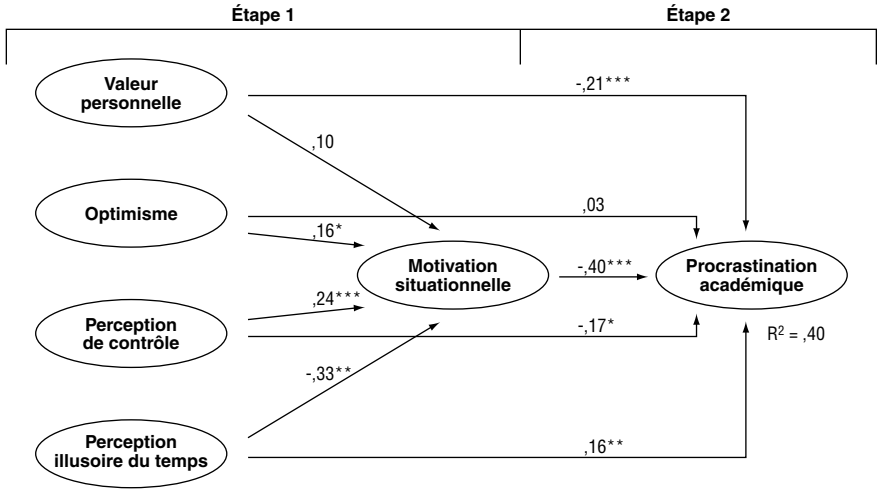
Tableau 2
Analyses de régression hiérarchiques effectuées pour tester le modèle médiationnel

Variables prédites	*Prédicteurs*	*β*	*R^2 cumulatif*	*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

Équation de régression 2

Dans la seconde équation de régression, les liens entre les illusions positives, la perception illusoire du temps et la motivation sont analysés. Les résultats sont présentés au tableau 2 et à la figure 1. Les résultats de la deuxième analyse de régression montrent que le lien entre le sexe et la motivation est significatif (β = -,14). Ce résultat indique que les femmes (*m* = 6,26) sont légèrement plus motivées de manière autodéterminée que les hommes (*m* = 4,53). D'autre part, les résultats montrent que plus un étudiant est optimiste, plus il est motivé de manière autodéterminée à étudier dans le cadre de son cours (β = ,16) ; plus un étudiant perçoit qu'il a le contrôle dans ses tâches académiques, plus il est motivé de manière autodéterminée à les accomplir (β = ,24). La perception illusoire du temps est liée négativement à la motivation des étudiants à étudier dans le cadre de leur cours (β = -,33). En effet, plus un étudiant surestime le temps qu'il lui reste avant un examen, moins il est motivé de manière autodéterminée à étudier. Contrairement à nos hypothèses, la valeur personnelle n'est pas liée significativement à la motivation autodéterminée (β = ,10, *ns*). En somme, la seconde condition est sommairement respectée. En effet, la perception illusoire du temps et deux des trois types d'illusions positives sont associés à la motivation autodéterminée, le lien entre la valeur personnelle et la motivation ne s'étant pas révélé significatif.



Notes : N=219
*p<,05 –** p<,01 –*** p<,001

Figure 1. ***Modèle médiationnel de la procrastination académique***

Équation de régression 3

Les résultats de la troisième analyse de régression sont présentés au tableau 2 et à la figure 1. Ceux-ci révèlent qu'il n'y a pas de lien significatif entre le sexe et la procrastination académique ($p < ,05$). Les résultats montrent que la motivation mesurée à la mi-session est liée négativement à la procrastination académique de la fin de la session ($\beta = -,40$) en contrôlant l'influence des illusions positives et de la perception illusoire du temps. Précisément, plus un étudiant se perçoit positivement à la moitié du trimestre, moins il fait de la procrastination académique à la fin du trimestre ($\beta = -,21$). La même relation est observée pour la perception de contrôle. Plus un étudiant se sent en contrôle dans l'accomplissement de ses tâches académiques à la moitié du trimestre, moins il fera de la procrastination académique à la fin du trimestre ($\beta = -,17$). Pour la perception illusoire du temps, les résultats démontrent qu'elle influence positivement la procrastination académique ($\beta = ,16$). En effet, à la moitié du trimestre, plus un étudiant sous-estime le temps nécessaire pour se préparer à son examen final, plus il fera de la procrastination académique à la fin du trimestre. Contrairement à nos hypothèses, l'optimisme n'influence pas la procrastination académique ($p < ,05$). Les résultats de la troisième équation de régression révèlent que la motivation, la valeur personnelle, la perception de contrôle et la perception illusoire du temps expliquent 40 % de la variance associée à la procrastination académique. Finalement, les liens entre les illusions positives, la perception illusoire du temps et la procrastination académique diminuent lorsque l'influence de la motivation sur la procrastination est contrôlée. Ces résultats satisfont la quatrième condition de la méthode de Baron et Kenny (1986).

