

UNIVERSITE DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Les profils motivationnels des étudiants de première année
de licence de l'Université Catholique de Lille: autodétermination envers les études
et dynamique motivationnelle envers les activités pédagogiques

par

Antoine Blondelle

Thèse présentée à la Faculté d'Éducation

en vue de l'obtention du grade de

Philosophiæ Doctor (Ph.D.)

Doctorat en Éducation

Mai 2016

© Antoine Blondelle, 2016

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Les profils motivationnels des étudiants de première année
de licence de l'Université Catholique de Lille: autodétermination envers les études
et dynamique motivationnelle envers les activités pédagogiques

Antoine Blondelle

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes:

Jean-Claude Coallier, Président du jury

Responsable du programme du doctorat en éducation, Université de Sherbrooke

Christelle Lison, Directrice de recherche

Département de pédagogie, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Bertrand Bergier, Codirecteur de recherche

Faculté d'éducation, Université Catholique de l'Ouest, Angers, France

France Jutras, Membre du jury interne

Département de pédagogie, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Jean-Pierre Gaté, Membre du jury externe

Faculté d'éducation, Université Catholique de l'Ouest, Angers, France

Marc Romainville, Membre du jury externe

Service de pédagogie universitaire, Université de Namur, Belgique

Thèse acceptée le 11 avril 2016

SOMMAIRE

Les étudiants de première année de licence de l'Université Catholique de Lille (UCL) constituent une population à part. D'une part, ils sont inscrits dans l'enseignement supérieur privé associatif, qui constitue une part minoritaire, mais croissante du paysage de l'enseignement supérieur français. D'autre part, leurs caractéristiques socio-économiques et leurs antécédents scolaires ne semblent pas suffisants pour expliquer leur taux de réussite plus élevé que l'ensemble des étudiants de première année de licence. Or, dans les pays occidentaux, les taux d'échecs observés en première année d'université ont généré une large littérature scientifique cherchant à mieux comprendre quelles caractéristiques étaient en mesure d'expliquer l'échec ou la réussite étudiante. Parmi les pistes proposées, l'étude des caractéristiques motivationnelles semble prometteuse.

Nous nous sommes donc demandé quelles étaient les caractéristiques motivationnelles, que nous avons appelées profils, des étudiants de première année de licence de l'UCL. Pour répondre à cette question, nous avons essayé de savoir si les activités pédagogiques proposées habituellement en première année pouvaient se révéler un élément déterminant au niveau de la motivation. Le contexte de l'UCL, misant fortement sur l'innovation pédagogique pour l'avenir, rend cet éclairage particulièrement intéressant pour les responsables pédagogiques et les enseignants. Mais la particularité du système d'accès au supérieur et la spécificité de l'enseignement supérieur privé associatif nous ont également amené à questionner la motivation à effectuer des études de ces étudiants. En effet, il est difficile de s'imaginer mesurer la motivation dans une activité pédagogique sans tenir compte des motivations à s'engager dans les études de manière générale.

Nous nous sommes appuyé sur un cadre de référence original empruntant à la fois à la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985*b*) et de la dynamique motivationnelle au sein d'une activité pédagogique (Viau, 2009). Si l'objectif général est d'établir les profils motivationnels des étudiants de première année de licence de l'UCL, nous avons distingué cinq objectifs spécifiques. Le premier est de vérifier les propriétés métriques de notre questionnaire envoyé à 2134 étudiants de première année de licence. Les deuxième et troisième sont de décrire le profil motivationnel des étudiants de licence de l'UCL tenant compte de la motivation à effectuer des études et de la motivation dans des activités pédagogiques (cours magistral, travaux dirigés, projet). Le quatrième objectif spécifique consiste à observer le lien entre ces deux composantes des profils. Enfin, le cinquième objectif est de déterminer quelles caractéristiques personnelles (âge, sexe, origine sociale, antécédents scolaires, discipline, type d'établissement, choix et type de sélection) significatives influencent les profils motivationnels.

Globalement, les étudiants montrent une motivation très élevée envers les études, soutenue par des motifs à la fois intrinsèques et extrinsèques, pourtant opposés selon la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985*b*). Ces résultats sont à rapprocher d'autres études à travers le monde qui montrent des profils similaires là où une importance est accordée aux études et à la réussite (Caleon, Wui, Tan, Chiam, Soon et King, 2015). Les étudiants montrent une motivation élevée envers toutes les activités pédagogiques, mais principalement envers les travaux dirigés qui allient théorie et pratique. Un lien statistique est observé entre la motivation envers les études et la motivation envers les activités pédagogiques bien qu'il nous soit difficile de préciser davantage la relation de causalité. Notons que le résultat le plus original provient de l'étude des caractéristiques faisant varier les profils. En effet, aucune des caractéristiques personnelles étudiées ne fait varier les profils à l'exception des disciplines et du type d'établissement (école ou faculté) où sont observées des variations statistiques. Les étudiants sont motivés par les activités pédagogiques avec lesquelles ils sont familiers. Les étudiants de faculté sont motivés

envers les cours magistraux et moins envers les projets, ce qui est l'inverse des étudiants en école. Par ailleurs, des différences de motivation envers les études sont observées en fonction de la discipline. En outre, au sein d'une même discipline, les différences existent en fonction du type d'établissement.

Autrement dit, des facteurs contextuels propres aux établissements ou à la culture disciplinaire sont à l'origine des différents profils motivationnels. Ces conclusions renforcent le rôle de l'institution et des facteurs environnementaux propres aux établissements dans les niveaux de motivation des étudiants. Notre recherche donne également des données importantes aux acteurs de terrain en contact direct avec les étudiants.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	23
PREMIER CHAPITRE - PROBLÉMATIQUE	27
1. LES ÉTUDES SUPÉRIEURES EN FRANCE	28
1.1 L'orientation et le choix des études supérieures.....	28
1.2 La diversité et l'hétérogénéité de l'enseignement supérieur français.....	32
2. L'ENTRÉE DANS LE SUPÉRIEUR.....	40
2.1 L'accès aux études supérieures.....	40
2.2 Le système Admission Post Bac (APB)	44
2.3 La répartition de la population étudiante à l'entrée dans le supérieur.....	47
2.4 Une première année marquée par de nombreuses difficultés	48
3. DES ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES EN QUESTION	52
4. L'UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LILLE	56
4.1 Une présentation de l'Université Catholique de Lille	57
4.2 L'accès et la sélection à l'entrée.....	58
4.3 Une population à caractéristiques particulières	59
4.4 Une vaste politique d'innovations pédagogiques	61
5. LA MOTIVATION DANS LE CONTEXTE DES ÉTUDES SUPÉRIEURES	63
5.1 Le choix d'études dans le supérieur	63
5.2 La motivation dans les activités pédagogiques.....	66
5.3 La motivation dans le cadre d'activités pédagogiques innovantes.....	71
5.4 L'importance des caractéristiques personnelles sur la motivation	66

6.	LA QUESTION DE RECHERCHE	73
DEUXIÈME CHAPITRE - CADRE DE RÉFÉRENCE		75
1.	L'ÉVOLUTION VERS UN PARADIGME SOCIOCOGNITIF DES THÉORIES DE LA MOTIVATION.....	76
2.	LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE	82
2.1	La perception de la valeur d'une activité.....	86
2.2	La perception de la compétence.....	88
2.3	La perception de contrôlabilité	90
3.	LA THÉORIE DE L'AUTODÉTERMINATION	92
3.1	La théorie de l'évaluation cognitive.....	93
3.2	La théorie de l'intégration organismique.....	96
3.3	La théorie de l'orientation causale	101
3.4	La théorie des besoins fondamentaux	102
4.	LE MODÈLE HIÉRARCHIQUE DE LA THÉORIE DE L'AUTODÉTERMINATION.....	106
5.	LA COMPATIBILITÉ ET L'INCOMPATIBILITÉ DES MODÈLES THÉORIQUES.....	108
6.	LE MODÈLE INTEGRATIF DE LA MOTIVATION EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE.....	114
7.	LES OBJECTIFS DE RECHERCHE	116
TROISIÈME CHAPITRE - MÉTHODOLOGIE		119
1.	LE TYPE DE RECHERCHE ET LA POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE	119
2.	L'IDENTIFICATION ET LES CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCHANTILLON.....	122
3.	LA JUSTIFICATION DE L'INSTRUMENTATION ET DU MODE D'ADMINISTRATION	124
4.	LA CONSTRUCTION DU QUESTIONNAIRE	127
4.1	La construction du questionnaire à partir de la littérature existante	127
4.2	La validité et la fidélité	133
5.	LA COLLECTE DES DONNÉES ET LA STRATÉGIE D'ANALYSE.....	139

5.1	La collecte des données	139
5.2	La stratégie d'analyse	139
6.	L'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE	140
QUATRIÈME CHAPITRE - PRÉSENTATION DES RÉSULTATS		143
1.	LES QUALITÉS MÉTRIQUES DE L'INSTRUMENT DE MESURE	143
1.1	L'analyse en composantes principales	143
1.2	La consistance interne du questionnaire	157
2.	LES RÉSULTATS CONCERNANT LE PROFIL MOTIVATIONNEL GÉNÉRAL DES ÉTUDIANTS DE L'UCL	159
2.1	La représentativité et la composition statistique de l'échantillon récolté.	159
2.2	L'analyse des résultats concernant la motivation en contexte universitaire	164
2.3	L'analyse des corrélations entre les composantes motivationnelles	168
3.	L'ANALYSE DES PARTICULARITÉS DES PROFILS	171
3.1	L'orientation des analyses en fonction des résultats bruts	171
3.2	L'influence des variables sur les composantes motivationnelles	175
3.2.1	L'influence du sexe sur les profils motivationnels	176
3.2.2	L'influence du choix et du mode de sélection sur les profils motivationnels	176
3.2.3	L'influence du type d'établissement (faculté/école) sur les profils motivationnels	177
3.2.4	L'influence de la discipline sur les profils motivationnels	178
3.2.5	L'influence de l'origine socio-économique sur les profils motivationnels	187
3.2.6	L'influence des antécédents scolaires sur les profils motivationnels	188
CINQUIÈME CHAPITRE - DISCUSSION		191
1.	LES PROPRIÉTÉS MÉTRIQUES DU QUESTIONNAIRE	191
1.1	L'échelle de motivation en études avancées	192

1.2	La dynamique motivationnelle.....	198
2.	LES CORRÉLATIONS DES DIFFÉRENTES COMPOSANTES MOTIVATIONNELLES	199
3.	LE PROFIL MOTIVATIONNEL GÉNÉRAL DES ÉTUDIANTS DE LICENCE DE L'UCL.....	201
4.	L'INFLUENCE DES CARACTÉRISTIQUES SUR LES PROFILS MOTIVATIONNELS	204
4.1	Les variables sans conséquences sur les profils motivationnels	205
4.2	Des sources contextuelles à l'origine des variations des profils motivationnels.....	208
5.	LES LIMITES DE LA RECHERCHE	211
6.	L'INTERRELATION RECHERCHE, FORMATION, PRATIQUE	212
	CONCLUSION	217
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	219
	ANNEXE A - QUESTIONNAIRE SUR LA MOTIVATION EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE	249
	ANNEXE B - COURRIEL ADRESSÉ AUX ÉTUDIANTS PAR LE CHERCHEUR VIA LA PLATEFORME LIMESURVEY.....	259
	ANNEXE C - COMITÉ D'ÉTHIQUE – ATTESTATION DE CONFORMITÉ	261
	ANNEXE D - TESTS T D'INDÉPENDANCE EN FONCTION DU MODE DE SÉLECTION.....	263
	ANNEXE E - TESTS T D'INDÉPENDANCE EN FONCTION DU TYPE D'ÉTABLISSEMENT.....	265
	ANNEXE F - RÉSULTATS DE L'ANALYSE DE LA VARIANCE DE LA DISCIPLINE SUR LES COMPOSANTES MOTIVATIONNELLES	267
	ANNEXE G - TEST T D'INDÉPENDANCE EN FONCTION DU TYPE D'ÉTABLISSEMENT DANS LA DISCIPLINE ÉCONOMIE GESTION	269
	ANNEXE H - ANALYSE EN COMPOSANTES PRINCIPALES	271

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Principaux sigles de l'enseignement supérieur en France	35
Tableau 2	Inscription des bacheliers poursuivant dans le supérieur.....	43
Tableau 3	Origine scolaire des bacheliers dans l'enseignement supérieur en 2012	47
Tableau 4	Principales contributions théoriques à la dynamique motivationnelle ..	85
Tableau 5	Principales contributions théoriques à la théorie de l'autodétermination	104
Tableau 6	Types d'établissements de la population à l'étude	123
Tableau 7	Constitution des items de mesure de la dynamique motivationnelle...	128
Tableau 8	Composition des items de l'échelle de motivation dans les études avancées	131
Tableau 9	Coefficients alpha de Cronbach des éléments mesurant la motivation générale envers les études.....	135
Tableau 10	Coefficients alpha de Cronbach des éléments mesurant la motivation envers les activités pédagogiques	136
Tableau 11	Coefficients alpha de Cronbach des éléments mesurant la motivation générale envers les études.....	137
Tableau 12	Matrices de rotation Oblimin.....	149
Tableau 13	Analyse de l'asymétrie (Skewness) et de l'aplatissement (Kurtosis) ..	156
Tableau 14	Coefficients alpha de Cronbach des éléments mesurant la motivation générale envers les études.....	157
Tableau 15	Coefficients alpha de Cronbach des éléments mesurant la motivation envers les activités pédagogiques	158
Tableau 16	Nombre de répondants par établissement (discipline).....	160

Tableau 17	Grandes caractéristiques de l'échantillon.....	161
Tableau 18	Motivation envers l'activité pédagogique: cours magistral	165
Tableau 19	Motivation envers l'activité pédagogique: travaux dirigés	166
Tableau 20	Motivation envers l'activité pédagogique: projet.....	166
Tableau 21	Motivation envers les études universitaires	167
Tableau 22	Corrélation entre les différentes composantes motivationnelles.....	169

LISTE DES FIGURES

Figure 1:	Schéma de l'enseignement supérieur en France	34
Figure 2:	Profils motivationnels des étudiants de première année de licence de l'UCL	74
Figure 3:	Facteurs influant sur la dynamique motivationnelle de l'étudiant.....	83
Figure 4:	La dynamique motivationnelle en contexte universitaire	84
Figure 5:	La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan	105
Figure 6:	Modèle hiérarchique de la théorie de l'autodétermination	107
Figure 7:	Modèle intégratif de la motivation en contexte universitaire	115
Figure 8:	Graphique de valeurs propres	146
Figure 9:	Motivation intrinsèque envers les études.....	153
Figure 10:	Dynamique motivationnelle envers le projet.....	153
Figure 11:	Dynamique motivationnelle envers les travaux dirigés.....	154
Figure 12:	Motivation extrinsèque à régulation externe envers les études	154
Figure 13:	Dynamique motivationnelle envers le cours magistral.....	155
Figure 14:	Amotivation envers les études.....	155
Figure 15:	Moyenne de la dynamique motivationnelle envers le cours magistral en fonction des disciplines.....	178
Figure 16:	Moyenne de la dynamique motivationnelle envers les travaux dirigés en fonction des disciplines.....	180
Figure 17:	Moyenne de la dynamique motivationnelle envers le projet en fonction des disciplines	181
Figure 18:	Moyennes de la motivation extrinsèque à régulation externe en fonction des disciplines	182

Figure 19: Moyennes de la motivation intrinsèque en fonction des disciplines....184

Figure 20: Moyennes de l'amotivation en fonction des disciplines185

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ACP	Analyse en composantes principales
AM	Amotivation
APB	Admission Post-Bac
CM	Cours magistral
CPGE	Classe préparatoire aux grandes écoles
Dyn. Mot.	Dynamique motivationnelle
ÉMÉ-U 28	Échelle de motivation dans les études avancées
FESIC	Fédération des Écoles Supérieures d'Ingénieurs et de Cadres
ICL	Institut Catholique de Lille
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin
MEE	Motivation extrinsèque à régulation externe
MEid	Motivation extrinsèque à régulation identifiée
MEintro	Motivation extrinsèque à régulation introjectée
MIA	Motivation intrinsèque à l'accomplissement
MIC	Motivation intrinsèque à la connaissance
MIS	Motivation intrinsèque à la stimulation
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
PCOM	Perception de la compétence
PCON	Perception de contrôlabilité

PINT	Perception de la valeur (intérêt)
Pro	Projet
PUTI	Perception de la valeur (utilité)
SRQ-A	<i>Academic Self-Regulation Questionnaire</i>
SRQ-L	<i>Learning Self-Regulation Questionnaire</i>
TD	Travaux dirigés
UCL	Université Catholique de Lille
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Les jeunes abordent l'âge adulte sans avoir la moindre notion de ce que peuvent être les interactions humaines et personnelles; sans la moindre expérience d'une communication interpersonnelle véritablement partagée. J'ai souvent l'impression que notre système d'éducation vise avant tout à préparer des individus à vivre isolés dans des cages.

