



---

## Profils motivationnels à l'entrée en Faculté ou en IUT et réussite académique des étudiants

Florence Cassagnol Bertrand, Jacqueline Paquiot Papet, Charlotte Pourcelot et Christophe Crambes

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/10308>

DOI : 10.4000/osp.10308

ISSN : 2104-3795

### Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

### Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 2019

Pagination : 3-28

ISSN : 0249-6739

### Référence électronique

Florence Cassagnol Bertrand, Jacqueline Paquiot Papet, Charlotte Pourcelot et Christophe Crambes, « Profils motivationnels à l'entrée en Faculté ou en IUT et réussite académique des étudiants », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 48/1 | 2019, mis en ligne le 01 mars 2021, consulté le 30 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/osp/10308> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.10308>

---

Ce document a été généré automatiquement le 30 décembre 2020.

© Tous droits réservés

---

# Profils motivationnels à l'entrée en Faculté ou en IUT et réussite académique des étudiants

Florence Cassagnol Bertrand, Jacqueline Paquiot Papet, Charlotte Pourcelot et Christophe Crambes

---

## Introduction

### Contexte

- 1 En France, les bancs de l'Université ont accueilli, au cours des différentes vagues de massification, des étudiants « nouveaux » (Alberti & Laterrasse, 2002) tant d'un point de vue social (étudiants d'origine sociale plus modeste ; 43 % d'étudiantes en 1960 et 58 % en 2017) que scolaire (augmentation du nombre de bacheliers technologiques et professionnels), pour lesquels, la réussite, les méthodes d'enseignement, mais aussi les motivations aux études interrogent (Morlaix & Lambert-Le Mener, 2015). Avec 310 000 inscriptions en 1960, et des prévisions à 2 800 000 pour 2024 (Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MENESRI), 2017), les jeunes bacheliers n'ont jamais été aussi nombreux et différents à choisir l'enseignement supérieur. Seulement, cet afflux massif d'étudiants s'accompagne d'un important taux d'échec en première année universitaire que les différents plans étudiants (loi LRU en 2007, loi ESR en 2013) n'ont pas permis d'endiguer. En effet, malgré la mise en place de multiples dispositifs d'aide à la réussite (Projet Professionnel et Personnel/Étudiant, stages, tutorat, modules de mise à niveau, etc.), le taux de réussite des étudiants français en première année universitaire reste faible (d'après le MENESRI (2017), 41,6 % de passage en L2 pour les néobacheliers en 2016) et est à l'origine d'un nouveau plan étudiant en 2018 intitulé « Orientation et Réussite des Étudiants ». On notera néanmoins que si la première année en université constitue pour les primo-entrants, soit une année de formation, d'orientation, de sélection, voire de solution d'attente (Romainville, 2005 ; Romainville & Michaut, 2012), elle est

ponctuée de trois moments critiques pouvant engendrer abandon ou persévérance : la transition lycée/université qui invite l'étudiant à faire preuve d'adaptation, d'intégration et d'acculturation, les premières évaluations qui peuvent révéler leurs difficultés et les examens terminaux. Cette question de la réussite universitaire (Dupont, De Clercq, & Galand, 2015 ; Michaut, 2012) en première année nécessite de se saisir d'une approche multifactorielle. Dans l'enseignement supérieur, plusieurs modèles d'intégration (Cabrera, Nora, & Castaneda, 1993 ; Tinto, 1975), et motivationnels (Eccles & Wigfield, 2002 ; Viau, 2009) sont utilisés pour expliquer la réussite et la persévérance des étudiants. Alors que les premiers montrent que l'abandon est lié à « une absence de congruence entre les caractéristiques de l'étudiant et celles de l'institution choisie (...) ainsi que du manque d'intégration de l'étudiant dans l'institution » (Schmitz et al., 2010, p. 45), les seconds considèrent que c'est la valeur accordée à la tâche, le sentiment d'efficacité personnelle, les buts poursuivis ainsi que la motivation qui prédisent le mieux la persévérance et l'engagement des étudiants dans leurs études. La littérature scientifique (Duguet, Le Mener, & Morlaix, 2016 ; Dupont et al., 2015 ; Duru-Bellat, 1995) met en avant plusieurs variables-clés pouvant expliquer la réussite étudiante : les caractéristiques antérieures de l'étudiant (sexe, âge, origine sociale, condition de vie, parcours scolaire...), l'environnement social (pairs, famille, enseignants, institution...), l'engagement institutionnel (sentiment d'attachement envers l'institution), l'intégration sociale (congruence dans les interactions sociales entre l'étudiant et les membres de l'institution (pairs, enseignants...)), l'intégration académique (congruence entre les valeurs et objectifs de l'étudiant et de l'institution) (Schmitz et al., 2010) et la motivation (Lieury & Fenouillet, 2006 ; Ryan & Deci, 2000 ; Viau & Joly, 2001). Cependant, ces différents critères n'ont pas le même niveau d'effet sur la réussite académique. Ainsi, Fontaine et Peters (2012) et Reeve et Lee (2014) montrent que l'engagement et la motivation peuvent être considérés comme des déterminants majeurs de l'apprentissage du métier d'étudiant (Coulon, 1997).

## La motivation

- 2 Définie comme « le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes ou externes favorisant le déclenchement, l'intensité et la persistance des comportements » (Vallerand & Thill, 1993, p. 18) la motivation est appréhendée dans la théorie de l'autodétermination (TAD) (Ryan & Deci, 2000) selon trois niveaux d'analyse : la motivation globale, contextuelle et situationnelle. Si la première s'apparente à une caractéristique personnelle de l'individu, la deuxième concerne la motivation dans un domaine particulier (études, travail, sport, relations personnelles, etc.) (Deci & Ryan, 2016) et la troisième émerge d'une activité spécifique (un cours, un exercice, une évaluation, etc.). Ces trois niveaux motivationnels s'influencent de manière ascendante et descendante. Autrement dit, une personne motivée globalement sera également plus motivée dans ses domaines de vie et ses activités et réciproquement. Cette théorie distingue trois besoins fondamentaux qui peuvent être soutenus ou altérés par l'environnement social : le besoin de compétence associé au sentiment personnel de réussir des tâches difficiles mais aussi d'avoir atteint les résultats désirés, le besoin d'autonomie renvoyant au sentiment d'avoir le choix et de se percevoir comme l'initiateur de ses propres actions, enfin le besoin d'affiliation traduisant la volonté d'entretenir des relations satisfaisantes avec autrui. La plus ou moins grande

satisfaction de ces besoins chez un individu va déterminer la prégnance des différentes formes motivationnelles. Plus les besoins de compétence, autonomie et affiliation seront satisfaits, plus la motivation sera dite autonome (MI et MEId — les sources de l'action sont internalisées par l'individu), moins ils seront satisfaits, plus la motivation sera contrôlée (MEIntr et MEEExt — les sources de l'action sont extérieures à l'individu) voire inexistante (AM) (Deci & Ryan, 2016).

