

CONCEPÇÕES PESSOAIS DE COMPETÊNCIA: PROMOVER A APRENDIZAGEM E O DESEMPENHO DOS ALUNOS

LUÍSA FARIA

Universidade do Porto

As concepções pessoais de competência referem-se a conjuntos de crenças, ou teorias pessoais, acerca das possibilidades de alcançar o sucesso e das formas de evitar o fracasso, em contextos de realização escolar, apresentando-se como elementos fundamentais na promoção da aprendizagem e do desempenho dos indivíduos (para além da capacidade intelectual), sendo influenciadas na sua construção e desenvolvimento pelos vários contextos de existência, entre eles o nível sócio-económico (NSE) e o género. Analisam-se alguns aspectos das concepções pessoais de competência, salientando-se o contributo de duas perspectivas na explicação do desempenho dos alunos – a perspectiva atribucional de Weiner e a perspectiva das concepções pessoais de inteligência de Dweck -, e apresentam-se propostas de intervenção aplicáveis quer nas práticas pedagógicas, quer pelos profissionais do desenvolvimento humano. Estas propostas têm como objectivos a promoção da aprendizagem e do desempenho dos alunos.

A influência dos factores motivacionais na aprendizagem e no desempenho dos indivíduos, na escola e na vida profissional, constitui uma das razões do desenvolvimento de estudos no domínio da motivação nas últimas décadas. Os factores motivacionais afectam os processos de aprendizagem e a realização, determinando a escolha ou o evitamento da acção, a sua prossecução, a persistência perante dificuldades e obstáculos durante a sua realização e a decisão de lhe pôr fim (Faria, 1995). A aprendizagem e a realização no contexto escolar não dependem apenas da capacidade intelectual, mas também da sua capacidade para lidar com a realização, sobretudo se esta resulta em fracasso. Por outro lado, os indivíduos mais motivados, com avaliações mais positivas da sua competência em contextos de realização, são também mais capazes de utilizarem de forma eficaz as suas capacidades intelectuais, rentabilizando-as, tendo maiores probabilidades de obter melhor rendimento escolar. Assim, não serve de muito pensar na competência como algo que se tem, mas sim como algo que se pode usar em benefício do próprio e do seu desenvolvimento.

A forma como os sujeitos interpretam as situações de realização – principalmente ao nível das explicações ou causas que apontam para os sucessos e os fracassos; do modo como antecipam os resultados da realização; da desistência ou da persistência perante obstáculos e dificuldades; dos objectivos de realização que prosseguem (demonstrar *versus* desenvolver a sua capacidade intelectual); e das avaliações da sua inteligência (como atributo fixo e incontrollável ou como qualidade flexível e susceptível de desenvolvimento através do esforço e investimento pessoais) –, constituem aspectos da motivação ou conjuntos de concepções ou teorias pessoais acerca das possibilidades de ter sucesso, das formas de evitar o fracasso e das qualidades necessárias para atingir um e evitar o outro (Faria & Fontaine, 1989; Fontaine &

Faria, 1989). Tais concepções ou teorias pessoais acerca da competência são influenciadas, na sua construção e desenvolvimento, pelos vários contextos sociais em que os sujeitos se movem, nomeadamente pela família e pela escola, mas também pelo nível sócio-económico de pertença (NSE) e pelo género.

Perspectiva atribucional

A perspectiva atribucional de Weiner baseia-se no pressuposto de que são as percepções pessoais dos sujeitos acerca das causas dos acontecimentos que guiam o seu comportamento (Weiner, 1979; 1985; Weiner, Frieze, Kukla, Reed, Rest & Rosenbaum, 1971). Esta perspectiva recusa o hedonismo como motor único e exclusivo da acção: o sujeito não age exclusivamente para obter o prazer do sucesso ou evitar a vergonha do fracasso, mas age em função da interpretação cognitiva das causas dos acontecimentos, sendo a procura causal mais frequente perante situações de fracasso, inesperadas ou atípicas (Faria & Fontaine, 1993; Fontaine & Faria, 1989; Weiner, 1985).