Carl Rogers

REMERCIEMENTS

Je remercie en premier lieu Olivier Tranchant, vice-président de l'Université Catholique de Lille, directeur des écoles Espas et Estice, de m'avoir donné l'opportunité d'effectuer ce parcours doctoral avec sérénité. Je le remercie également pour sa confiance et le soutien financier accordé par Espas et Estice à mes activités de recherche.

Je remercie infiniment Christelle Lison et Bertrand Bergier de m'avoir accompagné pendant ces années. Je remercie Christelle Lison pour son accompagnement sans faille qui m'a permis de monter en compétences et en confiance, pour sa rigueur et son efficacité, son humour et son énergie positive. Je remercie Bertrand Bergier pour sa hauteur de vue et sa capacité à questionner toujours au plus juste, sa simplicité et sa bienveillance en toutes circonstances. Je me suis souvent dit que je ne pouvais rêver mieux comme direction de recherche.

Je remercie également spécialement les professeurs Johanne Bédard, Sébastien Béland, Jean-Pierre Gaté, France Jutras, François Larose, Benoit Raveleau qui m'ont aidé lors d'étapes importantes du doctorat, pour leur disponibilité, leur regard critique et leurs conseils.

Je remercie également tous les doctorants de la cohorte Sherange 5 pour le travail effectué ensemble, les moments de convivialité et le soutien moral, particulièrement lors des séjours au Québec. Je remercie spécialement Philippe Martin pour son soutien amical, intellectuel et logistique lors des regroupements à Angers.

Je remercie Philippe Hommerin de l'Université Catholique de Lille et son service de m'avoir facilité l'accès aux données essentielles à ce travail.

Je remercie également les amis de toujours, les collègues d'Espas et d'Estice et ma famille qui ont su me comprendre dans cette longue marche solitaire, et aussi Elena Choquet et Laurent Falque pour m'avoir témoigné confiance au tout début du doctorat.

J'associe à mes remerciements le personnel dédié à la recherche de l'Université de Sherbrooke, de l'Université Catholique de l'Ouest et de l'Université Catholique de Lille.

Fier de ma ville et de ma région, je remercie également la Métropole Européenne de Lille pour son soutien financier accordé à cette thèse pendant trois ans.

Je remercie enfin les nombreux étudiants qui ont participé à ce travail, pour les relectures des questionnaires, les pré-tests, ou par leurs marques de sympathie. Ils donnent sens à mon engagement chaque jour.

INTRODUCTION

Notre thèse s'inscrit dans le domaine de l'enseignement supérieur en France et de la pédagogie universitaire. Elle se situe plus précisément, par le cadre de référence adopté, dans le champ de la psychologie de la motivation. Sa finalité est de proposer une description des grandes caractéristiques motivationnelles, que nous appellerons ici profils¹, des étudiants² de première année universitaire de l'Université Catholique de Lille (UCL).

L'UCL, plus grande fédération universitaire privée de France, occupe une place particulière dans le paysage de l'enseignement supérieur français de par son statut, mais également par rapport à la réussite affichée par ses étudiants en première année de licence universitaire, et ce, quels que soient leurs caractéristiques sociales ou leurs antécédents scolaires dans son ensemble facultaire (Gouvernement de la France, 2013c). Par ailleurs, la perspective future d'introduction de nouvelles méthodes pédagogiques à l'UCL vient renforcer l'intérêt de mieux comprendre leurs caractéristiques motivationnelles.

L'entrée à l'université française est pourtant actuellement marquée par de nombreuses difficultés: échecs aux examens, abandons et réorientations (Gouvernement de la France, 2014a). Dans les milieux de pratique, la motivation envers les apprentissages est souvent invoquée comme le point central à l'origine de ces difficultés (Viau, 2009). Parmi de nombreux facteurs déjà étudiés pour mieux comprendre la réussite comme les capacités cognitives, les antécédents scolaires ou

¹ Ensemble des traits caractéristiques d'une chose, d'une situation, d'une catégorie de personnes (Centre national des ressources textuelles et lexicales, s.d.).

² Tout au long de cette thèse, le masculin sert de genre épïcène, son emploi ne saurait être vu comme une marque de discrimination à l'égard des femmes.

l'origine sociale, l'étude de la motivation demeure une piste de recherche scientifique pertinente (Morlaix et Suchaut, 2012). Comprendre la motivation permet de mieux agir contre le décrochage et l'abandon, phénomène étudié dans de nombreux pays occidentaux, auquel il importe de s'attarder en raison des conséquences considérables pour l'étudiant lui-même, pour l'institution et la société en général (Sauvé, Debeurme, Fournier, Fontaine et Wright, 2006).

Par ailleurs, de nombreuses recherches dans un contexte francophone (Québec et Belgique) ont tenté de faire la lumière sur la motivation à effectuer des études dans le supérieur ou encore de comprendre quelles activités pédagogiques suscitaient le plus de motivation chez les étudiants (Kozanitis, 2010; Neuville, 2004). De la même façon, de nombreux travaux de recherche internationaux s'intéressent aux caractéristiques motivationnelles en regard de la performance. En revanche, à notre connaissance, aucune étude n'envisage la motivation selon ces deux dimensions, dans une perspective plus descriptive, qui nous donnerait une meilleure compréhension des profils motivationnels dans le contexte bien spécifique de l'enseignement supérieur français, et plus spécifiquement de l'UCL.

Quels sont les motifs de choix des étudiants d'aller étudier à l'UCL? Quelles sont les activités pédagogiques qui soutiennent leur motivation? Existe-t-il des caractéristiques particulières qui nous renseigneraient sur cette population?

Afin de répondre à ces questions, nous situons dans le premier chapitre l'UCL et les étudiants de première année de licence universitaire dans le contexte de l'enseignement supérieur français, en présentant les différentes étapes qui ont jalonné le passage du lycée aux études supérieures. Dans le deuxième chapitre, nous présentons notre cadre de référence ainsi que nos objectifs de recherche. Dans le troisième chapitre, nous établissons notre méthodologie de recherche en justifiant nos choix et notre instrumentation. Dans le quatrième chapitre, les résultats sont présentés en cohérence avec les objectifs énoncés. Enfin, le cinquième et dernier

chapitre nous permet de discuter les résultats en les confrontant aux études sur le sujet et de proposer de nouvelles pistes de recherches.

PREMIER CHAPITRE

PROBLÉMATIQUE

Afin de construire notre problème de recherche, nous passons progressivement d'une contextualisation générale de l'enseignement supérieur à, plus spécifiquement, l'orientation, l'accès et les procédures d'admission dans le supérieur qui constituent des étapes déterminantes sur les motifs d'études. Après avoir établi un état des lieux à l'entrée du supérieur, nous abordons spécifiquement la pédagogie à l'université en nous centrant finalement sur l'UCL et ses étudiants afin de poser notre question de recherche.

Tout au long de ce chapitre, nous mettrons en lumière, à travers une recension des écrits scientifiques, trois éléments constituant notre problème: les caractéristiques des étudiants entrant dans le supérieur, la question de la motivation envers le choix d'études universitaires, et enfin la question de la motivation envers les activités pédagogiques proposées.

Notons que si dans ce premier chapitre, le terme motivation est employé diversement par les acteurs de l'éducation ou certains auteurs, nous proposons au lecteur de garder à l'esprit celle de Vallerand et Thill (1993) qui définissent la motivation comme un «construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement.» (p. 18). C'est cette définition consensuelle que nous gardons pour parler de motivation de manière générale avant d'y revenir au deuxième chapitre dans une analyse plus conceptuelle.

1. LES ÉTUDES SUPÉRIEURES EN FRANCE

Dans cette partie, nous faisons un état des lieux des études supérieures en France en abordant les difficultés concernant l'orientation et le choix d'études des étudiants qui s'appêtent à entrer dans les établissements d'enseignement supérieur français. Nous commençons par présenter l'orientation aux études supérieures, rendue plus ou moins difficile selon l'origine sociale, les antécédents scolaires et l'autosélection. Nous présentons ensuite l'accès au système de l'enseignement supérieur, marqué par une offre de formation large, diversement sélective et hétérogène et enfin la procédure d'inscription Admission Post Bac (APB). Nous mettrons ainsi en évidence les conditions susceptibles de compliquer leurs choix et d'ébranler leur motivation.

1.1 L'orientation et le choix des études supérieures

Alors que l'université fonctionne sur le mythe de l'étudiant assoiffé de savoir, les étudiants entament aujourd'hui des études universitaires pour d'autres raisons (Rege Colet et Romainville, 2006). En effet, celles-ci augmentent considérablement leur chance d'accéder à des carrières valorisantes, de trouver un emploi mieux rémunéré et de répondre à la compétitivité économique sur le marché international (*Ibid.*). Mais parfois, les étudiants s'inscrivent aux études supérieures par fatalité, dans une approche logique et automatique, ou alors pour tenter leur chance ou éviter le chômage (*Ibid.*).

Ce faisant, l'orientation des jeunes est un moment extrêmement important dans la scolarité. En France, à partir des années 80, l'objectif annoncé d'atteindre 80 % de réussite au baccalauréat avait eu pour conséquence la démocratisation en réduisant les inégalités sur l'obtention d'un baccalauréat. Cette démocratisation a plutôt profité aux baccalauréats technologiques et professionnels, dans lesquels se retrouvent les élèves moins bons sur le plan scolaire (Duru-Bellat et Kieffer, 2008).

Mais de nouvelles inégalités sont alors apparues avec une hiérarchie en fonction du type de baccalauréat (Duru-Bellat et Kieffer, 2008). Les décisions d'orientation sont donc dépendantes des résultats scolaires plutôt que des goûts ou des intérêts des étudiants (Biémar, Philippe et Romainville, 2003). Compte tenu du fonctionnement global de l'orientation en France, tous les élèves dont le niveau le permet choisissent de rester le plus longtemps possible dans les filières générales (Duru-Bellat et Kieffer, 2008).

Pour les choix post bac, ce sont les résultats au baccalauréat qui vont influencer la durée des études envisagée, le sexe (Frickey et Primon, 2002), l'origine sociale et ethnique et le lycée d'origine (Chevaillier, Landrier et Nakhili, 2009; Landrier et Nakhili, 2010). Force est de constater que les choix d'orientation sont facilités pour les bacheliers généraux de la filière scientifique qui, plus tard, vont investir toutes les filières de l'enseignement supérieur, mais qui rarement vont s'inscrire dans une filière universitaire spécifiquement scientifique (Endrizzi, 2010).

L'orientation est le moment où l'inégalité des chances est la plus forte, notamment parce que les classes sociales favorisées connaissent mieux les rouages du système éducatif (Chevaillier *et al.*, 2009; Romainville, 2000). Pourtant, les lycéens bénéficient aujourd'hui de nombreux moyens de s'informer (salons, structures dédiées à l'orientation, conseils de proches, discussions entre amis, conseils d'enseignants, recherches sur Internet). Il ne s'agirait donc pas, selon Sarfati (2013), pour certains étudiants se retrouvant à l'université, d'un déficit d'orientation, mais bien d'orientation par défaut. Selon Convert (2003), ce choix par défaut de l'université est plus particulièrement vrai pour certaines disciplines des sciences humaines et sociales (administration économique et sociale, sociologie, psychologie, philosophie, histoire, géographie) qui sont véritablement désertées par les meilleurs élèves de l'enseignement général.

Par ailleurs, des «enchaînements institutionnels» (lycée – classe préparatoire – grande école) plus ou moins formels entre les établissements participent au cloisonnement de l’enseignement supérieur d’excellence (Buisson-Fenet et Draelants, 2010; Gouvernement de la France, 2014a). Malgré quelques initiatives d’ouvrir les filières d’excellence à certaines classes plus modestes, elles renforcent le modèle de formation des élites et restent socialement très inégalitaires et particulièrement dans l’accès à certaines filières très sélectives (Duru-Bellat, Kieffer et Reimer, 2008). La hiérarchie des filières pour amener au baccalauréat va donc se confirmer dans l’enseignement supérieur en permettant l’accès aux filières les plus reconnues, qui assurent un meilleur avenir professionnel, aux étudiants les plus favorisés (Merle, 2009). Merle (2000, 2002a, 2002b) parle d’un déplacement des inégalités à un niveau plus élevé du système éducatif, pourtant marqué par l’idéal républicain français de l’égalité des chances scolaires, et d’une «démocratisation ségrégative» de l’enseignement supérieur.

Pour lutter contre les «mauvaises» orientations des élèves, l’autosélection et les orientations contraintes, plusieurs dispositifs ont vu le jour comme les parcours de découverte des métiers et des formations au collège et au lycée (secondaire) et, plus particulièrement, l’orientation active. L’orientation active est un accompagnement individualisé par les équipes pédagogiques des lycées pour sensibiliser, informer et guider les candidats dans leurs choix d’orientation, mais ceux-ci ne sont toutefois pas tenus de suivre les recommandations. La dernière étape consiste à les accompagner jusqu’à leur inscription dans la procédure d’APB que nous présentons plus loin dans ce chapitre. Comment les étudiants effectuent-ils leurs choix d’études? L’étude de Biémar *et al.* (2003) en Belgique francophone dégage cinq critères énoncés par les étudiants pour la décision d’orientation: l’intérêt (goût, passion, motivation intrinsèque), les faiblesses ou les atouts personnels (sentiment de compétence), les caractéristiques de la filière d’études, les avantages socio-économiques et enfin les aspects liés à la profession (statut social, actes professionnels, utilité sociale). Cette étude concorde avec celle de Cordazzo (2011) en France pour qui le choix

d'orientation est d'abord le fruit d'un intérêt pour la discipline avant d'être lié au projet professionnel ou aux débouchés. Cependant, ces déterminants du choix d'études sont d'autant plus importants selon l'origine sociale et la composition sociale des établissements (Biémar *et al.*, 2003) et les études concluent que l'autosélection est majoritaire dans l'explication de l'accès socialement différencié dans le supérieur (Biémar *et al.*, 2003; Chevaillier *et al.*, 2009).

Si quelques initiatives comme le dispositif d'orientation active s'intéressent au projet professionnel, le système d'orientation, axé avant tout sur les résultats scolaires, n'incite pas les meilleurs élèves à avoir un projet et invite les moins bons élèves à en définir un (Dubet et Martucelli, 1996). L'orientation progressive se fait donc en fonction d'une série de renoncements et de choix négatifs, en fonction des échecs ou de l'apparition de difficultés qui ferment les portes des filières plus réputées (Biémar *et al.*, 2003). Mais alors, qu'en est-il du projet professionnel de l'étudiant?