- 3 Ainsi, dans la Motivation Intrinsèque (MI), l'action, régulée intrinsèquement, est effectuée par plaisir, par intérêt et par choix tandis que dans la Motivation Extrinsèque (ME<sup>1</sup>), elle est régulée de manière externalisée et effectuée par sentiment d'obligation plus ou moins intériorisée. La TAD différencie plusieurs formes de MI selon le type de plaisir recherché : la MI à la connaissance (MICon) liée au plaisir d'apprendre, la MI à l'accomplissement (MIAc) liée au plaisir de se dépasser et la MI aux stimulations (MISTi), liée au plaisir issu des sensations procurées par l'activité. Pour la ME identifiée (MEId), l'individu internalise un comportement non stimulant pour les conséquences positives qu'il engendre. Pour la ME introjectée (MEIntr), l'action est effectuée de manière contrainte mais acceptée. Pour la ME externe (MEEExt), le comportement est réalisé pour des motifs entièrement externalisés (obtenir des bénéfices et/ou éviter des sanctions). Dans l'amotivation (AM), le comportement n'est régulé ni de manière interne ni externe : l'individu est résigné, dépourvu de volonté d'agir<sup>2</sup>.
- 4 De nombreuses recherches réalisées à partir de la TAD ont permis de confirmer le lien entre motivation et performance dans le contexte éducatif (Guay, Ratelle, Roy, & Litalien, 2010 ; Wormington, Corpus-Henderlong, & Anderson, 2012). Elles notent d'une part l'influence des besoins d'autonomie et de compétence sur la motivation autonome (Fortier, Vallerand, & Guay, 1995) qui agissent comme leviers des performances scolaires (Guay et al., 2010) et d'autre part le lien négatif entre amotivation et performance (Gillet & Vallerand, 2016). On note aussi que certaines études (Boiché, Sarrazin, Grouzet, Pelletier, & Chanal, 2008 ; Hayenga & Henderlong-Corpus, 2010 ; Vansteenkiste, Soenens, Sierens, Luyckx, & Lens, 2009), par la mise en œuvre d'approches intra-individuelles, mettent en évidence que seuls les profils motivationnels autonomes parviennent à la réussite académique la plus élevée, tandis que d'autres études (Gillet & Vallerand, 2016 ; Guay & Lessard, 2016) concluent que les motivations contrôlées, lorsqu'elles sont associées à des motivations autonomes, conduisent à une bonne performance académique. Ainsi, les travaux de Ratelle, Guay, Vallerand, Larose, et Sénécal (2007) menés auprès d'élèves du secondaire et d'étudiants de l'enseignement supérieur au Québec ne repèrent pas de profil motivationnel exclusivement autonome chez des élèves du secondaire mais en relèvent un auprès d'étudiants du supérieur. Trois profils dans l'enseignement supérieur sont ainsi identifiés. Le premier présente des niveaux de motivations autonome et contrôlée élevés, le deuxième des niveaux de motivations autonome et contrôlée faibles à modérés, et le troisième des niveaux de motivation autonome élevée. Dans ce groupe, bien qu'il y ait un profil uniquement autonome, les auteurs constatent que ce profil obtient des performances académiques identiques au profil autonome et contrôlé. Enfin, sur cette même population, Morlaix et Lambert-Le Mener (2015) montrent qu'en début de formation, les étudiants sont très motivés et que les amotivés sont plutôt parmi les bacheliers technologiques et professionnels. Elles indiquent également que la MI et l'AM plus que les autres dimensions motivationnelles seraient celles qui exerceraient les effets les plus forts sur la réussite universitaire. Pour autant, elles ne

seraient déterminantes que pour les étudiants faibles à « bons » et non pour les étudiants les plus faibles.

## Le système d'enseignement supérieur français

- 5 En France, quatre structures sont habilitées à délivrer des diplômes de l'enseignement supérieur : les universités, les écoles, les instituts et les lycées. Certaines délivrent des diplômes de cycles longs comme les écoles (titre d'ingénieurs) ou les facultés (licence, master, doctorat), d'autres des diplômes de cycles courts comme les Instituts Universitaires de Technologie (DUT, Licence Professionnelle) ou les lycées (BTS). Si l'entrée en école, institut ou lycée s'effectue sur la base d'une sélection sur dossier académique, ce n'est pas le cas pour les facultés. D'autres caractéristiques différencient chacune de ces structures de formation. Ainsi, la faculté est considérée comme une formation de cycle long, non sélective, orientée vers une finalité académique de diffusion de savoirs portée par la formation (à et par la recherche) et fondée sur l'autonomie des étudiants. Parallèlement, l'IUT, les lycées (sauf CPGE) et les écoles sont considérés comme des structures de formation professionnalisante, à vocation d'insertion professionnelle et fondées sur un fort encadrement et contrôle des étudiants. Ils sont, selon Orange (2015), relativement peu connus mais jouissent d'une forme pédagogique idéalisée. Ces différences, repérées par les auteurs mais sans doute aussi par les étudiants lors de leur choix pour une première année universitaire, nous ont conduit à la question suivante : Y a-t-il des spécificités motivationnelles liées à la réussite académique selon la structure d'enseignement supérieur intégrée ?

## Question de recherche

- 6 Alors que les finalités de l'université tiennent historiquement dans l'élaboration et la diffusion de connaissances mais aussi dans la professionnalisation, l'enjeu majeur dans ce contexte de massification de l'enseignement supérieur réside dans l'accueil d'une majorité de jeunes d'origines sociale et scolaire différentes (Alberti & Laterrasse, 2002) et dans leur réussite en vue d'une insertion professionnelle efficace. Aussi l'intérêt que nous poursuivons pour la question de la motivation aux études s'explique par une diversité motivationnelle des étudiants et des structures universitaires d'accueil (IUT, écoles d'ingénieurs, facultés) qui diffèrent dans leur mode de recrutement, d'accompagnement pédagogique, d'intégration et dans leur finalité (professionnalisante versus académique).
- 7 Dans cet objectif, l'étude a porté sur deux structures universitaires d'un même établissement d'enseignement supérieur : une faculté (la Faculté des Sciences – FdS) et un IUT pour lesquels on peut considérer que l'intégration sociale et le suivi académique sont très différents compte tenu de la place accordée au soutien des trois besoins fondamentaux (autonomie, compétence et affiliation) dans ces deux structures. L'IUT apparaîtrait comme un environnement contrôlant qui soutient l'intégration sociale et académique. Ainsi, à l'IUT, l'enseignement secondarisé (petits effectifs, contrôle des absences, contrôle continu, classement académique, statut de major, etc.), devraient générer de forts sentiments de compétence et d'affiliation et un sentiment d'autonomie modéré par un climat universitaire plutôt contrôlant. Parallèlement, on retient une intégration sociale signifiée par une équipe pédagogique rapprochée, et un soutien académique (professionnels intégrés dans la formation, majorité de Travaux Dirigés et

Travaux Pratiques), qui respectent les valeurs et objectifs affichés par la structure : la professionnalisation. En revanche, à la faculté, les grands groupes, la moindre proximité des équipes pédagogiques, le contrôle terminal, l'anonymat, etc. devraient générer de forts sentiments d'autonomie et de compétence et un sentiment modéré d'affiliation de par l'accès à un enseignement porté par la recherche, en cohérence avec un environnement plutôt autonomisant.

- 8 Dans ce paysage universitaire, alors que des études montrent que différentes combinaisons de dimensions motivationnelles, notamment contrôlées et autonomes peuvent être des indicateurs de réussite selon le contexte d'apprentissage (Ratelle et al., 2007), l'objectif de cette recherche est triple. Tout d'abord, à l'instar de ces travaux, il s'agit d'identifier la diversité des profils motivationnels d'étudiants à l'entrée en première année d'université en posant comme première hypothèse que trois profils motivationnels (autonome, autonome et contrôlé et amotivé) seront présents. La répartition de ces profils sera interrogée selon qu'ils ont intégré la faculté ou un IUT en posant comme seconde hypothèse que la FdS accueille une majorité d'étudiants au profil motivationnel exclusivement autonome tandis que l'IUT reçoit une majorité d'étudiants au profil motivationnel à la fois autonome et contrôlé. Enfin, une forme d'ajustement académique entre profil, structure d'accueil et réussite académique sera questionnée, nous conduisant à formuler une troisième hypothèse : les étudiants aux profils motivationnels autonomes réussissent mieux à la FdS qu'à l'IUT tandis que les profils motivationnels autonomes et contrôlés réussissent mieux à l'IUT qu'à la FdS.

## Méthode

### Participants

- 9 L'enquête a été réalisée auprès de 1220 étudiants de filières scientifiques<sup>3</sup> recrutés par la procédure APB et inscrits en première année à la FdS (N = 676 ; 55,4 %) et à l'IUT (N = 544 ; 44,6 %) de l'université de Montpellier.
- 10 L'échantillon global composé d'étudiants âgés de 18,5 ans en moyenne, compte 54 % de garçons et 46 % de filles (proportion inférieure aux statistiques nationales pouvant s'expliquer par les formations scientifiques/techniques considérées dans l'étude), 77,2 % sont des primo-entrants à l'université et 49,1 % de ces étudiants sont d'origine sociale modeste (boursiers). Parmi les étudiants qui ont répondu à l'enquête, 78 % ont obtenu un bac général, 18,1 % un bac technologique et 4 % un bac professionnel. Parmi eux, 5,6 % ont obtenu leur diplôme avec mention très bien, 24,9 % mention bien, 39,7 % mention assez bien et 29,7 % sans mention. Par ailleurs, pour 71 % des étudiants interrogés, la FdS ou l'IUT constituaient le premier choix d'études supérieures.