Assim, os sujeitos procuram saber as razões para os seus resultados nos mais variados domínios, tais como o interpessoal, o profissional e o do poder (Weiner, 1979). O número de potenciais causas percebidas é praticamente ilimitado, embora para o domínio da realização escolar as causas mais citadas sejam as quatro originalmente sugeridas por Weiner e colaboradores (1971) – *capacidade, esforço, sorte e dificuldade da tarefa*. No entanto, as causas podem ser tão variadas como o humor, a atenção, os outros, a maturidade, a experiência prévia, os hábitos, a auto-confiança, a memória e a concentração durante o estudo (Bar-Tal, Goldberg, & Knaani, 1984). Esta variedade de causas exige, contudo, a criação de um esquema de classificação, de modo a determinar as semelhanças e diferenças entre elas e, assim, compreender as suas consequências psicológicas comuns (Weiner, 1985).

Ora, a construção de um esquema, ou estrutura de classificação, permitiu organizar causas muito diferentes em torno de dimensões comuns e alargadas, designadas por *dimensões causais*, sobre as quais foi construída a perspectiva atribucional. São assim apresentadas três dimensões causais bipolares: o *locus de causalidade* – externo *vs* interno; a *estabilidade* – estável *vs* instável; e, a *controlabilidade* – controlável *vs* incontrolável (Weiner, 1985; 1994).

O *locus* define as causas como internas ou externas ao sujeito: são exemplo de causas internas a capacidade e o esforço, e de causas externas a dificuldade da tarefa e os outros. Ao *locus* estão ligados sentimentos de auto-estima, auto-confiança e percepção do valor pessoal, em caso de conotação positiva da percepção associada, e de culpa, vergonha e falta de confiança, em caso de conotação negativa.

A dimensão *estabilidade* distingue as características fixas e invariáveis ao longo do tempo, como a capacidade e a dificuldade da tarefa, das características variáveis, como o esforço e a sorte. Está relacionada com a mudança de expectativas de sucesso, gerando sentimentos de resignação, depressão e apatia, quando as expectativas são baixas, e sentimentos

de optimismo, confiança, excitação e activação do comportamento, quando as expectativas são altas.

A dimensão *controlabilidade* refere-se à avaliação da responsabilidade pessoal ou dos outros, nos acontecimentos positivos ou negativos. As consequências afectivas variam de acordo com a percepção que se tem de quem é responsável pelos acontecimentos: quando a controlabilidade dos acontecimentos é atribuída a si próprio, os sentimentos gerados pelos eventos negativos (fracasso) são de culpa, se estes forem controláveis, ou de vergonha, se forem vistos como incontroláveis; quando a controlabilidade dos acontecimentos que dizem respeito a si próprio é atribuída aos outros, geram-se sentimentos como a simpatia e a gratidão perante acontecimentos positivos (sucesso), e zanga e oposição perante acontecimentos negativos (fracasso).

As reacções afectivas geradas pelos resultados da realização (sucesso ou fracasso) e pelas três dimensões causais, bem como as consequências cognitivas (expectativas de sucesso), afectam a qualidade da realização dos sujeitos, o tipo de tarefas que escolhem e o prosseguimento ou evitamento da acção perante obstáculos e dificuldades.

Contextos sociais de existência e atribuições causais

Graham (1990; 1991) salienta que mais importante do que estudar as diferenças de raça, no tipo de atribuições mais evocadas para o sucesso e fracasso, será explorar de que modo a história passada de fracasso escolar dos negros, os torna alvo da simpatia e pena por parte dos agentes avaliadores após o fracasso, sentimentos que espelham, por parte destes, atribuições causais para o fracasso à baixa capacidade. Refira-se que os sujeitos de NSE baixo são também alvo de emoções deste tipo por parte dos agentes avaliadores. Evidências empíricas parecem indiciar que os professores de grupos minoritários são frequentemente mais tolerantes com o fracasso, evidenciando reacções de simpatia e pena (em vez de zanga e oposição) quando os alunos fracassam, elogiando ainda o aluno em tarefas percebidas como fáceis e oferecendo ajuda quando esta não foi solicitada. Deste modo, transmitem sinais indirectos de que o fracasso dos alunos se deve a causas estáveis e incontroláveis, como a falta de capacidade. Estas reacções, aparentemente positivas dos professores, contrastam com reacções negativas que os professores manifestam geralmente face a outro tipo de aluno na sala de aula (zanga após o fracasso): comunicam assim, de forma indirecta, que o fracasso destes se deve a causas mais comportamentais, como a falta de esforço, culpabilizando o aluno pelo fracasso, sobretudo em tarefas fáceis, e retirando-lhe a ajuda (Graham, 1990; 1991).