Bidart, Bourdon et Charbonneau (2011) font le constat chez de jeunes Français comme chez de jeunes Québécois d'un flou ou parfois de l'inexistence totale de projet professionnel. La poursuite d'études dans le supérieur semble en fait une voie normale, une suite logique et naturelle, même sans projet (Romainville, 2000). En outre, une enquête de Sarfati (2013) montre que ce n'est pas faute de projet que certains étudiants arrivent à l'université, mais justement parce qu'ils en ont un et qu'on leur refuse une place dans les établissements qui proposent des formations qui permettraient de le réaliser. Biémar *et al.* (2003) résumant donc que la relation entre le projet et la réussite est plus complexe qu'il n'y paraît à première vue. Tout projet ne mène pas à la réussite. Et toute réussite ne suppose pas nécessairement un projet.

Par ailleurs, le conseil supérieur d'éducation du Québec (2004) note qu'avec l'allongement de la durée d'études, les choix sociaux et professionnels deviennent de plus en plus complexes et sont marqués par l'indécision à tous les niveaux de la

scolarité. Cette indécision peut affecter la motivation et entraîner de futures réorientations (Doray, Picard, Trottier et Groleau, 2009). De la même façon, l'absence de concordance entre les choix de l'élève et le «verdict de l'orientation» porte un coup sérieux à leur motivation (Gurtner, Gorga, Monnard et Ntamakiliro, 2001). Le choix d'études n'est pas sans d'autres conséquences puisqu'un étudiant dont les vœux n'ont pas été satisfaits a également moins de chances de réussir (Beaupère, Chalumeau, Gury et Hugrée, 2007).

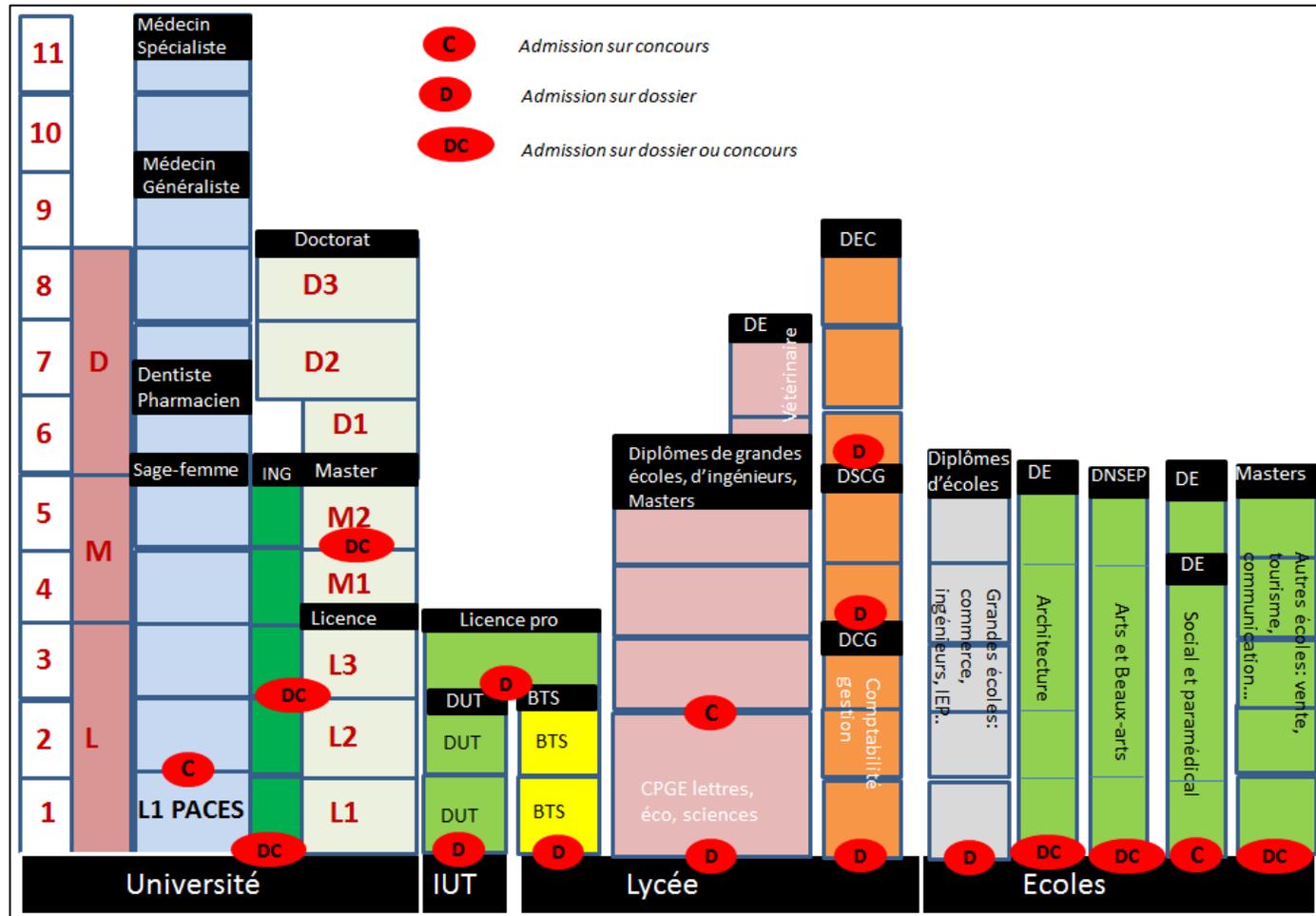
Qu'elles soient liées à leur origine sociale, aux antécédents scolaires, ou à l'information dont les élèves ont pu bénéficier dans leur lycée ou auprès de leur entourage, de nombreuses raisons biaisent l'orientation des étudiants. Choisie ou subie, sur la base des intérêts ou des résultats, l'entrée dans une filière du supérieur risque de poser une question de motivation.

De plus, les choix sont complexifiés par la très grande diversité de l'offre et malgré l'apparente liberté de choisir, le moment de prendre une décision souvent lourde de conséquences peut être accompagné de stress, de tensions et constituer une prise de responsabilité importante pour un jeune adulte (Convert, 2010; Garret, 2007; Lacoste, Esparbès-Pistre et Tap, 2005; Noël, 2014). Pour bien comprendre ce problème d'orientation et les conséquences qu'il peut engendrer, il faut d'abord comprendre comment s'effectue l'accès aux différentes filières de l'enseignement supérieur, et tout d'abord la complexité de ce dernier.

1.2 La diversité et l'hétérogénéité de l'enseignement supérieur français

Les étudiants expliquent leurs difficultés d'orientation par la complexification de l'université et la diversité du système d'enseignement supérieur (Chevaillier *et al.*, 2009). Le système français de l'enseignement supérieur est en effet caractérisé par sa diversité et son hétérogénéité (Gouvernement de la France, 2014a). De nombreuses

structures d'organisation et de tailles diverses en composent le paysage, comme l'illustre la figure 1.



Source: aefe.fr

Figure 1: Schéma de l'enseignement supérieur en France

Le tableau suivant permet de mieux comprendre les principaux sigles utilisés dans la figure 1.

Tableau 1
Principaux sigles de l'enseignement supérieur en France

L1, L2, L3	Années de licence universitaire
M1, M2	Années de master universitaire
D1, D2, D3	Années de doctorat universitaire
PACES	Préparation aux concours d'études de santé
IUT	Institut universitaire de technologie
DUT	Diplôme universitaire technologique
BTS	Brevet de technicien supérieur
CPGE	Classe préparatoire aux grandes écoles
DE	Diplôme d'État
DCG	Diplôme de comptabilité gestion
DSCG	Diplôme supérieur de comptabilité gestion
DEC	Diplôme d'expert-comptable

Comme nous pouvons le voir sur la figure 1, en dehors des universités, des procédures d'admission sur concours ou sur dossier existent à tous les niveaux du système de l'enseignement supérieur. Ce dernier est composé d'une part d'un système universitaire presque gratuit en termes de frais de scolarité (entre 122 € et 184 € de droits d'inscription en licence en 2015³), comprenant des universités publiques dont les formations dans tous les domaines mènent à l'obtention d'une licence (Bac+3), d'un master (Bac+5) ou d'un doctorat (Bac+8), harmonisé avec le système LMD (Licence-Master-Doctorat) européen (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, s.d.). Les universités proposent également les filières de

³ Source: <http://vosdroits.service-public.fr/particuliers/F2865.xhtml>

santé préparant au diplôme d'État de docteur dans différentes spécialités (médecine, pharmacie, chirurgie dentaire, etc.), mais aussi des filières courtes au sein des IUT.

D'autre part, un système de lycées et d'écoles prépare à une grande diversité de formations (BTS, CPGE, écoles spécialisées) à des niveaux Bac+2 (BTS) à Bac+5 (écoles d'ingénieur, de commerce, etc.), parfois très sélectives (MESR, 2014). De nombreuses écoles de commerce et de gestion sont rattachées aux chambres de commerce et d'industrie et ne sont donc pas sous la tutelle du MESR. Les concours de sélection sont présents à différents niveaux d'études dans les filières de santé et les classes préparatoires aux grandes écoles par exemple. Enfin, les frais de scolarité sont variables dans le système lycée et école, selon le type d'établissement (public, privé: établissement sous contrat ou hors contrat) (*Ibid.*). À titre d'exemple, une première année en section de technicien supérieur peut varier de 200 € à 4 500 € selon le type d'établissement (Boisseau-Potier, 2015).

Cette diversité de l'enseignement supérieur est due à la liberté d'enseignement. En effet, en vertu de la loi du 12 juillet 1875, l'enseignement supérieur est libre de même que l'enseignement primaire et secondaire. L'État garde cependant la possibilité de surveiller les enseignements dispensés (Gouvernement de France, 2013a). Il y a donc en parallèle du système public d'enseignement décrit précédemment, un système privé, dont les frais de scolarité sont fixés librement. Le système privé est calqué sur le système public et la dichotomie public/privé est simpliste dans le sens où les établissements privés ont des sources de financement public, suivent les mêmes programmes, et préparent les mêmes diplômes que dans les établissements publics (Kallen, 1997). En France, l'enseignement privé prend son origine lorsque l'Église catholique était la principale dispensatrice de l'éducation, même si tout au long de son histoire des tensions ont existé entre ses partisans et ses détracteurs (*Ibid.*). L'école nationale reste encore pour beaucoup une garantie d'égalité, de liberté et d'instruction pour tous contrairement à l'enseignement privé considéré par ses détracteurs comme autoritaire et antiégalitaire (*Ibid.*).

Les raisons liées aux convictions religieuses évoquées pour justifier le choix par les familles de l'enseignement privé ont tendance à nettement s'estomper (Kallen, 1997; Langouët et Léger, 2000). L'enseignement privé s'adresse à une élite sociale (et souvent intellectuelle) qui souhaite scolariser ses enfants dans des établissements plus sélectifs et présumés meilleurs que dans le système public (Kallen, 1997). Pour Sorensen (1988), les établissements privés, de par leur organisation sociale, aident les élèves à se construire un capital social qui permet une continuité entre famille et école comme agent de socialisation, facilitant l'enseignement et les apprentissages académiques. À l'heure actuelle, les motifs d'inscriptions sont plus pragmatiques que religieux, par proximité, par réputation ou encore par tradition familiale. Les raisons socio-pédagogiques sont liées au suivi, à la discipline, à l'absence d'élèves d'origine immigrée ou défavorisée (Kallen, 1997; Langouët et Léger, 1991). Par ailleurs, les pratiques de «zapping» d'un système à l'autre sont fréquentes et souvent motivées par la réussite ou l'apparition de difficultés scolaires (Léger, 1997).

Les établissements privés d'enseignement supérieur sont essentiellement des instituts confessionnels, ou des écoles d'ingénieurs ou de commerce, dont certains peuvent être financés de façon variable par les pouvoirs publics. Ceux-ci accueillent 18 % des étudiants (Gouvernement de la France, 2013a). Ils se distinguent en deux catégories: les établissements privés d'enseignement supérieurs libres et les établissements privés d'enseignement supérieurs techniques. Les établissements privés d'enseignement supérieur libres sont au nombre de 13 dont 5 instituts catholiques et représentent près de 30 000 étudiants. Ce sont des organismes à but non lucratif (sous statut d'association loi 1901 ou fondation reconnue d'utilité publique, comme les instituts catholiques) qui dispensent un enseignement à caractère généraliste. S'ils ne peuvent délivrer eux-mêmes les diplômes nationaux, ils peuvent coopérer avec des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel pour permettre à leurs étudiants de passer les examens d'obtention d'un diplôme national (Gouvernement de la France, 2013a, s.p.).

Les établissements privés d'enseignement supérieur techniques dispensent un enseignement professionnel. Parmi ces établissements figurent des lycées, sous contrat d'association avec l'État ou hors contrat (au sein desquels se trouvent des STS et/ou des CPGE), et majoritairement des écoles d'ingénieurs et de commerce et de gestion. Près de 21 000 étudiants font leurs études au sein de la Fédération des Écoles Supérieures d'Ingénieurs et de Cadres (FESIC) dans des écoles d'ingénieurs, de commerce et de gestion. La FESIC revendique sa nature confessionnelle, de sensibilité catholique. Cependant, tous les établissements d'enseignement supérieur techniques ne sont pas confessionnels. Au sein de l'Union des Grandes Écoles Indépendantes, nous retrouvons 16 000 étudiants dans des écoles d'ingénieurs et de commerce privées et laïques. Enfin, d'autres écoles privées d'ingénieur, de commerce, ou de profils divers (journalisme, communication, architecture, etc.), non affiliées à des fédérations, rassemblent près de 8 000 étudiants (Gouvernement de la France, 2013a). Parmi ces établissements privés d'enseignement supérieur technique, nous trouvons des établissements associatifs d'enseignement supérieur ou encore des sociétés commerciales.

Si le système d'enseignement supérieur est si diversifié, il est intéressant de connaître le nombre d'étudiants auquel il doit faire face. Après une forte croissance des effectifs dans les années 70 et la création du baccalauréat technologique, les effectifs étudiants sont en voie de stabilisation depuis les années 2000 (Gruel, Galland et Houzel, 2009). Les effectifs totaux (2 387 000 étudiants en 2014) devraient atteindre 2 500 000 étudiants d'ici 2020 en raison de l'allongement de la durée des études et de l'attractivité renforcée du système d'enseignement supérieur, notamment par une offre plus grande (Gouvernement de France, 2014a).

C'est l'enseignement supérieur privé et l'enseignement public dépendant d'un autre ministère que celui de l'éducation (principalement les écoles de commerce et management) qui concentrent l'essentiel de cette dynamique avec une progression depuis dix ans et un effectif représentant 18 % des étudiants du supérieur soit

436 000 étudiants. En 2012, les formations privées incluent la totalité des écoles de commerce et de management, environ un tiers des effectifs des écoles d'ingénieurs et de STS et un sixième des étudiants en CPGE. Nous trouvons également parmi ces étudiants 16 000 étudiants préparant un diplôme de type universitaire (licence par exemple) dans les instituts catholiques.

Force est de constater que l'enseignement supérieur privé connaît un essor ces dernières années par sa croissance en accueillant près d'un étudiant sur six (plus de 50 % en dix ans et des frais de scolarité entre 5 000 et 9 000 €). Cet essor attire de nouvelles sociétés commerciales et des investisseurs qui rachètent de nombreux établissements (écoles de commerce, de mode ou de design, ainsi que des prépas médicales) (Dautresme, 2014), au risque de rendre l'offre inégale et difficile à décrypter.

En synthèse de sa recension d'écrits sur l'entrée dans le supérieur et de plusieurs études comparatives entre plusieurs pays de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE), Endrizzi (2010) ajoute que les études supérieures en France sont moyennement abordables et peu équitables, relevant d'un système particulièrement élitaire. Or, selon l'OCDE (2012), un système éducatif performant doit permettre aux étudiants de développer des compétences de haut niveau, indépendamment des caractéristiques personnelles ou de l'origine sociale des étudiants.