### Matériel

- 11 La motivation aux études. Afin de prendre en compte les trois formes de motivation (MI, ME et AM), nous avons utilisé l'échelle de motivation aux études de Vallerand, Blais, Brière et Pelletier (1989). Ce questionnaire est composé de 28 items relevant de sept sous-dimensions motivationnelles appréhendées à partir d'une échelle de Likert en sept points (1 : pas du tout d'accord 7 : tout à fait d'accord). La fiabilité de l'échelle et des sous-échelles (calculées à partir d'Alpha de Cronbach) sont satisfaisantes (échelle

générale :  $\alpha = 0,85$  ; MIcon :  $\alpha = 0,84$  ; MIAcc :  $\alpha = 0,81$  ; MISTI :  $\alpha = 0,81$  ; MEId :  $\alpha = 0,79$  ; MEInt :  $\alpha = 0,84$  ; MEEExt :  $\alpha = 0,79$  ; AM :  $\alpha = 0,84$ ). L'analyse factorielle confirmatoire valide les 7 dimensions du modèle de l'autodétermination. Les indicateurs de qualité d'ajustement du modèle se situent autour de la valeur 0,9 (CFI = 0,903 et TLI = 0,889) et sont satisfaisants, tout comme les indices RMSEA = 0,062 (intervalle de confiance à 95 % : [0,059 ; 0,065]) et SRMR = 0,057 qui donnent des erreurs acceptables. Enfin, les corrélations linéaires principales concernent essentiellement, d'une part, les dimensions constitutives de la motivation autonome et d'autre part les dimensions de la motivation contrôlée (voir tableau 1). Les corrélations sont également plus faibles entre les dimensions de la motivation autonome et les dimensions de la motivation contrôlée, à l'exception d'une corrélation plus forte entre MIAcc et MEInt. Ces deux sous-dimensions associées à une motivation en lien avec la réussite peuvent constituer une explication. Toutefois, alors que la MIAcc renvoie au plaisir ressenti dans l'exercice réussi d'une activité, c'est le désir de réussite dans une perspective de valorisation de soi qui est signifiée par la MEInt. Enfin, l'AM est corrélée négativement avec toutes les autres formes de motivation.

**Tableau 1. Corrélations entre les sous-modalités de motivation (modèle de la TAD)/Table 1.**  
*Correlations between motivation sub-modalities (TAD Model)*

	MI Conn.	MI Stim.	MI Acc.	ME Id.	ME Intr.	ME Ext.	AM
MI Conn.	1	.59	.54	.40	.28	.04	-.34
MI Stim.		1	.50	.21	.23	-.06	-.12
MI Acc.			1	.37	.62	.27	-.22
ME Id.				1	.34	.41	-.40
ME Intr.					1	.40	-.10
ME Ext.						1	-.06
AM							1

## Les caractéristiques de la population

- 12 L'âge et le sexe des étudiants en entrée en formation ont été recueillis. Le type de bac, la mention, le sentiment à l'égard des situations de formations proposées (CM – Cours magistraux, TD – Travaux dirigés, TP – Travaux Pratiques), la quantité d'heures de travail déclarées en dehors des cours (<5, 6-10h, 11-15h, >16h) ainsi que l'expression d'un projet par l'étudiant (formation/professionnel versus aucun projet) ont également été mesurés. La réussite académique des étudiants a été prise en compte à partir des résultats officiels fournis par l'administration universitaire via le logiciel APOGEE (échec = moyenne annuelle < 10 / réussite = moyenne annuelle  $\geq$  10).

## Procédure

- 13 Afin de recueillir les caractéristiques sociales, universitaires et motivationnelles des étudiants, un questionnaire leur a été proposé en ligne (Sphinx online) durant le mois de novembre. À la fin de l'année universitaire, les dimensions motivationnelles recueillies ont été croisées avec la réussite académique. Un appariement entre leurs réponses au questionnaire et leurs résultats académiques en fin de première année a été possible grâce à un code alphanumérique, permettant l'anonymat des étudiants.
- 14 Pour traiter les données recueillies, deux types d'analyses complémentaires ont été menées, grâce au logiciel statistique R version 3.4 (R Core Team, 2018). Une analyse en profils latents nous a permis de regrouper les individus dans des clusters appelés profils. Basée sur l'estimation des paramètres dans un modèle de mélange de populations à l'aide d'un algorithme EM (Fraley & Raftery, 2002), elle permet de sélectionner de façon parcimonieuse le nombre de clusters. Puis, dans l'objectif de caractériser ces profils, une analyse a été réalisée à partir du test de Mann et Whitney<sup>4</sup> ainsi que des tests de  $\chi^2$ .

## Résultats

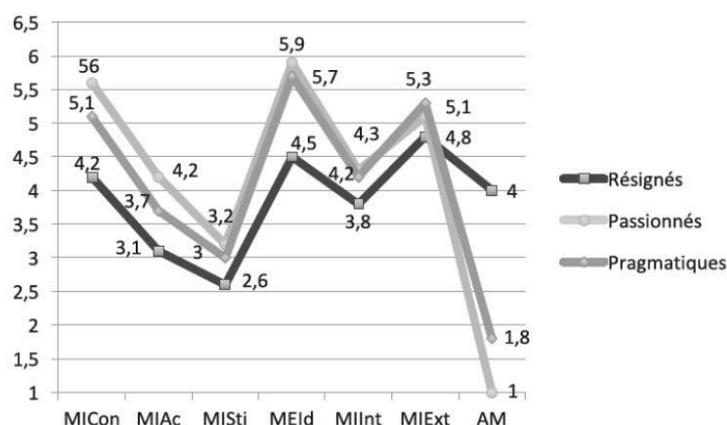
### Profils motivationnels à l'entrée en 1<sup>re</sup> année et leur caractérisation sociale et universitaire<sup>5</sup>

- 15 Pour l'analyse en profils latents, l'examen du BIC (Bayesian Information Criteria) nous a permis d'opter pour la solution à trois profils (voir figure 1) qui obtient la valeur du BIC maximale (3 profils : -23137 ; 4 profils : -23178 ; 6 profils : -23753).

Figure 1. Les trois profils motivationnels selon les sous-dimensions de la motivation (Modèle TAD)/  
Figure 1. The three motivational profiles according to the sub-dimensions of motivation (TAD Model)

Image

101CA0E00000864C0000424AB2073CDEA152F1C2.emf



- 16 **Le profil 1**, qui sera appelé « **résignés** »<sup>6</sup> présente des motivations autonomes (MICon : 4,2 ; MIAC : 3,1 ; MISTi : 2,6 ; MEId : 4,5), et contrôlés (MEInt : 3,8 et MEEExt : 4,8) les plus faibles et une amotivation (4) la plus élevée (voir tableau 2).

- 17 Ces étudiants représentent 15,7 % de l'échantillon total, soit 192 étudiants (voir tableau 3).
- 18 Ce sont majoritairement des garçons (62,1 % de l'échantillon), inscrits à la FdS (60,4 %) et qui ont obtenu pour 69,1 % d'entre eux un bac général, pour 24,5 % un bac technologique et enfin pour 5,9 % un bac professionnel. On note que seul 34,2 % de ce groupe indique avoir un projet d'études. Enfin, ils redoutent les TD pour 66,4 % et les CM pour 82,6 % d'entre eux. Malgré ces craintes, on observe que seuls 5,7 % disent consacrer plus de 16 heures par semaine à leur travail universitaire personnel et 50,3 % évoquent moins de 5 heures (voir tableau 3).
- 19 Cette minorité étudiante semble, dès le début de la formation, peu mobilisée par les études. L'absence de projet, l'appréhension des dispositifs pédagogiques proposés comme les CM, associés à un faible temps de travail universitaire personnel laissent préjuger d'une faible implication a priori dans les études.
- 20 **Le profil 2**, nommé ici « **passionnés** » présente une motivation autonome caractérisée par des scores élevés de toutes les modalités de MI et de MEid (MIcon : 5,6 ; MIAcc : 4,2 ; MISTi : 3,2 ; MEId : 5,9) et une amotivation la plus faible (1). La motivation contrôlée (MEInt : 4,3 et MEEExt : 5,1) est supérieure aux « résignés » (voir tableau 2).
- 21 Ces étudiants représentent 41,5 % de l'échantillon total soit 506 étudiants (voir tableau 3).
- 22 Ce profil, particulièrement présent à la FdS (58,3 %), se compose d'une majorité de filles (57,5 %) détenant un bac général (86,3 %) et affichant un projet pour 69,6 %. Il appréhende plus positivement les TD et les CM (TD : 47,7 % ; CM : 37,9 %) et consacre un temps de travail personnel relativement important comparativement aux autres étudiants (15,6 % plus de 16 heures par semaine ; 28,9 % moins de 5 heures par semaine (voir tableau 3).
- 23 On trouve ici un groupe d'étudiants le plus en harmonie avec ses choix universitaires, tant par les sous-formes motivationnelles qu'il affiche (à la fois autonome et contrôlé) et un niveau très élevé sur les MIcon et MEid, que dans la confiance qu'il présente face aux dispositifs pédagogiques proposés. On note également sa capacité de projection dans un avenir, son implication et son investissement en temps dans les études supérieures.
- 24 **Le profil 3** sera désigné comme « **pragmatiques** » et présente une motivation autonome de niveau intermédiaire entre les profils « passionnés » et « résignés » (MIcon : 5,1 ; MIAC : 3,7 ; MISTi : 3 et une MEId : 5,7), et une motivation contrôlée de niveaux identiques aux « passionnés » et supérieurs aux « résignés » (MEInt : 4,2 et MEEExt : 5,3). L'AM (1,8) est plus élevée que chez les « passionnés » et plus faible que chez les « résignés » (voir tableau 2). Notons que pour ce groupe, alors que la motivation affichée est également autonome et contrôlée, l'AM n'est pas nulle.
- 25 Ils sont 42,8 % de l'échantillon total à présenter un profil « pragmatique », soit 522 étudiants (voir tableau 3).
- 26 On les retrouve pour 49,2 % à l'IUT et 50,8 % à la FdS. Notons qu'en proportion, ils sont plus nombreux à l'IUT (47 %) qu'à la FdS (39 %). Ce sont en majorité des garçons (56,1 %) ayant obtenu un bac général (82,9 %) et 47,4 % de ce profil indiquent avoir un projet futur. Ils appréhendent sereinement les TD pour 37,9 % et les CM pour 26,9 %. Ils sont 6,7 % à travailler plus de 16 heures par semaine et 43 % à travailler moins de 5 heures par semaine pour leurs études (voir tableau 3).