No que se refere ao género, estudos realizados por Faria e Fontaine (1995), com adolescentes portugueses do 5º ao 11º anos de escolaridade, sugerem que as raparigas percebem um conjunto significativo de causas como mais influentes nos seus resultados escolares do que os rapazes, salientando-se o facto destas causas estarem directamente ligadas ao esforço: "concentração durante o estudo"; "preparação para os testes em casa"; "fazer os trabalhos de casa". O facto das raparigas serem consideradas pelos professores como mais diligentes, mais

motivadas e mais trabalhadoras do que os rapazes (Dweck & Bush, 1976), parece tornar compreensível a maior influência que estas atribuem a causas que envolvem trabalho e esforço na determinação dos seus resultados escolares, parecendo-lhes também mais provável a possibilidade de as controlar, de que é exemplo a causa "fazer os trabalhos de casa", que as raparigas percebem como mais controlável do que os rapazes.

Os professores parecem usar em menor grau os factores motivacionais para justificar a má realização das raparigas, visto estas serem consideradas mais cumpridoras, bem comportadas e interessadas nas matérias escolares, fazendo apelo com maior frequência a factores relacionados com a capacidade para explicar os seus fracassos (Dweck, Davidson, Nelson & Enna, 1978; Dweck & Bush, 1976). Pelo contrário, não parecem enfatizar o papel da capacidade intelectual na determinação dos seus sucessos, o que as pode levar a desvalorizar esta causa na determinação dos sucessos.

A influência atribuída pelas raparigas aos professores na determinação dos seus resultados escolares, pode incentivar a adopção de padrões debilitantes perante o fracasso escolar, sobretudo se os professores, perante este, usarem explicações centradas na capacidade em vez do esforço. Isto pode de algum modo explicar a maior vulnerabilidade das raparigas a padrões debilitantes perante o fracasso e as baixas expectativas de sucesso que evidenciam, apesar de obterem resultados escolares iguais ou superiores aos dos rapazes (Elliott & Dweck, 1988).

Padrões de realização e concepções pessoais de inteligência

Existem dois padrões de comportamentos, cognições e afectos que têm sido observados em sujeitos que se confrontam com situações de realização concretas no domínio educativo, sendo de salientar que a manifestação de um ou do outro padrão de realização não depende da capacidade real dos sujeitos e se distingue, particularmente, pela produção de respostas diferenciadas perante os fracassos. Um dos padrões caracteriza-se pela escolha de tarefas desafiadoras e por elevados níveis de realização e persistência perante obstáculos. Os sujeitos que adoptam este padrão de realização são designados como *orientados para a mestria*, evidenciando padrões de persistência. O outro padrão caracteriza-se pelo evitamento das situações percebidas como difíceis e pela deterioração da realização perante o fracasso. Os sujeitos que adoptam este padrão são designados como *orientados para o fracasso*, evidenciando padrões de desistência (Diener & Dweck, 1978; 1980).

Investigados os processos psicológicos que estão subjacentes à manifestação destes dois padrões de realização, chegou-se à conceptualização de *objectivos de realização centrados no resultado vs centrados na aprendizagem*, como construtos organizadores. Assim, podemos afirmar que os objectivos de realização estão na base da adopção de diferentes padrões de realização: os objectivos centrados no resultado promovem a adopção de padrões de desistência e os objectivos centrados na aprendizagem promovem a adopção de padrões de persistência. Os *objectivos centrados na aprendizagem* implicam a preocupação em adqui-

rir e dominar novos conhecimentos e competências, enquanto que os *objectivos centrados no resultado* implicam a preocupação em obter juízos favoráveis da competência e evitar juízos desfavoráveis da mesma.