En conclusion, nous observons un système complexe dans sa structure, inégal au plan de la sélectivité, où seules les universités sont libres d'accès et gratuites. Le choix d'études de l'étudiant dépend d'une très bonne connaissance du paysage de l'enseignement supérieur, de ses capacités économiques, de son origine sociale et de ses résultats antérieurs. Enfin, le choix d'études passe par une procédure qui ajoute à cette difficulté: le système APB.

2. L'ENTRÉE DANS LE SUPÉRIEUR

L'entrée dans le supérieur va s'avérer difficile pour beaucoup d'étudiants. Après avoir établi comment se répartit et se compose la population étudiante en première année d'études supérieures, nous procédons à la mise en contexte des grandes difficultés rencontrées dans la première année du supérieur, notamment à l'université, là où ces difficultés sont particulièrement présentes. Enfin, nous terminons par présenter l'un des aspects qui retient l'attention des chercheurs, en cette période de mutation (De Ketele, 2010): la pédagogie à l'université.

2.1 L'accès aux études supérieures

L'accès aux études supérieures a été marqué par la massification des effectifs depuis les années 70. Autrefois réservées à une élite, les études supérieures concernent en Europe 50 à 60 % d'une génération selon les pays (Rege Colet et Romainville, 2006). Cette massification prend sa source dans les nouvelles demandes qu'adresse l'Europe à ses États membres (Conseil de l'Union européenne, 2004) et donc à la France, en matière d'enseignement supérieur en vue de devenir une société de la connaissance et de favoriser le niveau général de compétences et de culture de l'ensemble de ses citoyens (Gouvernement de la France, 2012*a*). Le savoir est en effet l'objet d'immenses enjeux économiques, politiques et culturels dans une société transformée par les modes d'information et de communication (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), 2005, 2010). Dans cette logique, le système d'enseignement supérieur français doit fournir aux employeurs privés et publics des professionnels compétents pour faire progresser leur activité et le bien-être collectif (UNESCO, 2005).

En 1999, de nombreux pays de l'Union européenne, dont la France, ont signé la Déclaration de Bologne, en s'engageant à harmoniser leurs cursus de formation supérieure et à adopter un système de diplômes commun. L'objectif était de

construire à l'horizon 2010 un espace européen de l'enseignement supérieur (Serbanescu-Lestrade, 2007). En plus de l'harmonisation des diplômes connue sous l'appellation LMD, le processus de Bologne est un projet pédagogique ambitieux, mettant en tension deux logiques: celle basée sur les valeurs des universités européennes (quête désintéressée des savoirs, formation de haut niveau, apprentissage de l'esprit critique) et une logique plus libérale et économique (compétitivité, emploi, concurrence des universités, marché économique des étudiants) (Fave-Bonnet, 2006).

Parmi les outils du processus de Bologne, le système ECTS (*European Credit Transfer System*) doit permettre la mobilité et la reconnaissance académique. Pour ce faire, il vise à harmoniser le système de notation, tout en gardant le modèle national, en utilisant un système de lettres afin de pouvoir évaluer les compétences acquises. Par ailleurs, un supplément au diplôme doit comporter la description des compétences acquises pour permettre la mobilité internationale. Cette annexe exige une approche de l'enseignement en termes de compétences et non seulement de contenus (Rege Colet et Romainville, 2006). Si cette approche par compétences n'est pas une injonction à une pédagogie nouvelle, elle constitue une nouvelle grille de lecture pour l'enseignement supérieur et ouvre de nouvelles possibilités (Romainville, 1996, 2008). Le système d'éducation devra donc veiller à l'employabilité, mais également à réaffirmer sa place dans une société de la connaissance (Gouvernement de la France, 2012a, 2012b) en offrant un apprentissage de qualité à un grand nombre d'étudiants (Groccia, 2010). Il est donc demandé d'allier qualité et quantité dans un système où l'afflux massif est une conséquence d'un accès libre aux études supérieures.

La France, les Pays-Bas et la Belgique sont en effet les seuls pays européens dont l'accès aux études supérieures est libre, moyennant un certificat de fin d'études secondaires (Eurydice, 2009). Les autres pays ont adopté des procédures plus compliquées en fonction du domaine d'études ou du type d'établissement. Concours

d'accès, entretiens, dossiers de candidatures y sont utilisés plus largement et les moyens de régulation (*numerus clausus*, régulation par établissement, etc.) y sont plus nombreux pour faire face à l'arrivée massive d'étudiants (Endrizzi, 2010). Une des singularités du système français est l'utilisation du baccalauréat à la fois pour sanctionner la fin des études secondaires, mais également pour en faire un passeport pour les études supérieures, en constituant le premier grade universitaire. Ce système, depuis la création du baccalauréat en 1808, est resté inchangé (Lelièvre, 2008). Si des réformes permettant aux universités d'organiser leur propre recrutement ont été envisagées, elles sont restées sans conséquence (Endrizzi, 2010). En France, le baccalauréat ouvre donc l'accès aux universités à près des trois quarts d'une classe d'âge, mais n'autorise pas l'accès automatique aux autres nombreuses structures qui possèdent un système de sélection (sur dossier, entretiens ou concours par exemple).

Trois filières peuvent mener au baccalauréat: une filière professionnelle qui prépare à l'emploi immédiat, une filière technologique spécialisée dans certains domaines techniques et une filière générale (littéraire, scientifique, économique et sociale). Ces trois filières du baccalauréat permettent d'accéder aux études supérieures, mais ne préparent pas de la même façon les futurs bacheliers à l'enseignement supérieur.

Entre 1995 et 2012, la répartition des candidats au baccalauréat s'est modifiée en faveur des séries professionnelles apparues en 1987. Aujourd'hui, la moitié des candidats prépare un baccalauréat technologique ou professionnel et l'autre, un baccalauréat général (Gouvernement de la France, 2014a). Dans la filière générale, un bachelier sur deux est inscrit dans la filière scientifique, environ un sur trois dans la filière économique et sociale et une raréfaction des bacheliers généraux littéraires est observée, avec un étudiant sur six (*Ibid.*). À la session 2012, sur 722 000 candidats, 610 000 ont obtenu leur baccalauréat soit environ 85 % des candidats et 76,7 % d'une classe d'âge.

Environ 80 % des bacheliers s'inscrivent immédiatement dans l'enseignement supérieur (Gouvernement de la France, 2014a), dont la quasi-totalité des bacheliers généraux (tableau 2).

Tableau 2
Inscription des bacheliers poursuivant dans le supérieur

Série	STS ⁴	IUT ⁵	CPGE ⁶	Université	Autre ⁷	Total
Baccalauréat général	8,6 %	10,6 %	13 %	53,4 %	12,5 %	98,1 %
Baccalauréat technologique	40,8 %	9,6 %	1,7 %	18,7 %	5,6 %	76,4 %
Baccalauréat professionnel	19,3 %	0,8 %	0 %	8 %	0,6 %	28,7 %

Source: Gouvernement de la France, 2014a

Parmi les autres bacheliers, 84 % des titulaires d'un baccalauréat technologique et 48 % des titulaires d'un baccalauréat professionnel poursuivent dans le supérieur si nous intégrons les formations professionnelles par alternance⁸. En dehors de ces formations par alternance, les bacheliers technologiques sont 76 % à intégrer le supérieur et 28,7 % en ce qui concerne les bacheliers professionnels (tableau 2). Les étudiants sont donc finalement près de 500 000 à entrer dans le supérieur avec, pour la moitié d'entre eux seulement, un baccalauréat général. Cette arrivée en masse entraîne une diversification des profils des étudiants tant en termes d'aptitudes, de besoins, d'orientation d'apprentissage que de motivation (Loiola et Romainville, 2008; Romainville, 2000; Rege Colet et Romainville, 2006).

⁴ Section de techniciens supérieurs.

⁵ Institut universitaire technologique.

⁶ Classe préparatoire aux grandes écoles.

⁷ Écoles spécialisées (arts, social, paramédical, etc.) ou écoles de commerce et d'ingénieur par exemple.

⁸ Apprentissage ou contrat de professionnalisation, que nous n'aborderons pas dans le cadre de cette thèse

2.2 Le système Admission Post Bac (APB)

L'APB, apparu en 2009, a pour objectif d'aider le lycéen à avoir de meilleures informations au moment de faire des choix. Il s'agit d'une procédure informatisée d'inscription dans le supérieur et d'information qui rentre dans le dispositif d'orientation active décrit précédemment. Cette démarche d'inscription sur APB est obligatoire pour tout lycéen choisissant de s'inscrire dans l'enseignement supérieur.

Le système d'inscription en ligne APB permet au futur bachelier de postuler au maximum à 36 formations dont 12 au maximum par type de formation⁹. Sur le guide du candidat, il est fortement conseillé au bachelier de diversifier ses candidatures sur différentes filières de formation, parmi plus de 45 mentions alors qu'en 2012, il avait jusqu'à 1800 intitulés de licence. Notons également qu'au moment de faire des choix, le lycéen ne connaît pas encore ses résultats au baccalauréat puisqu'il s'inscrit entre janvier et mars et qu'il connaîtra ceux-ci début juillet.

L'adhésion au système APB pose par ailleurs des problèmes à certains établissements (Instituts d'Études Politiques ou grandes écoles) dont les calendriers d'admissibilité sont peu compatibles avec celui imposé par APB (Endrizzi, 2010). De la même manière, l'entrée dans de nombreux établissements privés ne se fait pas par le système APB.

Le système APB, que la ministre de l'Enseignement supérieur ne voulait plus voir comme un casse-tête et une angoisse pour les parents, devait être amélioré à l'horizon 2015 (Le Monde, 2014). L'édition 2015 du système intègre pour chaque formation une information sur les débouchés en plus du numéro vert (système d'information téléphonique gratuit) mis en place en 2014 à destination des familles et

⁹ Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.admission-postbac.fr/>

des jeunes (Gouvernement de la France, 2014b). Cette édition met en avant deux priorités: faire en sorte que le choix de l'université ne se fasse pas par défaut et que les filières technologiques et professionnelles soient orientées davantage vers les STS et les IUT, là où ils obtiennent de meilleurs résultats (*Ibid.*). En effet, alors que l'université accueille 63 % d'étudiants, seuls 47 % d'entre eux l'ont choisie en premier (*Ibid.*). Ces données incluent également les étudiants de l'UCL utilisant cette procédure.

Dans un système d'enseignement supérieur homogène, le système APB serait une procédure tout à fait intéressante. Mais dans le système français, il met en compétition un plus grand nombre d'étudiants et amplifie les orientations contraintes vers les filières de prestige. Par ailleurs, le système APB ne touche pas encore tous les types de formation et reste très opaque sur son fonctionnement (Tortonese, 2012).

Si la diversification des candidatures vise selon nous à faciliter les inscriptions et à mieux les organiser, elle crée une difficulté dans la hiérarchie des choix que l'étudiant doit effectuer. Parmi les paramètres à prendre possiblement en compte par l'étudiant, il y a le goût pour les études ou le projet professionnel, la sélectivité en fonction de ses résultats, la géographie, la réputation. Hiérarchiser ses choix nous semble donc difficile dans la mesure où les établissements ayant meilleure réputation, ou étant plus sélectifs, ou encore étant les mieux situés géographiquement n'ont pas la capacité d'accueillir les étudiants qui seront logiquement plus nombreux à les choisir en priorité. Par ailleurs, les étudiants aux résultats plus modestes risquent de s'autosélectionner et de choisir un établissement dans lequel ils ont une chance d'être acceptés comme le souligne Sarfati (2013). Il en résultera que ces étudiants devront se contenter de choix secondaires par rapport aux étudiants qui ont de bons résultats qui seront favorisés dans l'accès aux filières sélectives. Ce système favorisant la récompense par la notation entretient une motivation extrinsèque au détriment des intérêts de fond pour les disciplines et pourrait encourager les comportements «scolaires» envers les études et les apprentissages (Blondelle et Lison, À paraître).

D'ailleurs près de quatre étudiants sur dix n'ont pas d'idée précise de leur orientation professionnelle future en entrant dans le supérieur (Tenret, 2011).

Les étudiants en baccalauréat scientifique, voie royale et élitiste, illustrent bien cette situation en ne choisissant que pour un tiers d'entre eux une filière scientifique dans le supérieur, en ayant privilégié cette filière pour se garder les portes ouvertes de poursuite dans le supérieur (Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche, 2007). En outre, près de 12 % des élèves qui avaient constitué un dossier sur APB ont abandonné la procédure ou n'ont pas validé leurs choix (Le Monde, 2014), ce qui représente tout de même 86 000 élèves (si l'on fait référence aux 722 000 candidats en 2012). Comment expliquer autant d'abandons face à cette procédure?

Schwartz (2009) avance que d'avoir un trop grand nombre de choix conduit à une *motivation competition* (entre des motifs intrinsèques et extrinsèques), qui peut amener à l'inhibition (ne pas faire de choix), à prendre de mauvaises décisions, et mener à de l'insatisfaction, même avec de bonnes décisions. Dans un choix trop large, les regrets sont plus fréquents par rapport aux autres options, les attentes par rapport à l'option choisie sont plus grandes et les déceptions éventuelles aussi si l'individu cherche la meilleure solution plutôt qu'une bonne solution (*Ibid.*). En cas de mauvaise décision parmi un grand choix, les individus auraient tendance à se blâmer davantage, notamment dans le cas de choix d'études ou de carrières (*Ibid.*). Il est donc probable que le choix d'études sur APB soit difficile pour les lycéens, que ce soit au regard de leur parcours scolaire ou de leur motivation.

Cette première partie nous a permis de dégager de nombreux facteurs influençant la poursuite d'études: antécédents scolaires, caractéristiques économiques et sociales, orientation sous contraintes et choix rendus difficiles par l'accès à l'information et la procédure d'inscription. Le moins que l'on puisse dire, c'est que le choix du bachelier n'est pas d'une grande simplicité alors qu'il est pourtant un

facteur important pour la persévérance dans les études (Sauvé *et al.*, 2006). Dans les parties suivantes, nous allons voir que l'orientation et le système d'accès au supérieur créent des conditions qui ne sont pas sans conséquence sur la répartition des étudiants et les difficultés observées à l'université.

2.3 La répartition de la population étudiante à l'entrée dans le supérieur

En première année dans le supérieur, près de 80 % des étudiants s'inscrivent dans des programmes théoriques, qui mènent à des postes plus valorisés, plutôt que dans des formations techniques ou professionnelles (Gouvernement de France, 2014b). Par ailleurs, de nombreux bacheliers se sont inscrits en première année de licence à l'université, faute d'avoir obtenu une filière plus adaptée à leurs souhaits (*Ibid.*). À la rentrée 2012, le paysage de l'enseignement supérieur français était très diversifié: les disciplines générales de l'université représentaient 53 % des effectifs, la santé 6 %, les écoles d'ingénieurs 6 % et les écoles de management et de commerce 5 %. Par ailleurs, 11 % des étudiants étaient inscrits en STS, 5 % en IUT et 3 % en CPGE (Gouvernement de la France, 2014a).

À l'université, 80,3 % des étudiants avaient un baccalauréat général, 11,9 % un baccalauréat technologique et 7,8 % un baccalauréat professionnel comme le montre le tableau suivant:

Tableau 3
Origine scolaire des bacheliers dans l'enseignement supérieur en 2012

Filière	Bacheliers généraux	Bacheliers technologiques	Bacheliers professionnels
Université	80,3 %	11,9 %	7,8 %
IUT	69,7 %	27 %	3,3 %
STS	22,4 %	45,1 %	32,5 %
CPGE	94,9 %	5,1 %	0 %
Autre	82 %	15,5 %	2,5 %

Comme nous pouvons le constater, les bacheliers technologiques et professionnels vont majoritairement dans les filières courtes ou à l'université, seule filière qui n'est pas sélective. Les parcours des étudiants dans le secteur sélectif et dans les formations générales des universités restent donc profondément marqués par leurs caractéristiques scolaires et leur origine sociale (Endrizzi, 2010). Les enfants issus de milieux favorisés sont plus présents dans les filières longues et sélectives, plus rentables sur le marché du travail (Endrizzi, 2010; Duru Bellat et Kiefer, 2008). Au niveau des filières d'«élite» et des grandes écoles, l'inégalité est encore plus forte (Duru Bellat et Kiefer, 2008). En effet, plus la sélectivité est grande, plus le biais est renforcé (Gouvernement de la France, 2012a), avec des différences plus ou moins marquées selon le domaine de formation et les disciplines universitaires, compte tenu de leurs compositions sociales.