**Tableau 2. Moyennes et écarts-types de chaque sous-dimension de la motivation selon le profil, la structure de formation et la réussite académique/***Table 2. Means and standard deviations for each sub-dimension of motivation according to the profile, training structure and academic success*

		Les rési- gnés			Les passion- nés			Les pragma- tiques		
		É- chec	Réus- site	M	É- chec	Réussite	M	É- chec	Réussite	M
	IUT	4.18 1.28	4.18 1.26	4.18 1.26	5.37 1.03	5.60 0.98	5.57 0.98	4.86 0.96	4.87 1.01	4.87 1.00
MI Conn.	Fds	4.28 1.31	4.17 1.23	4.25 1.28	5.51 1.24	5.78 1.04	5.66 1.14	5.20 1.06	5.31 1.01	5.25 1.04
	M	4.26 1.30	4.18 1.24	4.22 1.27	5.48 1.20	5.69 1.01	5.62 1.08	5.10 1.04	5.03 1.03	5.06 1.03
	IUT	2.38 1.25	2.39 1.00	2.38 1.09	2.92 1.43	2.94 1.21	2.93 1.24	2.67 1.10	2.69 1.02	2.69 1.04
MI Stim.	Fds	2.71 1.33	2.82 1.18	2.74 1.28	3.12 1.51	3.62 1.44	3.39 1.49	3.13 1.19	3.35 1.22	3.22 1.20
	M	2.62 1.31	2.57 1.09	2.60 1.22	3.08 1.49	3.25 1.36	3.20 1.41	2.99 1.18	2.93 1.14	2.96 1.16
	IUT	2.97 0.95	3.22 1.10	3.12 1.05	3.94 1.45	4.35 1.39	4.29 1.40	3.57 1.23	3.83 1.12	3.76 1.16
MI Acc.	Fds	3.04 1.31	3.13 1.22	3.07 1.28	3.83 1.59	4.28 1.46	4.07 1.54	3.62 1.29	3.77 1.38	3.68 1.32
	M	3.03 1.23	3.18 1.15	3.09 1.19	3.85 1.56	4.32 1.42	4.16 1.48	3.60 1.27	3.81 1.22	3.71 1.24
	IUT	4.45 1.23	4.80 1.05	4.66 1.12	6.10 0.81	6.18 0.73	6.16 0.74	5.73 0.70	5.80 0.72	5.78 0.72
ME Id.	Fds	4.42 1.29	4.46 1.13	4.43 1.24	5.72 1.03	5.78 0.98	5.75 1.00	5.60 0.94	5.43 0.92	5.53 0.94
	M	4.43 1.27	4.66 1.09	4.52 1.20	5.78 1.00	6.00 0.88	5.93 0.92	5.64 0.87	5.67 0.82	5.65 0.84
	IUT	3.74 1.42	3.90 1.61	3.82 1.54	4.12 1.90	4.43 1.58	4.38 1.63	4.16 1.50	4.33 1.37	4.27 1.41
ME Intr.	Fds	3.78 1.74	3.68 1.57	3.75 1.69	4.18 1.83	4.23 1.63	4.20 1.73	4.04 1.51	4.24 1.56	4.12 1.53

	M	3.76 1.66	3.81 1.59	3.78 1.62	4.17 1.84	4.33 1.60	4.28 1.69	4.08 1.51	4.30 1.44	4.20 1.47
	IUT	4.17 1.27	5.11 1.07	5.12 1.14	5.23 1.44	5.49 1.22	5.45 1.26	5.39 1.06	5.58 1.07	5.52 1.07
ME Ext.	FdS	4.71 1.62	4.67 1.49	4.59 1.58	4.93 1.64	4.87 1.58	4.90 1.61	5.09 1.46	4.86 1.42	5.00 1.45
	M	4.56 1.55	4.93 1.27	4.80 1.44	4.98 1.61	5.20 1.43	5.13 1.49	5.18 1.36	5.32 1.25	5.26 1.30
	IUT	4.18 0.99	4.06 0.98	4.11 0.98	1.00 0.00	1.00 0.00	1.00 0.00	1.87 0.56	1.81 0.51	1.83 0.53
AM	FdS	4.04 1.05	3.67 0.79	3.94 1.00	1.00 0.00	1.00 0.00	1.00 0.00	1.87 0.56	1.74 0.51	1.83 0.55
	M	4.08 1.03	3.90 0.92	4.00 0.99	1.00 0.00	1.00 0.00	1.00 0.00	1.87 0.56	1.78 0.51	1.83 0.54

**Tableau 3.** Effectifs, pourcentages et valeurs du  $\chi^2$  pour chaque variable académique et sociale selon le profil motivationnel et la structure de formation/**Table 3.** Raw values, percentage and  $\chi^2$  test for each academic and social variable according to the motivational profile and training structure

		Les résignés	Les passionnés	Les pragmatiques	Somme	$\chi^2$
	FdS	116 (60.4 %)	294 (58.3 %)	265 (50.8 %)	675	
Composante	IUT	76 (39.6 %)	212 (41.7 %)	257 (49.2 %)	545	8.0 <sup>a</sup>
	Somme	192	506	522	1220	
	Garçons	118 (62.1 %)	214 (42.5 %)	290 (56.1 %)	622	
Sexe	Filles	72 (37.9 %)	289 (57.5 %)	227 (43.9 %)	588	29.1 <sup>c</sup>
	Somme	190	503	517	1210	
	Général	131 (69.1 %)	414 (86.3 %)	418 (82.9 %)	963	
Bac	Technologique	46 (24.5 %)	56 (11.7 %)	82 (16.3 %)	184	35.3 <sup>c</sup>
	Professionnel	11 (5.9 %)	10 (2 %)	4 (0.8 %)	25	
	Somme	188	480	504	1172	
	Projet	42 (34.2 %)	250 (69.6 %)	175 (47.4 %)	467	
Projet	Sans projet	81 (65.8 %)	109 (30.4 %)	194 (52.6 %)	384	61.2 <sup>c</sup>

	Somme	123	359	369	851	
	Avec mention	85 (69.1 %)	254 (70.8 %)	259 (70.2 %)	598	
Mention	Sans mention	38 (30.9 %)	105 (29.2 %)	110 (29.8 %)	253	0.1
	Somme	123	359	369	851	
	Difficile	103 (54.2 %)	253 (50.3 %)	294 (56.8 %)	650	
Sentiment TP	Facile	87 (45.8 %)	250 (49.7 %)	224 (43.2 %)	561	4.3
	Somme	190	503	518	1211	
	Difficile	125 (65,4 %)	264 (52.3 %)	339 (65.1 %)	728	
Sentiment TD	Facile	66 (34.6 %)	241 (47.7 %)	182 (34.9 %)	489	<b>20.4<sup>c</sup></b>
	Somme	191	505	521	1217	
	Difficile	157 (82.6 %)	313 (62.1 %)	380 (73.1 %)	850	
Sentiment CM	Facile	33 (17.4 %)	191 (37.9 %)	140 (26.9 %)	364	<b>31.8<sup>c</sup></b>
	Somme	190	504	520	1214	
	< 5h	80 (50.3 %)	133 (28.9 %)	192 (43.0 %)	405	
	6-10h	51 (32.1 %)	175 (38.0 %)	158 (35.4 %)	384	
Tps travail réel	11-15h	19 (12.0 %)	81 (17.6 %)	66 (14.8 %)	166	<b>44.7<sup>c</sup></b>
	> 16h	9 (5.7 %)	72 (15.6 %)	30 (6.7 %)	111	
	Somme	159	461	446	1066	