Finalmente, foi proposta e investigada a conceptualização baseada em duas *concepções pessoais de inteligência*, enquanto crenças implícitas e diferenciadas acerca da natureza da inteligência. Uma das concepções, denominada *estática*, envolve a crença de que a inteligência é um traço global e estável, limitado em quantidade e incontrolável. Os sujeitos que adoptam esta concepção acreditam que possuem uma quantidade fixa e específica de inteligência, demonstrável através da realização, e que os resultados obtidos a permitem avaliar. A outra concepção, denominada *dinâmica e desenvolvimental*, envolve a crença de que a inteligência é um conjunto dinâmico de competências e conhecimentos, susceptível de desenvolvimento através de esforços e investimentos pessoais, portanto controlável. Os sujeitos que adoptam esta concepção de inteligência centram-se mais na promoção do seu desenvolvimento do que na sua demonstração (Dweck & Bempechat, 1983; Faria, 1995).

Por volta do fim da escolaridade básica todos os sujeitos conseguem perceber os aspectos fundamentais de ambas as concepções, mas tendem a orientar-se preferencialmente por uma delas quando pensam acerca da inteligência (Dweck & Bempechat, 1983; Elliott & Dweck, 1988). Ora, os sujeitos com diferentes concepções de inteligência parecem também adoptar objectivos de realização diferentes: a concepção estática, ao gerar preocupações com a imagem pessoal de competência e com os aspectos avaliativos da realização, promove a adopção de objectivos centrados no resultado, mais susceptíveis de proteger a imagem pessoal; pelo contrário, a concepção dinâmica da inteligência, ao gerar preocupações relacionadas com o domínio da tarefa e o desenvolvimento de competências através do investimento de esforço, promove a adopção de objectivos centrados na aprendizagem, mais adequados à promoção da competência.

Contextos sociais de existência, padrões de realização e concepções pessoais de inteligência

Os resultados de estudos com adolescentes portugueses evidenciaram a existência de diferenças significativas nas concepções pessoais de inteligência segundo o NSE. Os de NSE baixo apresentaram concepções significativamente mais "estáticas" do que os de NSE alto (Faria, 1995; Faria & Fontaine, 1989). Para explicar estes resultados foram avançadas algumas hipóteses exploratórias, que se fundam na análise de algumas experiências do grupo de NSE baixo (como a falta de oportunidades de ascensão social) que podem conduzir os sujeitos a adoptar concepções estáticas de atributos pessoais como a capacidade intelectual, através de mecanismos de aprendizagem social. Com efeito, a ausência de contingência entre as tentativas de alterar aspectos negativos da sua realização e os resultados alcançados, podem conduzir os sujeitos a atribuir os resultados negativos à falta de capacidade pessoal.

Os mesmos estudos em Portugal apontam para a ausência de diferenças de género nas

concepções pessoais de inteligência. Contudo, vários estudos desenvolvidos noutros contextos culturais demonstram que as raparigas evidenciam com maior frequência padrões de realização de desistência, após o confronto com o fracasso ou com situações de pressão avaliativa. Estes padrões caracterizam-se por realização debilitada, evitamento dos desafios e escolha de tarefas familiares, de modo a não arriscar juízos de incompetência (Leggett, 1985; Licht & Dweck, 1983; Licht, Linden, Brown & Sexton, 1984). Segundo Licht e colaboradores (1984) estes padrões de desistência nas raparigas manifestam-se independentemente da sua capacidade intelectual real, demonstrando que, no caso das raparigas com elevada capacidade intelectual, as evidências passadas de sucesso e boa realização não as protegem contra os efeitos nefastos do fracasso, que é atribuído a factores incontroláveis. Os rapazes, pelo contrário, independentemente do seu nível de realização, evidenciam com maior probabilidade padrões de realização de persistência, caracterizados por perseverança após confronto com o fracasso, escolha de tarefas desafiadoras e ambíguas, bem como atribuições para o fracasso à falta de esforço. De salientar que os padrões de realização de desistência, mais evidenciados pelas raparigas, parecem conduzir a longo prazo a escolhas vocacionais e profissionais "mais seguras", pouco arriscadas e menos exigentes, que diminuem as hipóteses de desenvolvimento e promoção pessoal dos sujeitos, porque as situações desafiantes fornecem mais oportunidades de desenvolvimento pessoal.