2.4 Une première année marquée par de nombreuses difficultés

Force est de constater que si l'accès aux études s'est démocratisé, ceux qui ne sont pas des «héritiers», bénéficiant d'un capital culturel, social, ou économique, peuvent rencontrer de réelles difficultés à réussir (Beaupère *et al.*, 2007; Bourdieu et Passeron, 1964; Coulon et Paivandi, 2008). En effet, une fois admis en enseignement supérieur, il est difficile, pour certains étudiants, de se familiariser avec le milieu universitaire et avec le métier d'étudiant (Beaud, 2003; Coulon, 1997; Rege Colet et Romainville, 2006) en ce qui concerne les rythmes d'évaluation, les méthodes de travail, les rapports entre étudiants et enseignants (Chevaillier *et al.*, 2009; Felouzis, 2001).

L'université représente donc un nouvel environnement pédagogique et social en rupture avec le cadre de la vie lycéenne (Coulon, 2005; Felouzis, 2001) et une transition stressante (Bernier, Larose et Whipple, 2005). Certains étudiants, de par leurs caractéristiques personnelles et leurs parcours antérieurs, auront moins de difficultés à s'adapter. Par contre, ceux qui auront de grandes difficultés à s'adapter

seront nécessairement affectés par l'échec et d'abandon (Chevaillier *et al.*, 2009). Par exemple, les étudiants qui ont une conception consumériste de leur formation échoueront plus que ceux qui valorisent l'apprentissage en profondeur (Beaupère *et al.*, 2007) ou ceux qui font preuve de régularité en étant présents en cours ou encore, ceux qui effectuent du travail personnel et des lectures complémentaires (Endrizzi, 2010).

Parmi les enjeux de l'acculturation à l'enseignement supérieur, l'apprentissage de l'autonomie est un donc élément central, en passant du statut d'élève à celui d'étudiant, sans oublier le fait de nouer des relations structurantes (Coulon, 2005; Chevaillier *et al.*, 2009; Lassarre, Giron et Paty, 2003). En effet, pour Romainville (2000), le soutien des différents réseaux de relations et d'un entourage préoccupé par les mêmes objectifs de réussite est à l'origine de ressources motivationnelles fondamentales. C'est dans les filières sélectives et scientifiques qu'est observé cet environnement plus intégrateur (Endrizzi, 2010). Cela est dû à de plus faibles effectifs, à un meilleur encadrement, à une organisation pédagogique et au fait d'avoir des relations sociales plus développées entre étudiants (*Ibid.*).

D'ailleurs, plus globalement, les manières d'étudier et la qualité des apprentissages effectués sont influencées par le type d'établissement, le type d'études, l'encadrement pédagogique, la taille des effectifs ou encore l'ancrage avec les milieux professionnels (Lahire, 1997; Paivandi, 2011). Et dans cet environnement, il est nécessaire de développer le goût pour les études en soi, qui peut constituer un levier pour l'étudiant (Beaupère et Boudesseul, 2009), même plus fort qu'un projet professionnel construit (Biémar *et al.*, 2003).

A ces enjeux d'adaptation au supérieur s'ajoutent les contraintes économiques. En effet, beaucoup d'étudiants ont à travailler pour financer leurs études et faire face à une certaine précarité (Grignon et Gruel, 1999; Rege Colet et Romainville, 2006). Ainsi, trois quarts des étudiants exercent au minimum un emploi

pendant l'été ou l'année universitaire (Chevaillier *et al.*, 2009), ce qui peut avoir un effet favorable sur leur réussite académique si le travail est en lien avec leurs études (Giret, 2011). En revanche, le recours à une activité professionnelle supérieure à un emploi à mi-temps diminue significativement les chances de réussite d'un étudiant (Chevaillier *et al.*; Giret, 2011). Par ailleurs, en matière de réussite, les possibilités financières sont les plus discriminantes tant elles rendent la nécessité de réussir plus ou moins vite dans l'enseignement supérieur (Gruel, 2002). Le phénomène de décrochage est donc plus présent chez les jeunes issus de milieux modestes, qui ne peuvent se permettre de «perdre du temps», et *de facto* s'accrochent moins longtemps (Gury, 2007; Quinn, 2004; Xenos, Pierrakeas et Pintelas, 2002).

La question de l'échec et/ou de l'abandon au premier cycle est contemporaine à celle de la massification de l'université, de même qu'à l'idée selon laquelle certains jeunes ne devraient pas se trouver à l'université (Endrizzi, 2010). Elle est par ailleurs au centre de nombreuses recherches internationales (Sauvé *et al.*, 2006) puisque dans les pays membres de l'OCDE, un tiers des étudiants entrant à l'université la quittent sans diplôme (Romainville, 2000). La France, avec 19 % de sortie sans diplôme (Gouvernement de la France, 2013*d*), est également concernée et différentes réformes de l'enseignement supérieur ont progressivement ajouté à leurs objectifs le fait de mieux informer, orienter et accompagner les étudiants dans des formations plus professionnalisantes, là où ils échouent moins.

En 2007 déjà, la loi relative aux libertés et responsabilités des universités (dite loi LRU) entendait notamment lutter contre l'échec au premier cycle et les sorties sans qualification du système et renforcer les choix d'orientation vers les filières qui proposent la meilleure insertion professionnelle. Avec elle, a été lancé le plan pour la réussite en licence avec pour objectif de conduire 50 % d'une classe d'âge à un diplôme de l'enseignement supérieur en divisant par deux l'échec en première année en cinq ans. Ce plan consistait à mieux orienter les étudiants des filières technologiques ou professionnelles notamment vers les filières où ils réussissent le

mieux (IUT et STS), à rénover le contenu de la licence et à rendre les réorientations plus faciles vers d'autres cursus de formation. Les universités ont pour leur part mis en place des mesures concrètes au service des étudiants (renforcement de l'encadrement pédagogique, soutien, professionnalisation des enseignements). En 2010, deux nouveaux chantiers ont été lancés: l'élaboration de référentiels pour rendre visible l'ensemble des compétences développées par le titulaire d'une licence et la généralisation des innovations pédagogiques mises en œuvre pour prendre en compte le caractère doublement qualifiant du diplôme¹⁰. Malgré ces mesures, les taux de réussite¹¹ à l'université restent préoccupants (Gouvernement de la France, 2013*b*, 2013*d*, 2014*a*) et varient selon les caractéristiques de l'étudiant (Beaupère *et al.*, 2007; Endrizzi, 2010) et son parcours scolaire (Gouvernement de la France, 2012*a*). Nous pouvons dès lors nous interroger sur les comportements adoptés par les étudiants dans ce nouvel environnement.

Les étudiants développent des stratégies d'attente ou de sélection différée, en utilisant une filière sélective pour arriver dans une filière non sélective ou en utilisant une filière non sélective pour arriver dans une filière sélective (Endrizzi, 2010). En outre, certains étudiants font l'université «à la carte» et adoptent des comportements tactiques dans leurs études en choisissant les cours qui les intéressent et en n'en suivant pas d'autres (Sarfati, 2013). Dubet (1994) décrit parmi les décrocheurs ceux qui n'ont pas de projet ni de vocation, ou ceux qui s'investissent dans la vie étudiante en délaissant les études, ou encore ceux qui ne parviennent pas à construire de sens autour de cette expérience (Dubet, Filâtre, Merrien, Sauvage et Vince, 1994). Coulon (2005) insiste également sur l'étrangeté, l'apprentissage et «l'affiliation» qui causent des difficultés d'adaptation dans le supérieur. Autrement dit, le décrochage n'est pas réductible à la figure des «étudiants fantômes» (Legendre, 2003) qui ne vont pas en cours et ne se présentent pas aux examens. Les abandons se font, pour Legendre

¹⁰ <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid55536/plan-pluriannuel-pour-la-reussite-en-licence.html>.

¹¹ Par réussite, nous entendons réussite aux examens.

(2003), dans les quatre mois pour les «étudiants fantômes» ayant raté leur affiliation au milieu universitaire alors que pour Lelong et Raoul (2012), ceux-ci ont lieu plutôt au cours des mois de janvier, février et mars, soit à la suite des résultats d'examens et des échecs a priori. En fait, les décrocheurs auraient souvent du mal à se familiariser avec le métier d'étudiant, n'en percevraient pas les exigences et ne se retrouveraient pas dans les activités pédagogiques proposées. Ces activités, dont nous allons souligner l'inadéquation dans une logique de compétences, pourraient par ailleurs contribuer à certains abandons. Considérant cela, nous devons reconnaître que l'explication sociologique trouve ses limites et amène les établissements d'enseignement supérieur à devoir questionner les activités pédagogiques mises en place (Mucchielli, 1998).

3. DES ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES EN QUESTION

En France, la pédagogie universitaire est en plein essor depuis le début des années 2000, sans doute en partie parce que les établissements d'enseignement supérieur doivent faire face à des lacunes comme la superficialité de certains apprentissages, le manque d'intégration des savoirs, et des compétences essentielles non suffisamment développées (Romainville, 2008). L'enseignement supérieur est par ailleurs confronté au besoin de compétitivité sur le marché de plus en plus international de l'emploi, ce qui va l'obliger à revoir ses méthodes pédagogiques, les méthodes magistrales n'étant pas en mesure de développer les compétences attendues comme la créativité et l'innovation (Rege Colet et Romainville, 2006) ou la préparation à l'exercice professionnel (Lison et Jutras, 2014). Ce constat est dressé par plusieurs chercheurs, soulignant ainsi l'écart entre les acquis universitaires et les compétences requises par le monde du travail (Rege Colet et Romainville, 2006). Comparée à ses homologues européens, force est d'avouer que la France est encore loin du compte, car il apparaît que certaines pédagogies, dont elle n'est pas familière, sont plus appropriées pour le développement de compétences requises par les économies fondées sur la connaissance (Paul et Suleman, 2005).

Au cœur de cette pédagogie en pleine mutation (De Ketele, 2010), les activités pédagogiques, parfois appelées méthodes pédagogiques, occupent une place importante. À la suite de Viau (2009), nous définirons une activité pédagogique comme «une situation planifiée par un enseignant qui a pour but de donner l'occasion à un élève d'apprendre» (p. 79). Parmi les activités pédagogiques, cet auteur fait une distinction entre les activités d'enseignement et les activités d'apprentissage. L'enseignant est l'acteur principal des activités d'enseignement où il a pour rôle de communiquer la matière à l'étudiant en utilisant différentes techniques d'enseignement comme dans le cours magistral. Quant aux activités d'apprentissage, c'est l'étudiant qui en est l'acteur central et son rôle est de mettre en application les compétences et les connaissances acquises comme dans l'étude de cas, les projets ou encore les présentations orales. Dans cette thèse, nous utilisons le terme d'activité pédagogique sans effectuer de distinction entre activités d'enseignement ou d'apprentissage. Dès lors, que pouvons-nous apprendre du point de vue de l'étudiant sur ces activités pédagogiques?

Boyer, Coridian et Erlich (2001) soulignent que les étudiants reprochent aux cours magistraux d'être peu motivants, dispensés par des «savants» qui ne soulèvent parfois pas beaucoup l'intérêt plutôt que par des «pédagogues». Pourtant, l'enseignant, s'il n'est pas seul responsable, a un rôle important à jouer dans la motivation des étudiants (Viau, 2014). En outre, si les pratiques enseignantes sont variées au sein des cours magistraux, l'exposé oral traditionnel domine toujours largement (Clanet, 2001; Duguet, 2014). Bligh (2000) considère que le cours magistral est un moyen efficace pour transmettre de l'information, mais inefficace pour favoriser l'apprentissage en profondeur et l'apprentissage de procédures (savoir-faire) et qui ne suscite que rarement de l'intérêt pour la matière enseignée. Ce modèle d'enseignement semble inadéquat et inadapté (Bireaud, 1990; Galinon-Méléneç, 1996; Felouzis, 2003) expliquant donc partiellement la fuite des étudiants (Felouzis, 2003), voire leur échec (Leroux, 1997).

Les étudiants formulent également des critiques assez sévères sur les dispositifs et les activités pédagogiques (Crespo et Houle, 1995; Mucchielli, 1998; Prigent, Bernard et Kozanitis, 2009). Une enquête de l'Institut français d'opinion publique en 2009 sur l'insatisfaction des étudiants révèle que 72 % trouvent les enseignements trop théoriques ou pas adaptés au marché du travail (63 %) ¹². Ce constat témoigne pour le moins d'un malentendu entre les attentes des étudiants et ce qui leur est proposé. Paivandi (2012) soutient donc que pour éviter le décrochage, intégrer et amener les étudiants à réussir, l'université doit réfléchir à sa pédagogie. De la même façon, une enquête de Crespo et Houle (1995) montre qu'une pédagogie inadéquate peut mener à l'abandon des études. Au Québec, le sujet fait l'objet de recherches, comme en atteste la présence dans de nombreuses universités d'un service de pédagogie universitaire, alors qu'en France, les structures universitaires de pédagogie sont encore en développement (Duguet et Morlaix, 2012).

Parmi ces recherches en pédagogie universitaire, celle de Bédard et Viau (2001) établit que la motivation baisse tout au long des études et que la mise en place d'activités pédagogiques innovantes est un moyen de s'adapter à leurs caractéristiques d'apprentissage et de rendre les étudiants plus motivés à apprendre.

Bécharde et Pelletier (2001) considèrent que «l'innovation est une activité délibérée qui tend à introduire de la nouveauté dans un contexte donné et qu'elle est pédagogique parce qu'elle cherche à améliorer substantiellement les apprentissages des étudiants en situation d'interaction et d'interactivité» (p. 133). Ils ajoutent que les innovations pédagogiques sont souvent décrites comme tout ce qui ne relève pas de l'enseignement magistral, méthode encore utilisée par une très grande majorité de professeurs (Altet, 1997; Leroux, 1997; Lison, 2011; Mucchielli, 1998; Prigent *et al.*, 2009). Pour Bédard (2012), il importe d'innover dans l'enseignement supérieur pour différentes raisons:

¹² http://www.ifop.com/?option=com_publication&type=poll&id=1001

- le passage du paradigme de l'enseignement à celui l'apprentissage décrit par Barr et Tagg (1995): l'apprentissage implique de mettre l'étudiant dans une situation active d'apprendre et donc de favoriser l'évolution vers des activités pédagogiques en adéquation avec ce changement de paradigme;
- le changement des demandes du marché du travail: face aux nouveaux défis de la compétitivité au niveau mondial, il ne s'agit plus seulement d'enseigner, mais plutôt d'apprendre à apprendre, de développer des compétences;
- le changement de profil d'étudiants: les moyens technologiques utilisés par les étudiants modifient leurs caractéristiques d'apprentissage et il est important de les prendre en compte;
- l'évolution des connaissances sur l'apprentissage (Viau, 2009): il faut considérer les caractéristiques d'apprentissage d'un étudiant, d'autant plus que les recherches permettent désormais de mieux connaître les motivations en contexte universitaire;
- le changement dans le travail professoral: de façon systémique, si les objectifs et les attentes changent (l'acquisition de compétences), si les étudiants changent, le travail professoral s'en trouve automatiquement changé.