Notes. <sup>a</sup> p < .05, <sup>b</sup> p < .01, <sup>c</sup> p < .001

- 27 Ces premiers résultats permettent de noter que les « pragmatiques » et les « passionnés » présentent des motivations à la fois autonome et contrôlée avec des caractéristiques bien spécifiques en regard des sous-modalités de la MI et de la ME, selon les structures de formation.
- 28 Chez les « résignés », seule la MEEExt est plus élevée à l'IUT (5,12) qu'à la FdS (4,59) ( $p = 0,03$ ,  $\eta^2 = 0,37$ ) (voir tableaux 2 et 4). Pour les « passionnés », on relève une MISTi plus élevée ( $p < 0,001$ ,  $\eta^2 = 0,33$ ) à la FdS (3,4) qu'à l'IUT (2,93) et des MEId ( $p < 0,001$ ,  $\eta^2 = 0,46$ ) et MEEExt ( $p < 0,001$ ,  $\eta^2 = 0,38$ ) plus élevées à l'IUT (6,17 et 5,45) qu'à la FdS (5,75 et 4,90) (voir tableaux 2 et 4). Enfin, les « pragmatiques », présentent une MICon ( $p < 0,001$ ,  $\eta^2 =$

0,37) et une MISTi ( $p < 0,001$ ,  $\eta^2 = 0,47$ ) significativement plus élevées à la FdS (5,25 et 3,22) qu'à l'IUT (4,87 et 2,69) et parallèlement, une MEId ( $p = 0,01$ ,  $\eta^2 = 0,29$ ) et une MEEExt ( $p < 0,001$ ,  $\eta^2 = 0,41$ ) significativement plus élevées à l'IUT (5,78 et 5,52) qu'à la FdS (5,54 et 5,00) (voir tableaux 2 et 4).

**Tableau 4. Valeurs et taille d'effet du test de Mann & Whitney par profil selon la structure de formation pour chaque sous-dimension de la motivation/***Table 4. Raws and effect size of Mann & Whitney test according to profile and training structure for any sub-dimensions of motivation*

	Les « résignés »		Les « passionnés »		Les « passionnés »	
	Général FdS-IUT		Général FdS-IUT		Général FdS-IUT	
	W	$\eta^2$	W	$\eta^2$	W	$\eta^2$
MI Conn.	4533.5	.06	33816	.08	<b>41892<sup>c</sup></b>	.37
MI Stim.	5059.5	.29	<b>36558<sup>c</sup></b>	.33	<b>43076<sup>c</sup></b>	.47
MI Acc.	4260	.05	28830	.15	33328	.06
ME Id.	3963	.19	<b>23706<sup>c</sup></b>	.46	<b>29545<sup>c</sup></b>	.29
ME Intr.	4280	.04	29264	.11	32059	.11
ME Ext.	<b>3595.5<sup>a</sup></b>	.37	<b>25085<sup>c</sup></b>	.38	<b>27450<sup>c</sup></b>	.41
AM	3785	.17	NA	NA	33632	.00

Notes. a  $p < .05$ , b  $p < .01$ , c  $p < .001$

- 29 Ces résultats renforcent l'idée de caractéristiques motivationnelles spécifiques selon les cursus suivis. On relève ainsi une répartition différente sur les deux composantes d'enseignement : les « passionnés » et les « résignés » sont plus présents à la FdS ; les « pragmatiques » à l'IUT. Enfin, si le caractère autonome et contrôlé est bien présent pour les deux profils « passionnés » et « pragmatiques », on note que certaines sous-dimensions motivationnelles sont survalorisées chez les étudiants selon la structure de formation suivie. En l'occurrence, des MISTi et MIcon semblent associées aux étudiants de la FdS et des MEId et MEEExt à ceux de l'IUT. Tout se passe comme si le profil de l'étudiant de la FdS se caractérisait plus fermement par un attrait pour la recherche de connaissances, traduisant un intérêt personnel fort pour les études entreprises tandis que les étudiants de l'IUT se caractérisaient par un lien plus utilitariste, instrumental, calculé, voire stratégique avec leurs choix de parcours d'études.

## Réussite selon le profil motivationnel

- 30 Notons, en premier lieu, que la réussite en première année d'université reste mitigée (57,3 %). On observe cependant que le profil qui réussit le mieux est celui des « passionnés » (66,8 %), puis celui des « pragmatiques » (53,8 %), enfin celui des « résignés » (41,7 %) ( $\chi^2 = 40,4$ ,  $p < 0,001$ ) (voir tableaux 5 et 6). Des différences significatives sont notées entre chaque profil pris deux à deux (« passionnés » versus

« pragmatiques » ( $Z = 4,25$ ,  $p < 0,001$ ), « pragmatiques » versus « résignés » ( $Z = -2,88$ ,  $p < 0,01$ ) et « résignés » versus « passionnés » ( $Z = -6,05$ ,  $p < 0,001$ ) (voir tableau 6).

- 31 En second lieu, on note que la proportion d'étudiants qui réussit en première année d'université est significativement supérieure à l'IUT (75,2 %) qu'à la FdS (42,8 %) ( $\chi^2 = 128,17$ ,  $p < 0,001$ ). L'effet de la structure sur la réussite est valable pour les trois profils (« passionnés » ( $\chi^2 = 58,24$ ,  $p < 0,001$ ), « pragmatiques » ( $\chi^2 = 54,80$ ,  $p < 0,001$ ), « résignés » ( $\chi^2 = 19,72$ ,  $p < 0,001$ )) (voir tableau 5) : les étudiants « passionnés » réussissent plus à l'IUT (85,8 %) qu'à la FdS, (53,1 %), ( $Z = 7,73$ ,  $p < 0,001$ ) tout comme les étudiants « pragmatiques » (IUT (70,4 %) / FdS (37,7 %) ( $Z = 7,49$ ,  $p < 0,001$ )) et « résignés » (IUT (61,8 %) / FdS (28,4 %) ( $Z = 4,59$ ,  $p < 0,001$ )) (voir tableau 5).

**Tableau 5.** Effectifs et % d'étudiants en réussite ou échec académique selon le profil motivationnel et la structure de formation - (valeurs des  $\chi^2$  et test Z)/**Table 5.** Numbers and % students in academic success or failure according to the training structure and motivational profile ;  $\chi^2$  and Z tests values

	Général		Les « résignés »		Les « passionnés »		Les « pragmatiques »	
	Réus-site	Échec	Réussite	Échec	Réussite	Échec	Réussite	Échec
IUT	410 75.2 %	135 24.8 %	47 61.8 %	29 38.2 %	182 85.8 %	30 14.2 %	181 70.4 %	76 29.6 %
FdS	289 42.8 %	386 57.2 %	33 28.4 %	83 71.6 %	156 53.1 %	138 46.9 %	100 37.7 %	165 62.3 %
Somme	699 57.3 %	521 42.7 %	80 41.7 %	112 58.3 %	338 66.8 %	168 33.2 %	281 53.8 %	241 46.2 %
Z			4.59 <sup>c</sup>	-4.59 <sup>c</sup>	7.73 <sup>c</sup>	-7.73 <sup>c</sup>	7.49 <sup>c</sup>	-7.49 <sup>c</sup>
$\chi^2$	128.17 <sup>c</sup>		19.72 <sup>b</sup>		58.24 <sup>c</sup>		54.80 <sup>c</sup>	

Notes. <sup>a</sup>  $p < .05$ , <sup>b</sup>  $p < .01$ , <sup>c</sup>  $p < .001$

**Tableau 6.** Réussite académique des étudiants en fonction des profils motivationnels (tests de  $\chi^2$  et Z)/**Table 6.** Academic success according to motivational profile,  $\chi^2$  et Z values

Passionnés vs Pragmatiques vs Résignés	Passionnés vs Pragmatiques	Pragmatiques vs Résignés	Passionnés vs Résignés
$\chi^2$	Z	Z	Z
40.4 <sup>c</sup>	4.25 <sup>c</sup>	-2.88 <sup>b</sup>	-6.05 <sup>c</sup>

Note. (<sup>a</sup>  $p < .05$ , <sup>b</sup>  $p < .01$ , <sup>c</sup>  $p < .001$ )

- 32 De plus, les dimensions motivationnelles pour chaque profil ont ensuite été analysées en lien avec la réussite académique en première année et l'appartenance à une structure universitaire (voir tableau 7).