Implicações para as práticas pedagógicas

Os resultados dos vários estudos realizados põem em relevo o papel penalizador do contexto escolar, que age seleccionando e eliminando os sujeitos menos capazes de se adaptar às suas exigências, não fornecendo também experiências desafiantes e promotoras do seu desenvolvimento psicológico. Apesar da pressão avaliativa do contexto escolar e da importância atribuída às notas enquanto critérios de avaliação da inteligência, os sujeitos com concepções mais dinâmicas de inteligência e com padrões atribucionais mais adaptativos serão mais capazes de lidar com as exigências dos contextos competitivos, pois rentabilizam melhor as suas competências, obtêm melhores resultados e são mais capazes de dar resposta à necessidade de mostrar sinais de competência, cumprindo assim objectivos centrados no resultado, mais adaptados ao contexto escolar, sem no entanto deixarem de perceber que a aprendizagem e o desenvolvimento da competência intelectual, através do esforço e do investimento pessoal, são a finalidade de todo o processo educativo.

Neste quadro, a intervenção psico-educativa deliberada parece altamente desejável, no sentido de apoiar o desenvolvimento de estratégias mais adaptativas para lidar com o fracasso e a pressão avaliativa no contexto escolar. Assim, no contexto escolar, e desde as primeiras experiências de confronto com a aprendizagem e com a realização, seria importante: (i) promover uma análise diversificada das explicações dos resultados da realização, sejam eles sucessos ou fracassos; (ii) facilitar a análise do reconhecimento da contingência entre os comportamentos de realização e os resultados, de modo a aumentar as percepções de controlo

sobre a realização e facilitar a acção e o sentimento de competência própria; (iii) promover a complementaridade de causas como o esforço, a capacidade e o conhecimento na produção e explicação dos resultados em contexto escolar (o esforço potencia a capacidade e facilita as aprendizagens e o conhecimento); (iv) promover estratégias de ensino orientadas para a mestria, pois nestas o sujeito recebe informações importantes acerca dos seus progressos de realização, facilitando a concentração no processo e a valorização do esforço; (v) finalmente, promover o desenvolvimento de capacidades nos sujeitos para integrar aspectos de ambas as concepções, estática e dinâmica, ou seja, coordenar o reconhecimento da existência de diferenças nas várias capacidades dos sujeitos, com a ênfase no desenvolvimento e progresso das mesmas (Faria, 1997).

Contudo, é de salientar que a intervenção na promoção de concepções de competência mais flexíveis e adaptadas não pode ser perspectivada como independente do contexto social em que ocorre, pois as mudanças ao nível individual só serão produtivas se tiverem correspondência ao nível social (Weiner, 1990). O esforço, o trabalho e o conhecimento, enquanto valores e deveres morais, e a capacidade intelectual, interpretada socialmente como um recurso humano valioso, não representam apenas causas explicativas dos resultados no domínio escolar (ou outros), mas fazem parte de valores sociais mais amplos que influenciam e sustentam a estrutura social. Assim, importa conhecer os aspectos morais e éticos que lhes estão subjacentes, pois estes têm implicações nas possibilidades de mudança motivacional e têm consequências no contexto social em que o sujeito se move (Faria, 1997). Deste modo, valoriza-se uma perspectiva ecológica que salienta as interações entre os indivíduos e o contexto social de existência na promoção e no desenvolvimento dos processos motivacionais, subjacentes à aprendizagem e ao desempenho em contexto escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bar-Tal, D., Goldberg, M. & Knaani, A. (1984). Causes of success and failure and their dimensions as a function of SES and gender. A phenomenological analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 51-61.
- Diener, C. I. & Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 451-462.
- Diener, C. I. & Dweck, C. S. (1980). An analysis of learned helplessness: II. The processing of success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 940-952.
- Dweck, C. S. & Bush, E. S. (1976). Sex differences in learned helplessness: I. Differential debilitation with peer and adult evaluators. *Developmental Psychology*, 12, 147-156.
- Dweck, C. S., Davidson, W., Nelson, S. & Enna, B. (1978). Sex differences in learned helplessness: II. The contingency of evaluative feedback in the classroom and III. An experimental analysis. *Developmental Psychology*, 14, 268-276.
- Dweck, C. S. & Bempechat, J. (1983). Children's theories of intelligence. In S. Paris, G. Olson, & H. Stevenson (Eds.), *Learning and motivation in the classroom* (pp. 239-256). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Elliott, E. S. & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.