L'innovation pédagogique apparaît donc comme une réponse pertinente pour faciliter le développement des compétences et améliorer l'apprentissage en soutenant la motivation des étudiants, et ce, dans un contexte d'enseignement supérieur en évolution. En effet, depuis quelques années, l'accès à l'information, mais aussi aux ressources pédagogiques et au savoir, est grandement facilité par Internet et les évolutions technologiques, ce qui oblige à repenser la pédagogie, le savoir étant, d'une certaine manière, déjà transmis (Serres, 2012). Si le contexte d'évolution technologique a donné lieu à des recherches massivement portées sur l'emploi de la technologie en pédagogie (De Ketele, 2010), il y a une cohérence à construire entre les objectifs (les compétences, les acquis d'apprentissage), les méthodes (dont les méthodes dites actives), les outils (dont ceux que nous propose l'ère numérique) et l'évaluation des savoirs, mais aussi des savoir-faire et des savoir-être (Lebrun,

Smidts et Bricoult, 2011). Il est également nécessaire de tenir compte des étudiants en analysant dans les dispositifs de formation les facteurs liés à la perception des contextes comme la motivation, l'engagement dans les tâches, l'implication (Lebrun *et al.*, 2011). Il faut dans ce cas allier pédagogie et technologie (Lebrun, 2005) afin de ne pas être aveuglé par l'outil au détriment de l'apprentissage tout en considérant que les outils technologiques peuvent avoir des caractéristiques qui favorisent la dynamique motivationnelle (Viau, 2014).

Qu'elle soit technologique ou non, l'innovation pédagogique représente donc un véritable défi pour l'étudiant mis en situation d'apprentissage actif (Lison et Jutras, 2014) et les acteurs impliqués qu'il est nécessaire d'interroger (Bédard et Béchard, 2009; Lison, Bédard, Beaucher et Trudelle, 2014), au risque de générer une résistance quasi automatique au changement (Ntebutse, 2009). Dans le cadre de notre recherche, l'innovation n'est pour l'instant qu'une perspective pour les étudiants de l'UCL que nous allons présenter dans la partie suivante, c'est pourquoi nous ne développons pas particulièrement ce point. Mais celle-ci met néanmoins l'accent sur le fait qu'il est important de mieux prendre en compte les caractéristiques motivationnelles des étudiants. Et si nous avons décidé de porter notre étude sur les étudiants de l'UCL, c'est que leur parcours particulier en première année universitaire ainsi qu'une perspective d'innovations pédagogiques justifient la pertinence de mieux connaître leurs caractéristiques motivationnelles.

4. L'UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LILLE

Après avoir présenté l'UCL, nous spécifions ses particularités en soulignant l'intérêt d'en faire un terrain d'étude. Notons que certaines des informations citées dans cette partie ont été recueillies auprès des services administratifs et des responsables pédagogiques de l'UCL.

4.1 Une présentation de l'Université Catholique de Lille

En France, les établissements privés d'enseignement supérieur libre sont au nombre de 13 dont 5 instituts catholiques: Paris, Angers, Lille, Lyon et Toulouse. Ils ne peuvent délivrer de diplômes nationaux, mais peuvent coopérer avec des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel et permettre à leurs étudiants de passer les examens d'obtention d'un diplôme national. Comme le rappelait le rapport Chartier en 2005, ces institutions sont devenues des acteurs historiques incontournables dans le paysage de l'enseignement supérieur français. Par ailleurs, les instituts catholiques sont reconnus d'utilité publique, ce qui valorise leur but d'intérêt général et leur gestion financière désintéressée. Regroupés au sein de l'union des établissements d'enseignement supérieur catholique, ils accueillent près de 30 000 étudiants dans leurs instituts et près de 40 000 dans leurs fédérations.

L'UCL, créée en 1875, dispense un enseignement à caractère généraliste. Plus grande «université privée» de France, avec 25 000 étudiants, elle représente environ 1 % de la totalité de la population étudiante nationale. De sa véritable appellation Fédération Universitaire et Polytechnique de Lille (FUPL), elle ne possède théoriquement pas l'appellation officielle d'«université» mais communique historiquement ainsi. L'UCL est en fait une fédération constituée d'un cœur facultaire nommé Institut catholique de Lille (ICL) comprenant six facultés (Droit, Lettres et Sciences Humaines, Médecine et Maïeutique, Sciences Économiques et de Gestion, Sciences et Technologies, Théologie) pour environ 7 000 étudiants. Ces facultés fonctionnent de manière identique au système national des universités, tant au niveau des diplômes que des contenus.

Vingt écoles¹³ et instituts, sous statut d'associations à but non lucratif, viennent compléter ce cœur facultaire pour constituer l'UCL:

¹³ Au sein de certaines de ces écoles, les étudiants sont inscrits en licence universitaire en convention avec une université publique.

- Écoles d'ingénieurs: Hautes Études d'Ingénieurs, Institut Catholique des Arts et Métiers, Institut Supérieur d'Agronomie, Institut Supérieur d'Études du Numérique - environ 4 000 étudiants;
- Écoles de commerce et de gestion: École De Hautes Études de Commerce, École Supérieure de Transactions Internationales et du Commerce Extérieur, École Supérieure Privée d'Application des Sciences, Institut d'Enseignement Supérieur en Sciences Économiques et Gestion, Institut des Stratégies et Techniques de Communication - environ 8 700 étudiants;
- Écoles et instituts médicaux et paramédicaux: École de Sages-Femmes, Institut de Communication Médicale, Institut des Formations en Santé, Institut de Kinésithérapie, de Podologie et d'Orthopédie, Institut Social Libre, Institut de formation pédagogique - environ 3 000 étudiants;
- Des lycées dans lesquels sont associés environ 2000 étudiants en enseignement supérieur (classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) par exemple).

Au-delà de son offre de formation diversifiée et pluridisciplinaire, l'UCL s'affiche comme une structure d'excellence, aux effectifs modérés préparant des diplômes de haut niveau (Bac+5, diplômes d'ingénieurs, diplômes d'école de commerce) ou des diplômes d'État (infirmier, médecine, sage-femme, etc.). Au niveau du suivi des étudiants, la plupart des établissements proposent un contrôle continu et un suivi des absences.

4.2 L'accès et la sélection à l'entrée

L'accès aux formations de l'UCL s'effectue selon les mêmes modalités qu'au niveau national: sur concours, sur dossier, ou par la procédure APB. En revanche, si l'UCL bénéficie de certains financements publics, les frais de scolarité sont assumés par les familles. Ces frais oscillent entre 2 000 € et 8 000 €¹⁴ selon les établissements

¹⁴ Source: Service commun des inscriptions de l'UCL.

ou les facultés dont les politiques tarifaires sont variables (coûts fixes ou en fonction des revenus).

D'après le service des inscriptions de l'UCL, en 2013, les étudiants de première année provenaient pour près de 75 % de lycées privés, bien que, depuis quelques années, de plus en plus d'étudiants proviennent de lycées publics. Des transitions privilégiées lycées-établissements peuvent être observées avec les mêmes lycées «fournissant» majoritairement la première année depuis 2003. En ce qui concerne l'origine géographique, les étudiants de première année sont majoritairement issus de la région Nord-Pas-de-Calais¹⁵ (environ 65 %) avec des disparités en fonction des disciplines. Les facultés de Médecine et de Droit recrutent en effet près de 50 % de leurs effectifs hors région.

Les facultés et certaines écoles qui accueillent des étudiants en première année de licence universitaire ont adopté le système APB sélectif. Celui-ci permet aux établissements de mettre en place un mode de sélection en plus du système d'inscription en ligne. Les établissements hors système APB utilisent quant à eux un système de sélection qui leur est propre, sur dossier, sur concours ou sur entretien.

Il est à préciser que la Belgique, à quelques kilomètres de Lille, est également une destination étudiante possible pour les étudiants du Nord-Pas-de-Calais. Certaines filières de santé belges ont depuis quelques années été particulièrement investies par les étudiants français afin d'éviter la sélectivité des études en France¹⁶.

4.3 Une population à caractéristiques particulières

À la rentrée 2011, les instituts catholiques (dont celui de l'UCL) accueillaient 26 500 étudiants dont 80 % préparaient un diplôme de type universitaire. Au sein de

¹⁵ Région du nord de la France, dont Lille est le chef-lieu.

¹⁶ <http://etudiant.lefigaro.fr/international/actu/detail/article/medecine-vers-la-fin-de-l-eldorado-belge-pour-les-etudiants-francais-10743/>

ceux-ci, la population étudiante diffère des autres universités: elle est plus féminisée (67 % contre 56 %), plus souvent issue de milieux sociaux favorisés (37 % contre 31 %), moins souvent de nationalité étrangère (10 % contre 15 %) et plus souvent en provenance d'un baccalauréat général (90 % contre 77 %) (Gouvernement de la France, 2013c). Les enfants de cadres et de professions libérales sont surreprésentés dans toutes les disciplines (de 30 % en lettres jusqu'à 54 % en santé) (*Ibid.*).

Concernant la réussite, deux tiers des premières années (L1) sont inscrits en deuxième année (L2) l'année suivante. C'est donc plus de 50 % de plus que le taux de passage en deuxième année des étudiants ayant suivi leur formation à l'université (43 %). Bien que les étudiants issus d'une catégorie socioprofessionnelle défavorisée soient moins nombreux qu'à l'université (8,5 % contre 23 %),

quelles que soient les caractéristiques de l'étudiant observées, le taux de passage de la L1 vers la L2 est plus élevé chez les étudiants d'institut catholique. Ainsi, les nouveaux entrants bacheliers qui ont obtenu leur baccalauréat avec plus d'un an de retard sont certes deux fois moins représentés en institut catholique (4,1 % contre 9,8 %), mais 48,8 % sont inscrits en L2 l'année suivante, contre 18,8 % à l'université. Même constat concernant les étudiants issus d'une catégorie socioprofessionnelle défavorisée: ceux-ci sont 8,5 % en institut catholique contre 23,0 % à l'université, mais leur taux de passage en L2 est deux fois plus élevé (respectivement 68,9 % et 34,6 %) (Gouvernement de la France, 2013c, p. 7).

Par ailleurs, un étudiant sur dix redouble sa première année de licence dans les instituts catholiques et un quart ne sont pas réinscrits en institut catholique l'année suivante (Gouvernement de la France, 2013c).

Au vu de la recension d'écrits sur le paysage de l'enseignement supérieur français, force est de constater que la population des instituts catholiques, dont celui de l'UCL, tient une place tout à fait singulière. Les données de terrain que nous avons recueillies auprès des services administratifs de l'UCL l'ont confirmé: il s'agit d'une

population dont les étudiants semblent mieux réussir, qu'ils soient d'une origine sociale plus favorisée ou non, et qu'ils aient de bons antécédents scolaires ou non (Gouvernement de la France, 2013c). Mais son étude devient particulièrement intéressante lorsque l'on sait que l'UCL mise depuis quelques années sur la perspective d'introduction de méthodes pédagogiques innovantes.

4.4 Une vaste politique d'innovations pédagogiques

Sans toutefois communiquer de manière formelle sur le sujet, l'UCL se positionne depuis 2012 de manière forte autour de la thématique de l'innovation pédagogique. Premièrement, par la création de deux structures dédiées à la recherche et l'innovation (le Laboratoire d'Innovations Pédagogiques et un laboratoire dédié au management de l'innovation) au sein desquelles sont associés les enseignants-chercheurs de tous les établissements de l'UCL. Par ailleurs, depuis 2012, l'UCL s'inscrit dans une stratégie d'innovation et a développé un premier projet phare: les ateliers de l'innovation et du codesign, mettant en avant les pratiques collaboratives. Ce projet a reçu un prix d'initiatives d'excellence en formations innovantes de l'agence nationale de la recherche et un financement de cinq millions d'euros. Sous l'impulsion de la nouvelle présidence fin 2012, de nombreux chantiers participatifs ont été lancés pour favoriser les innovations au niveau de l'apprenance, de la vie étudiante, et de la recherche. La publication de *La transition fulgurante* (Giorgini, 2014) vient ponctuer cette préoccupation pour le changement et l'innovation. Par ailleurs, la commission académique et pédagogique de l'UCL, regroupant l'ensemble des responsables pédagogiques de la fédération, lance les «petits déjeuners de l'innovation pédagogique» à destination des enseignants afin de favoriser le partage d'expériences entre les établissements. De plus, un appel à projets européen «Horizon 2020» sur l'innovation pédagogique, doté de plusieurs millions d'euros, a été lancé auprès de mécènes privés par la présidence en 2013 afin de soutenir ces efforts autour de l'innovation par l'investissement. Enfin, depuis 2013, des travaux importants de transformation ont eu lieu dans le bâtiment académique de l'UCL afin de voir naître

un média lab, un *living lab* ainsi qu'une wiki radio dédiés à l'apprentissage collaboratif. Les traditionnelles salles de conférences ainsi que les lieux de vie s'en trouvent modifiés en favorisant l'interaction et l'utilisation de moyens technologiques et de communication.

L'UCL, qui compte se positionner fortement sur la pédagogie et la recherche, voit donc apparaître progressivement dans cette dynamique de nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage au sein des activités pédagogiques traditionnelles dans les programmes de ses établissements. Un recensement exhaustif des activités pédagogiques proposées est donc difficile d'une année à l'autre, au sein de toutes les structures de l'UCL, d'autant que les activités pédagogiques innovantes sont plutôt proposées aux étudiants d'années supérieures. Cependant, trois activités sont généralement proposées aux étudiants en première année: le cours magistral, l'approche par projets et les travaux dirigés. Certaines de ces activités sont plus ou moins familières aux étudiants selon qu'ils soient en faculté ou en école. L'approche par projets peut par exemple être perçue comme innovante pour un étudiant de faculté.

Pour conclure, nous pouvons dire que la stratégie d'innovation de l'UCL rejoint la réflexion de Lison *et al.* (2014) pour qui

l'innovation devient un instrument de politique éducative et de recrutement des étudiants. Elle permet de répondre à la concurrence entre les établissements, au renouvellement continu des outils et des matériaux pédagogiques, à l'environnement social et extra-académique offert aux étudiants. (p. 12)

Maintenant que l'UCL et ses étudiants ont été contextualisés avec leurs particularités dans le paysage de l'enseignement supérieur, nous allons procéder à une revue des écrits scientifiques qui va nous permettre de compléter les problèmes soulevés autour de la motivation dans le contexte des études supérieures.

5. LA MOTIVATION DANS LE CONTEXTE DES ÉTUDES SUPÉRIEURES

Pour cette revue des écrits scientifiques, nous avons élargi nos recherches aux nombreux travaux qui abordent également la motivation sous l'angle, plus large, de l'engagement et de la persévérance. Avant d'aborder le cadre de référence dans le chapitre 2, il nous semble important de mieux les définir.

Bédard et Lison (2011) définissent, à la suite de Legendre (2005), l'engagement comme la participation à la réalisation de tâche d'apprentissage, l'état d'esprit et la disposition à s'engager, le comportement dans les tâches académiques et l'intensité et l'investissement avec lequel ils réalisent ces tâches. Pintrich et Schunk (2002) définissent la persévérance comme le choix conscient de poursuivre cognitivement, métacognitivement et affectivement une activité d'apprentissage malgré les obstacles et les difficultés. Notons ici que le terme persistance est souvent employé dans le sens de persévérance dans les écrits anglophones. Nous les considérerons comme équivalents même si nous préférons le terme persévérance.

Dans cette partie, nous recensons différents travaux scientifiques qui abordent la motivation dans les différents contextes que nous avons décrits précédemment à savoir le choix d'études (ou les motifs qui le soutiennent) et les activités pédagogiques. Nous terminons par faire le lien entre les caractéristiques personnelles et la motivation.