**Tableau 7. Valeurs et taille d'effet du test de Mann & Whitney ; comparaison – structures de formation – profil – réussite académique pour chaque sous-dimension de la motivation/***Table 7. Raws and effect size of Mann & Whitney test for the training structure comparison according to the profile and the academic success for any subdimension of motivation*

	Les « résignés »				Les « passionnés »				Les « pragmatiques »			
	Échec Fds-IUT		Réussite Fds-IUT		Échec Fds-IUT		Réussite Fds-IUT		Échec Fds-IUT		Réussite Fds-IUT	
	W	$\eta^2$	W	$\eta^2$	W	$\eta^2$	W	$\eta^2$	W	$\eta^2$	W	$\eta^2$
MI Conn.	1251.5	.08	771.5	.01	2306	.12	<b>16118<sup>a</sup></b>	.18	<b>7695<sup>b</sup></b>	.33	<b>11349<sup>c</sup></b>	.44
MI Stim.	1390	.25	931	.40	2224	.14	<b>18126<sup>c</sup></b>	.52	<b>7793.5<sup>b</sup></b>	.40	<b>12014<sup>c</sup></b>	.60
MI Acc.	1211.5	.06	759	.08	1977.5	.07	13976	.05	6591	.04	8860	.05
ME Id.	1174	.02	673	.31	1605	.39	<b>10964<sup>c</sup></b>	.46	5964	.15	<b>7018.5<sup>b</sup></b>	.47
ME Intr.	1224	.05	701	.14	2083.5	.03	13054	.12	6037	.08	8887	.06
ME Ext.	964	.37	651.5	.35	1858	.19	<b>10964<sup>c</sup></b>	.45	5745	.22	6379 <sup>c</sup>	.60
AM	1053.5	.13	<b>570<sup>a</sup></b>	.43	NA	NA	NA	NA	6297	.01	8301.5	.12

Note. (<sup>a</sup>  $p < .05$ , <sup>b</sup>  $p < .01$ , <sup>c</sup>  $p < .001$ )

### Chez les « résignés » (motivation autonome et motivation contrôlée intermédiaires à faibles, AM intermédiaire)

- 33 L'échec – Pour les résignés qui échouent, on n'observe aucune différence motivationnelle significative selon la structure d'accueil (voir tableau 7).
- 34 La réussite – L'AM est significativement moins élevée ( $p = 0,04$ ,  $\eta^2 = 0,43$ ) chez les étudiants « résignés » de la Fds (3,67) qui réussissent comparativement à ceux de l'IUT (4,06). Autrement dit, un « résigné » qui réussit à l'IUT a une AM plus élevée qu'un « résigné » qui réussit à la Fds (voir tableaux 2 et 7).

### **Chez les « passionnés » (motivation autonome très élevée, motivation contrôlée élevée, AM nulle)**

- 35 L'échec – Pour les passionnés qui échouent, on ne note aucune différence motivationnelle significative selon la structure d'accueil (voir tableau 7).
- 36 La réussite – On observe une MICon ( $p < 0,03$ ,  $\eta^2 = 0,18$ ) et une MISTi ( $p < 0,001$ ,  $\eta^2 = 0,52$ ) significativement plus élevées chez les « passionnés » qui réussissent à la FdS (5,79 et 3,63) qu'à l'IUT (5,6 et 2,94) (voir tableaux 2 et 7). Parallèlement, les « passionnés » qui réussissent à l'IUT (6,18 et 5,49) présentent un profil motivationnel valorisant plus la MEId ( $p < 0,001$ ,  $\eta^2 = 0,46$ ) et la MEEExt ( $p < 0,001$ ,  $\eta^2 = 0,45$ ) qu'à la FdS (5,79 et 4,87).

### **Chez les « pragmatiques » (motivation autonome, motivation contrôlée élevée, AM faible)**

- 37 L'échec – Les « pragmatiques » en échec à la FdS (5,20 et 3,13) ont des MICon ( $p < 0,001$ ,  $\eta^2 = 0,33$ ) et MISTi ( $p < 0,001$ ,  $\eta^2 = 0,40$ ) significativement plus élevées que ceux à l'IUT (4,86 et 2,67) (voir tableaux 2 et 7).
- 38 La réussite – Les étudiants « pragmatiques » qui réussissent à la FdS (5,32 et 3,35) ont des MICon ( $p < 0,001$ ,  $\eta^2 = 0,44$ ) et MISTi ( $p < 0,001$ ,  $\eta^2 = 0,60$ ) significativement plus élevées (voir tableaux 2 et 7) qu'à l'IUT (4,87 et 2,69). En revanche, les « pragmatiques » qui réussissent à l'IUT (5,8 et 5,58) ont une MEId ( $p < 0,01$ ,  $\eta^2 = 0,46$ ) et une MEEExt ( $p < 0,001$ ,  $\eta^2 = 0,60$ ) plus élevées que ceux de la FdS (5,43 et 4,86).

## **Discussion**

- 39 Les débats actuels, dont le rapport Filatre (2017) se fait largement l'écho, sont unanimes quant à l'idée selon laquelle la réflexion sur les profils des élèves à l'entrée dans l'enseignement supérieur et leurs prérequis est importante pour pallier l'échec du niveau L. Dans cette réflexion, la question d'une forme d'ajustement entre profil motivationnel à l'entrée en formation et structures d'enseignement supérieur (IUT/FdS) conduisant à la réussite des étudiants en première année posée par notre étude vient compléter les résultats sur la motivation et la réussite en première année (De Clercq, Galand, & Frenay, 2017 ; Morlaix & Lambert-Le Mener, 2015). Rappelons que les environnements de formation choisis se distinguent tout d'abord selon qu'ils procèdent à de la sélection à l'entrée (l'IUT sélectionne/la faculté ne le fait pas), selon les objectifs pédagogiques qu'ils poursuivent (formation à/et par la recherche versus professionnalisante) mais aussi selon les environnements qu'ils proposent (intégratif et contrôlant/autonome).
- 40 Si notre étude ne confirme qu'en partie les trois hypothèses posées, elle va tout d'abord dans le sens de l'adaptation des profils à la fois autonome et contrôlé à la réussite aux études conformément à d'autres recherches (Gillet & Vallerand, 2016).
- 41 Elle identifie ensuite deux profils à la fois autonomes et contrôlés d'étudiants entrant en première année d'université qui se distinguent selon les niveaux de MICon, MISTi, MIAC et MEId particulièrement élevés dans le groupe des « passionnés », comparativement au groupe des « pragmatiques ». Nos résultats indiquent aussi que le

groupe des « passionnés » est celui qui obtient la plus grande réussite académique et ce, quelle que soit la structure d'accueil (FdS/IUT). Ceci tend à montrer que la présence de dimensions autonomes élevées, d'une amotivation faible et d'une motivation contrôlée modérée parvient à faire la différence, indépendamment de la question de la sélection. Le profil « pragmatique » présente lui aussi une bonne réussite accréditant ainsi pour ces deux profils l'importance des motivations intrinsèques (en l'occurrence MIcon et MISTi) dans la réussite. Nos résultats se font ainsi l'écho d'autres études (Ratelle et al., 2007, Wormington et al., 2012) en confirmant que la présence d'une motivation contrôlée est adaptée à la performance académique lorsqu'elle est associée à une motivation autonome et à une absence d'AM. C'est ce que traduit exactement le profil motivationnel « passionné » à l'instar d'autres travaux utilisant la TAD (Boiché et al., 2008 ; Gillet & Vallerand, 2016 ; Hayenga & Henderlong-Corpus, 2010 ; Morlaix & Lambert-Le Mener, 2015 ; Vansteenkiste et al., 2009) et dans une moindre mesure le profil « pragmatique » qui présente une motivation autonome plus faible et une AM faible mais non nulle. Cependant, contrairement à l'étude de Ratelle et al., (2007), menée au Canada, auprès d'étudiants du supérieur francophones, il n'apparaît pas sur notre population, de profil exclusivement autonome qui de surcroît serait lié au meilleur niveau de réussite. Des différences dans les dimensions d'intégration sociale et académique liées à la fois à la pédagogie (plus fortement centrée sur l'étudiant au Canada qu'en France) et au fonctionnement de l'enseignement supérieur français et canadien pourraient être avancées pour expliquer ces différences de profils et mériteraient des études complémentaires.