Discussion

Dans le modèle proposé, il était attendu que plus un étudiant a des illusions positives (valeur personnelle, illusion de contrôle et optimisme) au début du trimestre, plus sa motivation autodéterminée envers les tâches académiques devrait être élevée au début du trimestre. Aussi, plus un étudiant perçoit qu'il a le temps de terminer ses tâches académiques (perception illusoire du temps) au début du trimestre, moins grande devrait être sa motivation autodéterminée à les accomplir. En retour, plus l'étudiant est motivé de manière autodéterminée au début du trimestre, moins il devrait faire de la procrastination académique à la fin du trimestre.

Les recherches effectuées jusqu'à maintenant dans le domaine de la motivation ont montré que la procrastination académique est associée négativement à la motivation autodéterminée (Nadeau, Senécal & Guay, sous presse ; Senécal & Guay, 2000 ; Senécal, Julien & Guay, 2002 ; Senécal, Koestner & Vallerand, 1995). Les résultats de la présente recherche appuient ceux des travaux antérieurs et révèlent que plus un étudiant éprouve du plaisir et se sent libre dans l'accomplissement de ses travaux scolaires au début du trimestre, moins il a tendance à faire de la procrastination académique à la fin du trimestre.

Les résultats de la présente recherche révèlent aussi que la motivation est une variable médiatrice entre les illusions positives, la perception illusoire du temps et la procrastination académique. Conformément aux hypothèses, les résultats montrent que c'est par le biais de la motivation que les illusions positives et la perception illusoire du temps ont un impact sur la procrastination académique. Par contre, deux liens ne se sont pas révélés significatifs. Le lien entre l'optimisme et la procrastination et celui entre la valeur personnelle et la motivation. Ces résultats impliquent que le processus de médiation est partiellement démontré (Baron & Kenny, 1986).

La première condition de la méthode de Baron et Kenny (1986), qui consiste à démontrer que les variables indépendantes sont liées à la variable dépendante, est partiellement remplie. En effet, les résultats révèlent que la perception illusoire du temps, la valeur personnelle et la perception de contrôle (variables indépendantes) sont associées à la procrastination académique. Toutefois, le niveau d'optimisme n'est pas associé significativement à la procrastination académique. Les résultats de l'étude de Lay et Burn (1991) peuvent expliquer ces résultats. Ceux-ci ont montré qu'un léger niveau d'optimisme chez les individus qui ont un niveau de procrastination dispositionnelle élevée fait en sorte qu'ils font de la procrastination académique. À l'opposé, chez les individus qui ont un faible niveau de procrastination dispositionnelle, leur niveau d'optimisme n'influence pas leur degré de procrastination académique. Dans la présente étude, la procrastination dispositionnelle (*i.e.*, le trait de personnalité lié à la procrastination) n'a pas été mesurée et le niveau d'optimisme apparaît être optimal. Lors de futures recherches, il serait intéressant de tester l'impact du niveau de procrastination dispositionnelle en interaction avec le degré d'optimisme sur la procrastination académique, afin de mieux comprendre le lien entre ces variables.

Par ailleurs, les résultats 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, 1989 ; Ferrari, Parker & Ware, 1992 ; Frost et al, 1990 ; Solomon & 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 quant à la motivation et à la procrastination académique afin d'avoir une meilleure compréhension du phénomène.

La seconde condition de la méthode de Baron et Kenny (1986) est partiellement remplie. Elle consiste à démontrer que les variables indépendantes ont un impact sur la variable médiatrice. Les résultats indiquent que la perception illusoire du temps, l'optimisme et la perception de contrôle ont un impact significatif sur la motivation des étudiants (variable médiatrice). Par contre, malgré que la valeur personnelle ait une corrélation de ,32 avec la motivation académique, celle-ci n'a pas de lien significatif avec la motivation académique des étudiants lorsqu'elle est entrée dans l'équation de régression. Ces résultats sont contraires à ceux des recherches antérieures (Bandura, 1977 ; Baumeister, Hamilton & Tice, 1985 ; Feather, 1969 ; Felson, 1984). Puisque la valeur personnelle mesurait si l'étudiant est fier du type de personne qu'il est dans le cadre de son cours, il est plausible que le lien entre la valeur personnelle et la motivation ne se soit pas révélé significatif parce que cette variable est en lien avec la personnalité de l'individu alors que les deux autres variables, soit la perception de contrôle et l'optimisme, sont davantage liées aux tâches à effectuer. Comme la valeur personnelle est une variable liée à la personne, il est probable qu'elle varie moins en fonction des événements comparativement aux deux autres variables (le contrôle et l'optimisme) qui, elles, sont plus en lien avec la tâche à effectuer.