5.1 Le choix d'études dans le supérieur

En définissant la dynamique motivationnelle comme

un phénomène qui tire sa source dans les perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre (Viau, 2009, p. 12),

Viau (2009) y inclut la notion de choix. Le choix d'études est souvent abordé de manière implicite dans la motivation alors que les travaux sur l'engagement et la persévérance sont nombreux (Noël, 2014). Selon les travaux de Carré (1998) s'inscrivant dans une approche sociocognitive, les motifs d'engagement en formation sont une partie intégrante de la motivation. Dans ce cadre théorique, la notion d'engagement en formation comprend le passage à l'action (s'inscrire ou participer à une formation, voire accepter de s'y rendre en cas de contrainte) (Nuttin, 1980). L'engagement en formation recouvre donc les aspects de déclenchement, de direction et d'intensité de la motivation, appréhendés entre la décision d'inscription et le début de la participation aux activités pédagogiques proprement dites (Carré, 1998). Carré (1998) distingue deux axes d'orientation motivationnelle: un axe intrinsèque/extrinsèque et un axe participation/apprentissage en se basant respectivement sur la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985) et sur les travaux de Houle (1961). Le concept de choix est également très présent dans l'approche *expectancy-value* de Wigfield et Eccles (2000) et les travaux de Viau (2009) qui s'appuie également sur ces auteurs. Noël (2014) s'est donc appuyée sur le concept de perception de la valeur des études (*subjective task value*) issu des travaux d'Eccles, (2005, 2007) pour comprendre les choix de jeunes québécois au postsecondaire. Si la thèse de Noël (2014) envisage les choix scolaires à l'aide des travaux de Tinto (1975, 1993) et d'Eccles (2005, 2007), elle ne s'intéresse pas aux activités pédagogiques. L'utilisation des théories de l'abandon et de la persévérance comme celles de Tinto (1992), de Bean et Metzner (1985), de Cabrera, Castaneda, Nora et Hengstler (1992) ou encore de Kember (1990) ne nous semble pas pertinent dans notre cas. En effet, nous ne souhaitons pas connaître les facteurs d'abandons de notre population, mais plutôt mieux connaître leur motivation à faire des choix d'études universitaires et les activités pédagogiques habituellement proposées (cours magistral, travaux dirigés, projet). Noël (2014) rappelle que malgré les travaux de disciplines variées sur les choix d'orientation (Biémar *et al.*, 2003; Carré, 1998; Neuville, 2004), peu de recherches ont été effectuées sur les mécanismes décisionnels concernant la dimension académique. Il nous faut donc nous pencher sur des modèles

théoriques de la motivation appliqués au contexte universitaire dans ses dimensions cognitives tant au niveau du choix d'études que des activités pédagogiques. Les théories sur la motivation peuvent en effet contribuer à la compréhension des décisions de carrière des jeunes dans leurs dimensions cognitives (Garrett, 2007). C'est le cas des travaux de Carré (2001) qui distingue quatre leviers de la motivation à se former: l'importance des motifs d'engagement (le projet), le sentiment d'efficacité personnel (la confiance), le sentiment d'autodétermination (le choix), et la motivation intrinsèque (le plaisir). Parmi ses pistes de recherche, Carré soulignait en 2001 l'importance de mieux comprendre l'engagement des adultes dans l'acquisition de connaissances et le développement de compétences en formation, notamment face aux nouvelles exigences économiques et au développement des nouvelles technologies. Le contexte actuel, décrit précédemment, s'inscrit dans cette évolution avec le problème récurrent de l'échec dans les premières années universitaires, qui concentre de nombreux travaux scientifiques. Ainsi, beaucoup de recherches ont analysé la relation entre motivation et performance scolaire, comme c'est le cas pour Lambert-Le Mener (2012). Cette dernière suggère notamment qu'une des manières d'augmenter la motivation dans le milieu scolaire passe par un choix d'orientation relevant d'objectifs professionnels (motifs extrinsèques/projet) même si l'avantage est moindre que pour un choix motivé par un intérêt pour la discipline. À ce sujet, de nombreuses études (Beaupère *et al.*, 2007; Carré, 2001; Galand, Neuville et Frenay, 2005; Gurtner *et al.*, 2001; Lassarre *et al.*, 2003; Romainville et Michaud, 2012) montrent l'ambiguïté de la concurrence entre un projet professionnel fort ou une démarche utilitariste et l'intérêt intrinsèque pour les études. Ainsi, une étude menée au Québec par Larose, Guay, Sénécal, Marylou, Drouin et Delisle (2005) sur la persévérance scolaire des étudiants de sciences et de génie montre que les étudiants qui choisissent d'étudier pour le plaisir de la connaissance et qui sont engagés positivement et sans contrainte envers leurs études ont plus de chance de persévérer. Les auteurs ajoutent que l'engagement et les sentiments d'autodétermination se cultivent notamment par des actions externes qui supportent l'autonomie des jeunes et leurs sentiments de compétence. Les auteurs

concluent enfin qu'il est important que les parents, les collègues et les universités évitent tout contrôle ou pression sur les choix de carrière des étudiants. En effet, les études en sciences au collégial et à l'université sont souvent perçues par les familles et la société québécoise comme la «voie royale» qui mène aux carrières prestigieuses. Or, un étudiant qui intériorise cette idée et qui choisit d'aller en sciences pour ce motif n'est pas autodéterminé. Le choix des étudiants devrait donc refléter le plus possible leurs intérêts, leurs besoins, leurs aptitudes et leurs aspirations. Ils devraient avoir le sentiment que ce choix leur appartient et recevoir l'approbation (inconditionnelle) des personnes importantes de leur réseau quant à ce choix.

Le choix de s'engager dans des études s'appuie donc sur les motifs des étudiants (intrinsèques, extrinsèques), ses compétences et ses caractéristiques personnelles, le projet et l'influence sociale. De manière générale, les recherches en pédagogie universitaire sur la performance académique ont montré qu'avec un niveau d'aptitude suffisant, des variables liées à la motivation (intérêt pour la filière d'étude, engagement dans les études, engagement institutionnel) permettent d'augmenter la variance expliquée jusqu'à environ 50 % (De Ketele, 2010). Mais qu'en est-il une fois l'étudiant mis en situation d'étudier? Ces éléments suffisent-ils à expliquer sa motivation au sein des situations pédagogiques?

5.2 L'importance des caractéristiques personnelles sur la motivation

Bécharde (2002) rappelle qu'il est important de mieux comprendre la motivation à apprendre de l'étudiant dans le cadre de l'implantation d'une innovation pédagogique dans le supérieur en tenant compte des caractéristiques des étudiants et des différentes disciplines. Il soutient également que les conceptions de l'apprentissage des étudiants et des enseignants doivent converger, sinon les premiers valoriseront l'apprentissage en surface et les seconds l'apprentissage en profondeur. L'innovation doit donc être appréhendée autour de l'adéquation entre la formation et les attentes des acteurs (Fichez, 2008; Straub, 2009).

Kozanitis (2010) propose également des pistes de recherches concernant l'appartenance disciplinaire et les différences intradisciplinaires lors de l'implantation d'innovations pédagogiques. Tel que spécifié en début de chapitre, les différentes disciplines ou les différents types d'établissements accueillent des populations à la composition sociale ou aux antécédents scolaires typés. Nous y retrouverons probablement des étudiants aux motivations particulières. L'étude de Ratelle, Guay, Vallerand, Larose et Sénécal (2007) propose d'ailleurs d'identifier les variables sociales susceptibles d'influer sur les profils motivationnels d'étudiants. Lepper, Corpus et Lyengar (2005) suggèrent même que des profils motivés à la fois de manière autonome (pour soi) et de manière contrôlée (par des motifs externes) seraient bien adaptés au milieu universitaire et ses exigences. En effet, certains courants théoriques de la motivation considèrent que la motivation est une caractéristique personnelle relativement stable. Vallerand (1993) suggère qu'il serait intéressant de mettre en évidence l'influence de variables comme le sexe et l'âge de l'élève et son profil motivationnel initial dans la détermination de sa motivation. D'autres approches théoriques en revanche attribuent aux réussites antérieures la motivation et donc invitent à prendre en compte ces caractéristiques (Legrain, 2003). Une étude d'Arulapam, Naylor et Smith (2001), démontrant la corrélation entre persévérance disciplinaire (études médicales) et réussites antérieures, en est tout à fait représentative.

L'ensemble des recherches que nous venons de mentionner montre qu'il est nécessaire d'approfondir la connaissance des variables qui influencent la motivation, à différents niveaux de contexte (général et spécifique).

5.3 La motivation dans les activités pédagogiques

Afin de nous pencher sur la motivation envers les activités pédagogiques, nous passons brièvement en revue les études qui abordent la motivation, de manière plus large, autour des situations pédagogiques.

En effet, les éléments de contexte d'échec au premier cycle ont porté beaucoup de chercheurs à se pencher sur les liens entre motivation et échec ou encore motivation et performance. Parmi les facteurs importants pour la réussite, Romainville (1997) cite la motivation de l'étudiant, sa détermination dans son choix d'études et la qualité de ses méthodes. Parmi les caractéristiques d'étudiants à succès, les caractéristiques personnelles (cognitives, motivationnelles, perception de soi) et situationnelles (méthodes d'enseignement et approches pédagogiques) sont importantes (Boulet, Savoie-Zajc, et Chevrier, 1996). Or, les capacités cognitives joueraient un rôle très modéré dans la réussite en première année, et ce sont surtout les antécédents scolaires (retard scolaire, type de baccalauréat, mention) et donc les réussites antérieures qui sont les meilleurs prédicteurs (Chédru; 2012; Lambert-Le Mener, 2012; Morlaix et Suchaut, 2012). Cette relation entre antécédents scolaires et réussite a été soulignée par plusieurs recherches sociologiques évoquées dans ce chapitre. Ce constat peut également être expliqué par le fait que les réussites antérieures soutiendraient la motivation (Legrain, 2003; Viau, 2009). Nous retiendrons donc de ce point que la motivation dans les activités pédagogiques doit être observée au regard des caractéristiques personnelles de l'étudiant (antécédents scolaires, type de baccalauréat, mention, âge d'obtention du baccalauréat).

De nombreux facteurs liés à l'établissement, au climat de classe et à l'environnement de l'étudiant influent également sur sa motivation (Viau, 2014). Le contexte d'établissement et les relations sociales sont donc à prendre en compte dans et en dehors de la classe (Romainville et Michaut, 2012). Par exemple, par des mesures appropriées visant à soutenir l'implication des élèves dans leur travail et à leur communiquer leur soutien personnel dans leur classe, les enseignants peuvent contribuer grandement à améliorer le climat de classe et à donner aux élèves la conviction que tout le monde en classe développe une orientation positive envers les apprentissages (Gurtner *et al.*, 2001). Le climat de classe tendrait donc à soutenir la motivation (*Ibid.*). Une étude sur des cas atypiques d'étudiants ayant réussi à atteindre un niveau Bac+5 après des parcours chaotiques (multiredoublants ou après

une orientation subie) montre l'impact des variables sociologiques (sexe, âge, niveau d'étude des parents et catégorie socioprofessionnelle), mais souligne également le rôle primordial des rencontres (enseignants, éducateurs, institution) et de l'environnement qui ont permis cette «revanche scolaire» (Bergier et Francequin, 2006). Le programme d'étude détermine également un climat, une pédagogie et des relations entre pairs qui peuvent influencer différemment l'autonomie et la motivation intrinsèque (Sénécal, Vallerand et Pelletier, 1992). Ainsi, des différences dans les profils motivationnels d'étudiants de programmes d'administration et de psychologie sont observées selon que le contexte est plus ou moins contrôlant (*Ibid.*).

Le contexte pédagogique général dans lequel évolue l'étudiant semble donc un élément déterminant. Galand *et al.* (2005) mettent en effet en évidence qu'aucune catégorie de facteurs habituellement passés en revue (origine sociologique, projet, intégration, motivation) ne parvient à expliquer dans son intégralité l'échec et qu'il serait intéressant de se pencher sur les caractéristiques contextuelles et les pratiques pédagogiques. Ces dernières auraient un impact positif sur l'apprentissage des étudiants, leur intégration scolaire et sociale ainsi que leur engagement à poursuivre des études (Braxton, Bray et Berger, 2000). Ces pratiques pourraient également avoir des effets indirects, en influençant les manières d'étudier des étudiants et leur motivation, conditionnant leur réussite. D'après Duguet et Morlaix (2012), les pratiques pédagogiques sont souvent abordées sous des angles différents en parlant tantôt de méthodes, de pratiques effectives ou de pratiques déclarées. La thèse de Chédru (2012), qui tente de faire le lien entre les capacités cognitives et la motivation, montre également que les pratiques pédagogiques sont importantes pour soutenir la motivation. En revanche, lorsque l'auteure parle de pratiques pédagogiques, il est question autant de l'enseignant que des méthodes utilisées. Alors comment aborder la motivation dans ce contexte si complexe de l'enseignement et des pratiques pédagogiques?

D'après Viau (2014), quatre composantes de l'enseignement influencent de façon marquée la motivation de l'étudiant. Il s'agit des activités proposées aux étudiants dans un cours, de l'évaluation, des récompenses/des punitions et du professeur lui-même (Ames, 1992; Blumenfeld, 1992; Midgley, 1993; Stipek, 1996). Parmi ces composantes, l'enseignant et ses méthodes sont au centre des préoccupations. Pour Romainville (2000), privilégier des méthodes qui suscitent l'apprentissage en profondeur et revaloriser la mission d'enseignement des enseignants-chercheurs en assurant une meilleure formation de ceux-ci pourrait constituer une véritable solution contre l'échec. Par ailleurs, Fontaine et Peters (2012) soulignent qu'une pédagogie de qualité a une influence sur la persévérance des étudiants. Pour Viau (2009), le rôle de l'enseignant est central, mais variable en fonction de son charisme, de son enthousiasme et de ses qualités personnelles pour motiver les étudiants. Pourtant, pour Boyer *et al.* (2001), les enseignants ne se préoccuperaient pas «d'accrocher» les étudiants alors que pour certains étudiants l'intérêt pour la matière aurait du mal à exister en dehors de la personne de l'enseignant. Ce faisant, le rôle de l'enseignant sur la motivation est difficile à évaluer tant les facteurs influençant la situation apprentissage sont nombreux et les pratiques enseignantes différentes. L'influence de l'enseignant peut en effet être très importante, mais sa pratique peut être très diverse au sein même d'une activité pédagogique (Bru, 1991; Gauthier, 1999). Si les pratiques pédagogiques sont délicates à envisager, il est néanmoins important pour les enseignants de se demander quelles activités pédagogiques contribuent à maintenir la motivation tout au long des études (Viau, 2009).

Bédard et Viau (2001) ont donc cherché à identifier les façons dont sont perçues les méthodes d'enseignement (activités pédagogiques) des professeurs par les étudiants de l'Université de Sherbrooke. Il ressort de cette étude que les méthodes actives sont les plus prisées par les étudiants et les motivent plus. En revanche, c'est l'exposé (cours magistral) qui semble être l'activité la moins motivante. Cette étude, bien que dans un contexte québécois, nous semble particulièrement intéressante pour

une structure comme l'UCL qui souhaite à l'avenir proposer des activités pédagogiques innovantes.

5.4 La motivation dans le cadre d'activités pédagogiques innovantes

La motivation en milieu universitaire est, d'après Viau (2009), un phénomène dynamique qui a pour conséquence l'engagement et la persévérance dans les activités d'apprentissage, et en fin de compte, la réussite. Les taux de réussite importants pourraient laisser penser que les étudiants de l'UCL se sont majoritairement engagés et ont persévéré dans les activités pédagogiques proposées pour réussir. Or, une étude à l'université de Viau, Joly et Bédard (2004) remet en question la croyance selon laquelle un étudiant à qui l'on propose une activité innovante est d'emblée motivé. D'autres conditions semblent importantes comme la signifiante, l'authenticité et la diversité des activités (*Ibid.*). Si la valeur intrinsèque de l'activité est élevée, les probabilités de réussite sont augmentées (Ryan et Deci, 2002; Wigfield et Eccles, 1992). Les résultats des études de Pintrich et ses collègues (Pintrich et De Groot, 1990; Pintrich et Schrauben, 1992) menées dans des universités américaines (*undergraduate*) vont dans le même sens que ceux obtenus par Eccles, Wigfield et Schiefele (1998): plus les étudiants accordent de valeur aux activités pédagogiques qui leur sont proposées, plus ils persévèrent et s'y engagent en profondeur, c'est-à-dire qu'ils utilisent des stratégies qui les amènent à comprendre la matière plutôt que l'apprendre par cœur (Viau, 2014). Or, dans un contexte de programmes innovants, peu de données existent sur les perceptions des étudiants (Lison, 2011).