- 42 Ensuite, l'analyse détaillée des sous-modalités motivationnelles confirme que selon les structures universitaires, des spécificités motivationnelles sont identifiées en début de formation et améliorent la réussite en fin de première année. Ainsi, si la validation de la première année universitaire pour les étudiants de la FdS est associée aux plus hauts niveaux de MIcon et de MISTi observés en début de formation, elle est associée en début de formation, pour les étudiants de l'IUT aux plus hauts niveaux de MEId et MEEExt. Ces résultats sont valables aussi bien pour les « passionnés » que pour les « pragmatiques », présentant, rappelons-le, des motivations à la fois autonomes et contrôlées. Combiner la recherche de connaissances (MIcon), la stimulation intellectuelle associées aux activités menées (MISTi), l'intégration de différents buts (MEId) dont le projet, et la perspective d'une meilleure situation professionnelle en tant que récompense future (MEEExt), accompagnerait l'étudiant vers la satisfaction des besoins de compétence et d'autonomie dans sa formation et plus encore vers la réussite académique.
- 43 L'importance de la MEId et de la MEEExt à l'IUT atteste sans doute d'une stratégie plus utilitariste de ces étudiants dans leur choix du parcours universitaire, comparativement aux étudiants de la FdS, et pose la question des buts et sous-butts poursuivis par les étudiants dans le cadre de leur projet à moyen et long terme. À l'instar de Schmitz et al. (2010), mais aussi Morlaix et Lambert-Le Mener (2015), qui notaient le manque de données tangibles sur ce point, nos résultats semblent renforcer l'idée selon laquelle la notion de projet de formation à court terme (DUT) serait bénéfique à la réussite académique (Lieury & Fenouillet, 2006) pour des étudiants qui abordent leur première année universitaire. En effet, 85 % des étudiants en IUT poursuivent leurs études après le DUT (Jaggers, 2017). Ainsi, si cette stratégie « des petits pas » paye, l'étudiant prend confiance et se sent stimuler pour poursuivre d'autres projets de formation, par le renforcement de son sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2007). Ce cycle est aussi évoqué par Boudrenghin, Frenay et

Bourgeois (2009, p. 23) qui considèrent que « ...l'engagement initial envers un but futur valorisé sert de catalyseur au processus de développement de buts proximaux et leur donne du sens. Ensuite, le système de sous-buts devenant plus clair et certains sous-buts étant accomplis, le degré d'engagement envers le but futur augmente significativement ». Le projet semble ainsi bien s'inscrire dans une dynamique socio-cognitive du sujet en questionnant une forme d'ajustement entre le projet de l'étudiant (Boudrenghin & Frenay, 2011) et la structure d'accueil.

- 44 Dès lors, nous pensons que ces sous-dimensions de motivations autonomes et contrôlées (MICon, MISTi, MEId, MEEExt) pourraient être considérées comme des leviers de la réussite universitaire, à exploiter différemment par tous les acteurs pédagogiques, selon la structure d'accueil. De plus, les résultats indiquent que l'AM est plus élevée pour les « résignés » de l'IUT qui réussissent que pour les « résignés » qui réussissent à la FDS. Ceci tendrait à montrer que l'existence d'un environnement contrôlant mais intégratif en première année d'université et de surcroît pour des profils « résignés » est pertinent pour soutenir voire stimuler la volonté de réussir de ces étudiants.
- 45 Enfin, notre étude révèle également que les étudiants ont dans l'ensemble une bonne connaissance de leurs propres caractéristiques motivationnelles et de leur potentielle adéquation à la structure de formation choisie. Ce résultat corrobore l'idée d'une congruence entre le profil de l'étudiant et de l'institution (Schmitz et al., 2010). Il conduit toutefois à s'interroger sur la temporalité dans le processus d'émergence de ces profils motivationnels en cohérence avec les attentes et valeurs des structures universitaires d'accueil : sont-ils strictement antérieurs à l'entrée en formation, se façonnent-ils au cours des premiers mois d'université (recueil en novembre) ? Autrement dit, que se passe-t-il dans cet espace de transition entre les deux univers (lycée -3 / université +3) ?
- 46 Au niveau du lycée, l'accompagnement au projet de formation de l'élève (dispositif d'aide à l'orientation) proposé par les établissements du secondaire semble mettre correctement en résonance le profil motivationnel de leurs élèves et les orientations académiques et sociales proposées par les structures universitaires d'accueil.
- 47 L'entrée dans l'enseignement supérieur, associé à ce que De Clercq et al. (2017, p. 104) définissent comme « l'étape de rencontre... durant [laquelle] l'individu va consolider, adapter ou modifier ses premières attentes au vu des premières expériences concrètes vécues dans le nouveau contexte de changement », semble en regard de nos résultats, témoigner d'un bon ajustement à la nouvelle structure. Ces résultats nous engagent à poursuivre la réflexion autour de l'articulation « lycée-université » sous l'angle de la transition psychosociale. Ainsi, Almudever, Croity-Belz et Hajjar (2015, p. 24), s'intéressant à la transition psychosociale dans le domaine professionnel, ont montré que selon la cohérence perçue entre leur projet, leurs attentes et ce que la structure leur permet de satisfaire, « certains sujets font face à cette perturbation en intensifiant leur recherche d'information et en réorientant le style ; alors que d'autres, à l'inverse se désengagent à l'égard de l'organisation et de la tâche ». Au même titre que dans les situations de travail, les étudiants intégrant une structure qui répond plus ou moins bien à la satisfaction de leurs besoins et à la mise en forme de leur projet choisissent-ils la persévérance ou le désengagement ? Des études complémentaires pourraient venir apprécier la dynamique de cette transition chez les étudiants entrant à l'université. Il s'agirait de repérer à la fois le cheminement de l'étudiant vers cet ajustement mais aussi les dimensions d'intégration sociale et académique que

développent chacune des structures en vue d'accompagner la motivation et d'engendrer une transition psychosociale « réussie ».

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Alberti, C., & Laterrasse, C. (2002). Histoire et actualité des dispositifs d'aide à l'Université. Symptômes d'hier et d'aujourd'hui. In C. Laterrasse (Ed.), *Du rapport au savoir à l'école et à l'université* (pp. 77-118). Paris, France : L'Harmattan.
- Almudever, B., Croity-Belz, S., & Hajjar, V. (2015). Sujet proactif et sujet actif : deux conceptions de la socialisation organisationnelle, *Orientation scolaire et professionnelle*, 28(3), 421-446.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité ; le sentiment d'efficacité personnelle (2e édition)*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Boiché, J., Sarrazin, P., Grouzet, F.M.E., Pelletier, L.G., & Chanal, J. (2008). Students' Motivational Profiles and Achievement Outcomes in Physical Education : a Self-Determination Perspective. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 688-701.
- Boudrenghien, G., Frenay M., & Bourgeois, E. (2009). La transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur. Antécédents de l'engagement envers son but de formation. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 70, 1-35.
- Boudrenghien G., & Frenay, M. (2011). La transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur : Rôle des représentations et motivations à l'égard de son projet de formation, *Orientation scolaire et professionnelle*, 40(2), 1-27.
- Broc, G., Carlsberg, M., Cazauvieilh, C., Faury, S., & Loyal, D. (2016). *Stats faciles avec R*. Bruxelles, Belgique : De Boeck supérieur.
- Cabrera, A., Nora, A., & Castaneda, M. (1993). College persistence: Structural equations modeling test of an integrated model of student retention. *The Journal of Higher Education*, vol. 64 (2), 123-139.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2016). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. In Y. Paquet, N. Carbonneau, & R. Vallerand (Eds.), *La théorie de l'autodétermination. Aspects théoriques et appliqués* (pp. 15-32). Bruxelles : De Boeck supérieur.
- De Clercq, M., Galand, B., & Frenay, M. (2017). Transition from high school to university: a person-centered approach to academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 32(1) 32-39.
- Duguet, A., Le Mener, M., & Morlaix, S. (2016). The key predictors of Success in University in France: What are the contributing factors and possible new directions in educational research ? *International Journal of Higher Education*. 5(3), 222-235.