- Faria, L. (1995). *Desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência durante a adolescência*. Dissertação apresentada para provas de doutoramento em Psicologia na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto: Edição do autor.
- Faria, L. (1997). Processos de desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência. *Psychologica*, 17, 75-83.
- Faria, L. & Fontaine, A. M. (1989). Concepções pessoais de inteligência: Elaboração de uma escala e estudos exploratórios. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 19-30.
- Faria, L. & Fontaine, A. M. (1993). Avaliação das atribuições para o sucesso escolar de adolescentes: Construção de um instrumento e estudos exploratórios. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9, 67-77.
- Faria, L. & Fontaine, A. M. (1995). Análise das atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares e suas dimensões em função do género e do nível sócio-económico. *Psychologica*, 14, 27-37.
- Fontaine, A. M. & Faria, L. (1989). Teorias pessoais do sucesso. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 5-18.
- Graham, S. (1990). Communicating low ability in the classroom: Bad things good teachers sometimes do. In S. Graham & V. S. Folkes (Eds.), *Attribution theory: Applications to achievement, mental health and interpersonal conflict* (pp. 17-36). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Graham, S. (1991). A review of attribution theory in achievement contexts. *Educational Psychology Review*, 3, 5-39.
- Leggett, E. L. (1985, March). *Children's entity and incremental theories of intelligence: Relationships to achievement behavior*. Paper presented at the 56th annual meeting of the Eastern Psychological Association, Boston, MA.
- Licht, B. G. & Dweck, C. S. (1983). Sex differences in achievement orientations: Consequences for academic choices and attainments. In M. Marland (Ed.), *Sex differentiation and schooling* (pp. 72-97). London: Heinemann Educational Books Ltd.
- Licht, B. G., Linden, T. A., Brown, D. A. & Sexton, M. A. (1984, August). *Sex differences in achievement orientation: An "A" student phenomenon?* Paper presented at the meeting of the American Psychological Association, Toronto, Canada.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82, 616-622.
- Weiner, B. (1994). Integrating social and personal theories of achievement striving. *Review of Educational Research*, 64, 557-573.
- Weiner, B., Fricze, I. H., Kukla, A., Reed, L., Rest, S. & Rosenbaum, R. M. (1971). *Perceiving the causes of success and failure*. Morristown, N.J.: General Learning Press.

ABSTRACT

Personal conceptions of competence are beliefs or personal theories about the possibilities of attaining success and about ways of avoiding failure in school achievement contexts. They are presented as core elements in the promotion of learning and achievement, and are influenced in their construction and development by several contexts such as socioeconomic status (SES) and gender. We analyse some aspects of personal conceptions of competence, highlighting the contribution of two main perspectives in the explanation of students achievement – Weiner's attributional perspective and Dweck's perspective on personal conceptions of intelligence –, and presenting some implications for educational practice and for the professionals of human development. These proposals aim to promote student learning and achievement.

RESUME

Les conceptions personnelles de la compétence font référence à des ensembles de croyance, ou à des théories personnelle, sur les possibilités de réussir et sur la façon d'éviter l'échec dans des contextes de réalisation scolaire. Elles constituent des éléments fondamentaux dans la promotion de l'apprentissage et de la réalisation des sujets (au delà de la capacité intellectuelle). Elles sont influencées dans leur développement et leur construction par plusieurs contextes d'existence, par exemple le niveau socio-économique (NSE) et le genre. On analyse certains aspects des conceptions personnelles de la compétence, en s'appuyant sur deux perspectives dans l'explication de la réalisation des élèves – la perspective attributionnelle de Weiner et la perspective des conceptions personnelles de l'intelligence de Dweck –, et on présente des propositions d'intervention utilisables dans les pratiques pédagogiques et par les professionnels du développement humain. Ces propositions ont pour objectifs la promotion de l'apprentissage et de la réalisation des élèves.