D'autre part, 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 interper-

sonnelles, 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 amènerait les garçons à avoir un profil motivationnel moins autodéterminé que les filles.

En somme, les résultats démontrent que seulement la perception de contrôle sur la tâche et la perception illusoire du temps sont impliquées dans le processus de médiation. Malgré que le modèle médiationnel ne soit que partiellement démontré, ces résultats apportent tout de même une contribution théorique importante compte tenu qu'aucune étude n'avait encore montré que la motivation puisse être influencée par la perception de contrôle et la perception illusoire du temps dans l'étude de la procrastination académique.

Une autre implication théorique des résultats de cette étude est que les illusions positives ont un rôle à jouer dans l'explication de la procrastination académique. Au meilleur de nos connaissances, aucune recherche n'a étudié la procrastination académique selon la perspective des illusions positives. Les résultats de la présente étude démontrent que plus un étudiant se perçoit positivement à la moitié du trimestre et plus il se perçoit en contrôle dans les tâches académiques qu'il doit accomplir, moins il fera de la procrastination académique à la fin du trimestre. Ces résultats concordent avec ceux démontrant que l'estime de soi est une variable importante de la personnalité dans l'explication de la procrastination (Ferrari, 1991 ; Jones & Berglas, 1978 ; Lay, Knish & Zanatta, 1992). Les résultats de la présente étude soutiennent les résultats d'autres recherches démontrant que les étudiants qui font de la procrastination académique ont une plus faible perception de contrôle que les étudiants qui n'en font pas (McKean, 1990 ; Rothblum et al., 1986). Ces résultats montrent aussi qu'en plus des illusions positives, la perception illusoire du temps est liée à la procrastination académique. Ce résultat appuie d'autres résultats de recherche qui ont démontré que plus les étudiants sous-estiment le temps pour accomplir une tâche, plus ils ont tendance à faire de la procrastination académique (Buehler, Griffin & Ross, 1994 ; Lay, 1986, 1988 ; McCown, 1986).

D'autre part, les résultats démontrent que l'optimisme et la perception de contrôle ont un impact sur la motivation autodéterminée des étudiants. Plus un étudiant est optimiste et plus il se perçoit en contrôle dans l'accomplissement de ses tâches académiques, plus il est motivé de manière autodéterminée à étudier dans le cadre de son cours. Ces résultats concordent aussi avec ceux de l'étude de 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 académique, aucune n'avait encore montré l'influence qu'elle peut avoir sur la motivation académique (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 académique.

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 qu'attendu, les résultats de la présente étude ont montré que la perception de contrôle, la perception illusoire du temps ainsi que la motivation des étudiants à la moitié du trimestre 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 montré que la motivation évaluée à un moment précis au cours du trimestre peut prédire les comportements académiques futurs des étudiants.

Bien que les présents résultats 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. Une première limite concerne la nature corrélationnelle des résultats de l'étude. Deuxièmement, les facteurs tels que l'influence des pairs et des professeurs n'ont pas été mesurés et peuvent influencer la motivation de l'étudiant et son niveau de procrastination académique. Malgré ces lacunes, 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 académique 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 se révèle 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 haut 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 manœuvre 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.

Cette étude a permis d'élaborer et d'analyser un modèle médiationnel de la procrastination académique en intégrant les perspectives théoriques de l'autodétermination, des illusions positives et de la perception illusoire du temps. La compréhension que nous avons de ce phénomène demeure encore partielle. Les recherches futures devront étudier les nombreux autres facteurs (l'influence des pairs et de la personnalité de l'individu) pouvant influencer la procrastination académique.

RÉFÉRENCES

Aspinwall, L.G., & Taylor, S.E. (1992). Modelling 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.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : A social cognitive 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.

Beswick, G., Rothblum, E.D., & Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist, 23*, 207-217.

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.

Brislin, R.W., Lonner, W.J., & Thorndike, R.M. (1973). *Cross-cultural research methods*. New York : Jonh 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. In C.R. Snyder & D.F. Forsyth (éds), *Handbook of social and clinical psychology : The health perspective* (pp. 158-178). Elmsford, NY : Pergamon Press.