- Dupont, S., De Clercq, M., & Galand, B. (2015). Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur : revue critique de la littérature en psychologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 191, 105-136.
- Duru-Bellat, M. (1995). Des tentatives de prédiction aux écueils de la prévention en matière d'échec en première année d'université. *Savoir éducation/formation*, 3, 399-416.
- Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132.
- Filatre, D. (2017). *Réformer le premier cycle de l'enseignement supérieur et améliorer la réussite des étudiants*. Rapport général de consultation sur la réforme du premier cycle de l'enseignement supérieur.
- Fontaine, S., & Peters, M. (2012). L'abandon des étudiants à l'université : état de la question. In M. Romainville & C. Michaut (Eds.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (pp. 33-52). Bruxelles, Belgique : De Boeck supérieur.
- Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance : Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 257-274.
- Fraley, C., & Raftery, A. E. (2002). Modelbased clustering, discriminant analysis and density estimation. *Journal of the American Statistical Association*, 97, 611-631.
- Gagné, M., Chemolli, E., & Forest, J. (2016). Les méthodologies associées à la théorie de l'autodétermination. In Y. Paquet, N. Carbonneau, & R. Vallerand (Eds.), *La théorie de l'autodétermination. Aspects théoriques et appliqués* (pp. 34-55). Bruxelles, Belgique : De Boeck supérieur.
- Gillet, N., & Vallerand, R. J. (2016). Motivation et performance : perspective intra-individuelle. In Y. Paquet, N. Carbonneau, & R. Vallerand (Eds.), *La théorie de l'autodétermination. Aspects théoriques et appliqués* (pp. 173-192). Bruxelles, Belgique : De Boeck supérieur.
- Guay, F., & Lessard, V. (2016). La théorie de l'autodétermination appliquée au contexte scolaire : état actuel des recherches. In Y. Paquet, N. Carbonneau, & R. Vallerand (Eds.), *La théorie de l'autodétermination. Aspects théoriques et appliqués* (pp. 249-268). Bruxelles, Belgique : De Boeck supérieur.
- Guay, F., Ratelle, C. F., Roy, A., & Litalien, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences*, 20, 644-653.
- Hayenga, A. O., & Henderlong-Corpus, J. (2010). Profiles of intrinsic and extrinsic motivations: A person-centered approach to motivation and achievement in middle school. *Motivation and Emotion*, 34(4), 371-383.
- Jagers, C. (2017). Parcours et réussite en STS, IUT et CPGE. In : *État de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France - 49 indicateurs* [en ligne]. KABLALANGLOIS Isabelle (Ed.). Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, (10<sup>e</sup> éd.),
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (2006). *Motivation et réussite scolaire* (2<sup>e</sup> Ed). Paris, France : Dunod.
- Michaut, C. (2012). Réussite, échec et abandon des études dans l'enseignement supérieur français : quarante ans de recherche. In M. Romainville & C. Michaut (Eds.) *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (pp. 53-68). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- MENESRI : Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. (2017). Les étudiants dans les filières de formation depuis 50 ans.

Morlaix, S., & Lambert-Le Mener, M. (2015). La motivation des étudiants à l'entrée à l'université : quels effets directs ou indirects sur la réussite ? *Recherche en éducation*, 22, 152-167.

Orange, S. (2015, décembre). *Les cycles courts de l'enseignement supérieur (IUT - BTS) : quels effets de l'encadrement sur la réussite et l'échec des étudiants ?* Communication présentée aux conférences de consensus. Transformation pédagogique de l'enseignement supérieur. Réussite et échec dans l'enseignement supérieur. Quels éclairages de la recherche ? Paris, France.

Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., & Senécal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 734-746.

Reeve, J., & Lee, W. (2014). Students' Classroom Engagement Produces Longitudinal Changes in Classroom Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 527-540.

R Core Team (2018). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for statistical computing, Vienna, Austria, ISBN 3-900051-07-0, URL : <http://www.R-project.org>.

Romainville, M. (2005). Quelques interrogations sur l'échec à l'Université. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 39, 18-22.

Romainville, M., & Michaut, C. (2012). Conclusion. In M. Romainville & C. Michaut (Eds.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (pp. 249-262). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Wertz, V., Noël, B., & Eccles, J. (2010). Étude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université. *Revue française de pédagogie*, 172, 43-61. doi : 10.4000/rfp.2217

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.

Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21, 323-349.

Vallerand, R. J., & Thill, E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Québec, Canada : Études vivantes, Vigot.

Vansteenkiste, M., Soenens, B., Sierens, E., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 671-688.

Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Viau, R., & Joly, J. (2001). *Comprendre la motivation à réussir des étudiants universitaires pour mieux agir*. Communication au colloque de l'ACFAS, Université de Sherbrooke, Québec, Canada.

Wormington, S.V., Corpus-Henderlong, J., & Anderson, K.A. (2012). A person-centered investigation of academic motivation and its correlates in high school. *Learning and Individual Differences*, 22(4), 429-438.

## NOTES

1. Bien que présente dans la théorie de l'autodétermination, la ME intégrée, très proche conceptuellement de la MI et de la ME identifiée, peine à être statistiquement isolée des deux autres formes motivationnelles (Gagné, Chemolli, & Forest, 2016). Elle n'est donc pas développée dans ce travail.
  2. Exemples d'items : MIcon : Pour le plaisir d'en savoir plus sur les matières qui m'attirent ; MISTI : Pour le plaisir que je ressens à lire des auteurs intéressants ; MIAc : Pour le plaisir que je ressens à me surpasser dans mes études ; MEId : Parce que cela va m'aider à mieux choisir mon orientation de carrière ; MEIntr : Pour me prouver que je suis une personne intelligente ; MEEExt : Pour avoir un meilleur salaire plus tard ; AM : Honnêtement je ne le sais pas ; j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps dans mes études supérieures.
  3. Fds : Mathématiques, informatique, EEA, SVT, etc. IUT : DUT Génie Biologique, Chimie Informatique, Génie Électrique et Informatique Industrielle, Mesures Physiques.
  4. Les résultats des tests de Shapiro-Wilk et de Bartlett ont conclu au rejet de la normalité et de l'homogénéité des variances sur une grande partie de nos variables, ce qui oriente l'analyse sur des méthodes non paramétriques considérées comme conservatrices (Broc, Carlsberg, Cazauviel, Faury, & Loyal, 2016).
  5. Notons que l'âge ( $\chi^2(1,3) = 1,6$ , p. < ns), la mention au bac et la difficulté ressentie vis-à-vis des TP ne sont pas significatifs (voir tableau 3).
  6. Les profils ont été nommés non dans un objectif de catégorisation des étudiants, mais pour faciliter la lecture des résultats.
- 

## RÉSUMÉS

Cette étude vise à identifier les caractéristiques motivationnelles (théorie de l'autodétermination, Ryan & Deci, 2000) des étudiants à l'entrée en 1<sup>re</sup> année universitaire, selon deux contextes de formation (Faculté des Sciences et Institut Universitaire Technologique) et le lien avec la réussite académique. Trois profils motivationnels sont identifiés dont deux autonomes et contrôlés et un troisième dit amotivé qui se distribuent différemment selon les structures d'accueil. On observe également que la réussite en première année est associée à des sous-modalités distinctes de la motivation selon les structures. Ces résultats conduisent à une réflexion en terme de leviers motivationnels différenciés mais aussi en terme de projet de formation de l'étudiant et de transition lycée-université.

This study aims to identify the motivational characteristics (theory of self-determination, Ryan & Deci, 2000) of students entering the first year of university, according to two training contexts (Faculty of Sciences and University Technological Institute) and the link with academic success. Three motivational profiles are identified, two of them are autonomous and controlled, and a third called amotivated. They are distributed differently according to the training structures. It is also observed that success at the first year is associated with distinct sub-modalities of motivation according to the structures. These results lead to some discussion in terms of differentiated motivational triggers but also in terms of student project and on the transition from high school to university.

## INDEX

**Mots-clés** : motivation, étudiants, structure universitaire, réussite académique

**Keywords** : motivation, students, training structure, academic achievement

## AUTEURS

### FLORENCE CASSIGNOL BERTRAND

Maître de conférences en psychologie sociale et de l'éducation, Université de Montpellier,  
Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation, EA 374

### JACQUELINE PAQUIOT PAPET

Maître de conférences en psychologie du travail,  
Université de Montpellier, Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation  
et Formation, EA 374

### CHARLOTTE POURCELOT

Docteure en sciences de l'éducation, Université Paul Valéry, Laboratoire Interdisciplinaire de  
Recherche en Didactique, Éducation et Formation, EA 374

### CHRISTOPHE CRAMBES

Maître de conférences en statistiques,  
Université de Montpellier, Institut Montpellierain  
Alexander Grothendick