Brunstein, J.C., & Olbrich, E. (1985). Personal helplessness and action control : Analysis of achievement-related cognition's, 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 Time. *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.

Chantal, Y., & Vallerand, R.J. (1997). Skill versus luck : A motivational analysis of gambling involvement. *Journal of Gambling Studies, 12*, 407-418.

Deci, E.L., & Flaste, R. (1995). *Why we do what we do*. New York : G.P. Puthnam's.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York : Plenum.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1987). The support of autonomy and the control of behaviour. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 1024-1037.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1991). A motivational approach to self : Integration in personality. In R. Dienstbier (éd.), *Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Nebraska symposium on motivation, vol. 38. 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.

Dweck, C.S., & Licht, B.G. (1980). Learned helplessness and intellectual achievement. In M.E.P. Seligman & J. Garber. *Human helplessness : Theory and applications* (pp. 197-222). New York : Academic Press.

Ellis, A., & Knauss, W.J. (1977). *Overcoming procrastination*. New York : Institute for Rational Living.

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. (1991). A preference for a favourable public impression by procrastinators : Selecting among cognitive and social tasks. *Journal of Personality and Social Psychology, 11*, 1233-1237.

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 Behaviour and Personality, 7*, 495-502.

Fiske, S.T., & Taylor, S.E. (1984). *Social cognition*. Reading, MA : Adison-Wesley.

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.

Greenwald (1980). The totalitarian ego : Fabrication and revision of personal history. *American Psychologist, 35*, 603-618.

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.

Hill, M., Hill, D., Chabot, A., & Barrall, J. (1978). A survey of college faculty and student procrastination. *College Student Personal Journal, 12*, 256-262.

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.

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 temps to complete an essay and anticipation of setbacks. *Journal of Behavioural Science, 19*, 324-331.

Lay, C.H. (1992). Trait procrastination and the perception of person-task characteristics. *Journal of Social Behaviour and Personality, 6*, 605-617.

Lay, C.H., & Burn, P. (1991). Intentions and behaviours in studying for an examination : The role of trait procrastination and its interaction with optimism. *Journal of Social Behaviour and Personality, 6*, 605-617.

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 Behaviour 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.

McCown, W. (1986). Behaviour of chronic college-student procrastinators : An experimental study. *Social Science and Behavioural 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 behaviour manifestation of learned helplessness*. Thèse de doctorat non publiée, Hall University, South Orange, NJ.

Ministère de l'Éducation (2000). www.meq.gouv.ca/m-stat.htm.

Nadeau, M.-F., Senécal, C., & Guay, F. (sous presse). Les déterminants de la procrastination académique : Un modèle médiationnel du contexte familial et des processus du soi. *Revue canadienne des sciences du comportement*.

Rothblum, E.D., Solomon, L.J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioural differences between student and low procrastinators. *Journal of Counselling Psychology, 33*, 387-394.

Ryan, R.M., & Connell, J.P. (1989). Perceived locus of causality and internalisation : Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 749-761.

Scheier, M.F., & Carver, C.S. (1985). Optimism, coping and health : Assessment and implications of generalised outcome expectancies. *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.

Schouwenburg, H.C. (1995). Academic procrastination : Theoretical passions, measurement, and research. In 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. (2000). Procrastination in job-seeking : Analysis of motivational processes and feelings of hopelessness. *Journal of Social Behavior and Personality, 15*(5), 267-284.

Senécal, C., Julien, É., & Guay, F. (2002) Role conflict and academic procrastination : A self-determination perspective. *European Journal of Social Psychology, 32*, 1-11.

Senécal, C., Koestner, R., & Vallerand, R.J. (1995). Self-regulation and Academic Procrastination. *The Journal of Social Psychology, 135*, 607-619.

Senécal, C., Lavoie, K., & Koestner, R. (1997). Trait and situational factors in procrastination : an interactional model. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 889-903.

Solomon, L.J., & Rothblum, E.D. (1984). Academic procrastination : Frequency and cognitive behavioural correlates. *Journal of Counselling Psychology, 31*, 503-509.

Taylor, R. (1979). Procrastination : The personality and situational correlated of procrastination behaviour for achievement tasks. *Dissertation Abstracts International, 40*, 1967.

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 eleven-risk sexual behaviour 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., & Spacapan, S. (1991). Perceptions of control in vulnerable populations. *Journal of Social Issues, 47*, 1-21.

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.

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 behaviour : 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., & Thill, E.E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Québec : Éditions Études Vivantes.

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