Parmi les études basées sur les perceptions des étudiants, celle menée par Viau *et al.* (2004) auprès de 1082 étudiants de l'Université de Sherbrooke, montre que ce sont les activités pédagogiques qui allient théorie et pratique, comme les projets et les études de cas, qui sont considérées comme les plus utiles par les étudiants par rapport à d'autres activités comme la résolution de problèmes, les exercices, les séminaires de lectures et les exposés. Une seconde étude en Europe,

concernant 1052 étudiants belges, menée par Boudrenghien, Frenay, Neuville, Noël et Wertz (2006) confirme ces résultats et montre par ailleurs que plus les étudiants accordent de la valeur aux activités pédagogiques proposées, plus ils ont l'intention d'aller au bout de leurs études. Kozanitis (2010), pour sa part, présente des résultats plus contrastés lors de l'implantation d'un cours individualisé sur Internet. En effet, les approches par projets et les cours magistraux obtiennent de meilleurs résultats sur les caractéristiques motivationnelles mesurées (perception d'utilité, perception de contrôle et sentiment d'auto-efficacité). L'auteur explique cela par le fait que l'activité en ligne n'a pas été choisie par l'étudiant et que le manque d'une relation pédagogique ainsi que le manque d'interactions avec les autres étudiants ont pu affecter leur motivation. Son étude confirme cependant les travaux de Brophy (1999) et de Viau *et al.* (2004) selon lesquels l'approche par projets favoriserait la perception de contrôle et la perception d'utilité. D'autres recherches, comme celle de Langevin, Bruneau et Thériault (1999), suggèrent par contre que les pédagogies actives diminuent la motivation des étudiants.

Ces études montrent l'importance de tenir compte de la motivation envers les activités pédagogiques et particulièrement dans le cas d'activités pédagogiques innovantes dont le but est bien souvent de mettre l'étudiant dans une situation active d'apprentissage, avec des effets contrastés sur la motivation. Notons qu'il est difficile de trouver de telles études dans le contexte français.

Avec un taux de réussite élevé en première année, nous pourrions imaginer que les étudiants de l'UCL choisissent majoritairement leurs études pour le plaisir d'apprendre et s'engagent et persévèrent dans les activités pédagogiques proposées. Or, au vu du contexte et des recherches recensées, les choix d'études et l'engagement et la persévérance dans les activités pédagogiques doivent relever d'une réalité plus complexe.

6. LA QUESTION DE RECHERCHE

Dans notre recension d'écrits sur la motivation en contexte d'études supérieures, certaines recherches portent sur le choix et les motifs d'inscription dans le supérieur et d'autres sur la motivation envers les activités pédagogiques. Aucune n'envisage une étude de la motivation sur ces différents niveaux, et il nous faut choisir un cadre de référence qui nous permet la meilleure stratégie de description des grandes caractéristiques motivationnelles, que nous appelons ici profils. Comme nous envisageons la motivation dans les filières universitaires de l'UCL, nous emploierons plutôt le terme de motivation en contexte universitaire.

Les travaux sur la motivation en contexte universitaire ont souvent tendance à explorer la motivation comme une variable explicative de l'échec, l'abandon ou la réussite. Dans notre cas, avoir une description des caractéristiques motivationnelles des étudiants de licence de l'UCL ajoutera à la pertinence sociale de notre recherche. En effet, cette population peu documentée et particulière dans le paysage de l'enseignement supérieur est confrontée à des perspectives d'innovations pédagogiques. Mieux connaître les profils motivationnels permettra non seulement de mieux comprendre les choix d'études, quelles activités actuellement proposées soutiennent la motivation des étudiants, mais également de mieux comprendre d'éventuelles conséquences liées au changement.

Cette recension nous a également permis de relever des caractéristiques qui pourraient avoir une influence sur la motivation. Parmi celles-ci, nous retiendrons tant au niveau du choix d'études que des activités pédagogiques: le sexe, l'origine sociale, les antécédents scolaires (type de baccalauréat, mention, âge), le type de sélection pour l'établissement, le type d'établissement et la discipline. L'ensemble des caractéristiques concernant le profil motivationnel est ainsi synthétisé dans la figure 2.

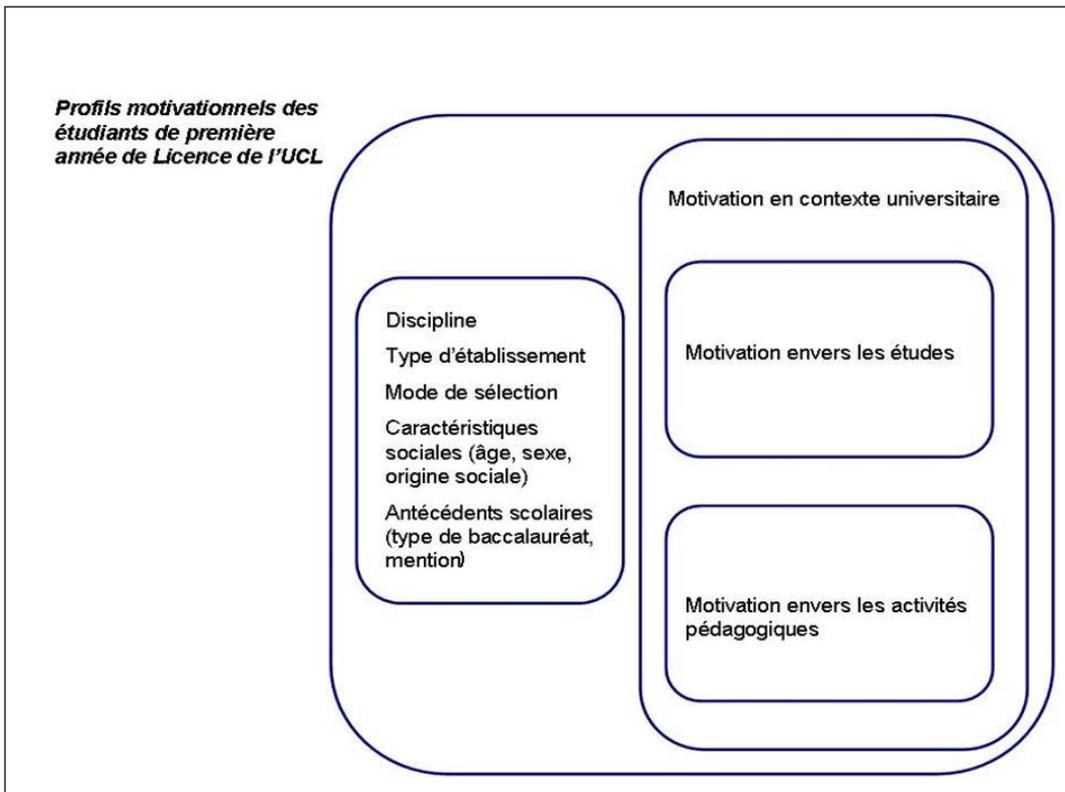


Figure 2: Profils motivationnels des étudiants de première année de licence de l'UCL

Les éléments présentés précédemment nous amènent à poser la question générale de recherche suivante: quels sont les profils motivationnels des étudiants de première année de licence de l'UCL?

DEUXIÈME CHAPITRE

CADRE DE RÉFÉRENCE

Pour répondre à notre question de recherche, nous devons nous appuyer sur un cadre de référence de la motivation en contexte universitaire qui nous permette d'établir les profils motivationnels des étudiants de l'UCL en ce qui concerne leur motivation envers les études et leur motivation face aux activités pédagogiques proposées. Il nous faut donc trouver un cadre théorique capable de mettre en perspective ces deux dimensions. En effet, comment les étudiants peuvent-ils être motivés à effectuer une activité pédagogique sans tenir compte de leurs motivations envers les études dans un domaine particulier? Et comment envisager leurs motivations à faire des études sans tenir compte de la motivation liée aux activités pédagogiques qui leur sont proposées dans leurs parcours de formation? Ces deux dimensions nous semblent indispensables pour mieux décrire les profils de cette population.

Après avoir retracé brièvement l'évolution des théories de la motivation vers un paradigme sociocognitif, nous présentons, en les justifiant, deux modèles théoriques qui nous permettent de comprendre la motivation envers les activités pédagogiques et la motivation générale envers les études universitaires. Nous décrivons finalement un cadre de référence de la motivation en contexte universitaire à deux dimensions, intégratif, en prenant soin de vérifier la compatibilité des deux modèles théoriques de la motivation qui le compose.

1. L'ÉVOLUTION VERS UN PARADIGME SOCIOCOGNITIF DES THÉORIES DE LA MOTIVATION

L'origine des motifs de nos actes et des processus qui mènent à la décision et à l'action est au cœur de la pensée humaine (Carré et Fenouillet, 2008). Pour Graham et Weiner (1996),

Motivational psychologists would want to know to examine what the people is doing, or the choice of behaviour; how long it takes before an individual initiates the activity, or the latency of behaviour, how hard the persons actually works at the activity or the intensity of behaviour; how long the individual is willing to remain at the activity, or the cognitions and emotional reaction accompanying the behaviour (p. 63).

Pourquoi s'intéresser à la motivation? L'étude scientifique de la motivation est pertinente pour comprendre le rapport au travail, à la formation, aux choix de vie professionnels et l'orientation (Carré et Fenouillet, 2008). La motivation est également un facteur expliquant la performance scolaire, la persévérance dans les études, les raisons qui stimulent l'apprentissage, et son engagement (implication et sa participation) dans des activités pédagogiques. La motivation forme donc un construit central des théories de l'apprentissage (Karsenti, Savoie-Zajc et Larose, 2001) et les recherches récentes et nombreuses dans le champ de l'éducation et de la formation démontrent son intérêt croissant (Carré et Fenouillet, 2008). C'est le cas notamment des travaux dans le contexte universitaire francophone de Neuville (2004, 2006), Chédru (2012), Heutte (2011), Lambert-Le Mener (2012) et Noël (2014), ainsi que l'importante littérature sur la motivation en éducation (Brophy, 2004; Carré et Fenouillet, 2008; Fenouillet, 2012; Good et Brophy, 2008; Paris et Turner, 1994; Stipek, 2002). Fenouillet (2012) liste d'ailleurs près d'une centaine de théories de la motivation.

La notion de motivation est, en sciences humaines, parfois ignorée, méprisée ou reléguée au statut de savoir de sens commun. Ces critiques prennent leur origine

dans les trois systèmes d'idées dominants en psychologie qui se sont initialement intéressés aux motifs du comportement au début du XX^e siècle: la psychanalyse, le béhaviorisme et l'humanisme (Carré et Fenouillet, 2008). Ces courants ont parfois donné une vision caricaturale, réductrice ou un manque de validité théorique à la notion de motivation. Le premier d'entre eux est le courant psychanalytique, dont la perspective psychodynamique postule que la motivation prend sa source dans les motifs et les influences inconscientes qui s'organisent autour des pulsions et des besoins pour orienter le comportement. Cette perspective donne à la motivation des origines incontrôlables et difficiles à appréhender.

Le béhaviorisme, quant à lui, dans sa version la plus radicale (par exemple Skinner, 1953), exclut la conscience ou tout mécanisme inconscient comme source de motivation. Seules les forces de la situation sont prises en compte dans l'interprétation du comportement. C'est au sein de ce courant que l'on voit apparaître les origines extrinsèques de la motivation. Pour la psychanalyse, l'analyse du comportement par la théorie béhavioriste est réductrice par rapport aux dimensions cachées et inconscientes du psychisme (Carré, 2004). Inversement, pour les psychologues expérimentalistes de l'apprentissage, la psychanalyse, abusivement extrapolée de la pathologie au fonctionnement normal et dont les postulats sont invérifiables et inaccessibles, comporte des limites dans l'explication du comportement (*Ibid.*).

Enfin, le courant humaniste met la motivation dans la perspective d'une tendance innée à la croissance et au développement en relation avec les besoins et à l'autoactualisation de soi (Rogers, 2005). Cette perspective penche vers une origine interne des sources de la motivation.

En parallèle de ces trois courants, l'apparition d'un paradigme sociocognitif, aux démarches plus modestes et rigoureuses, détaché des courants idéologiques du début du XX^e siècle, a permis un renouveau théorique de la psychologie de la

motivation (Carré et Fenouillet, 2008). En effet, les cognitivistes s'intéressent aux états et aux processus mentaux afin de mieux comprendre les systèmes complexes de sélection, de traitement, de recueil de l'information. La réapparition progressive du concept de motivation au XXI^e siècle a été favorisée par l'essor de la psychologie cognitive, tenant compte de la pensée, de l'émotion et de l'intention (Carré et Fenouillet, 2008). C'est ainsi qu'au début des années 1980-1990, des auteurs comme Nuttin (1980) ou Vallerand et Thill (1993) ont permis de donner à la motivation un statut de concept scientifique et ont contribué à l'essor de la recherche francophone et internationale sur la question.

Dans le cadre des apprentissages, les cognitivistes vont s'intéresser aux interventions externes et à leur influence sur l'activité (comme le faisaient les behavioristes), mais également du point de vue de l'étudiant par les activités qu'il va développer dans son apprentissage. Notons que les travaux d'approche cognitive de Tolman (1932), Lewin (1936) et Atkinson (1964) ont eu une influence importante dans le champ de la motivation en attirant l'attention sur le concept de choix, plutôt que sur les associations stimulus-réponse de tradition behavioriste, pour expliquer le comportement (Ryan et Deci, 2002).

McInerney (2005), dans une recension de 25 ans de travaux en psychologie de l'éducation, constate d'ailleurs l'apport croissant des théories cognitives et met en avant la pertinence de certaines théories: la théorie de l'attribution (*attribution theory*), la théorie attente-valeur (*expectancy-value theory*), la théorie de la valeur attribuée (*selfworth theory*), la théorie de l'autodétermination (*self-determination theory*), la théorie des buts (*goal theory*), le concept de soi (*self-concept*), l'autorégulation (*self regulation*) et les théories de l'autoefficacité (*self-efficacy theories*). Seifert (2004) dresse un constat comparable sur la richesse et l'apport de connaissances nouvelles sur les théories de la motivation en contexte académique. D'après Seifert (2004), quatre théories jouent un rôle de premier plan: la théorie de l'autoefficacité (*self-efficacy theory*), la théorie de l'attribution (*attribution theory*),

la théorie des buts d'accomplissement (*achievement goal theory*), et la théorie de la valeur attribuée (*self worth theory*). Bien que ces théories se soient développées indépendamment, elles sont selon lui plus liées que la littérature ne le suggère (Seifert, 2004). Enfin, pour Blanchard, Lieury, Le Cam et Rocher (2013), deux théories émergent pour expliquer, à la fois simplement et efficacement, beaucoup de situations motivationnelles, notamment en milieu scolaire: la théorie du sentiment d'efficacité personnelle de Bandura (1993, 2003), qui explique l'engagement dans l'action par le renforcement interne du sentiment d'efficacité, et la théorie de l'autodétermination (*self determination theory*) de Deci et Ryan (1985b).

Comme de nombreuses recherches basées sur les théories cognitives, les travaux de Bandura se sont progressivement éloignés des modèles behavioristes de la motivation. Ses premiers travaux se sont en effet centrés sur le rôle préminent du modelage social dans la motivation, la pensée et l'action humaine. L'auteur dépasse ainsi la vision comportementale de la reproduction du comportement par imitation, notamment par la capacité de l'individu à interpréter par l'observation des autres, à déterminer des choix émotionnels ou à modifier son système de valeurs. Ce faisant, Bandura (1977, 1986) montre que le modelage social permet l'acquisition de nouvelles compétences, mais également d'influencer la motivation en modifiant des attentes de résultat généralement supérieures. C'est ainsi que Bandura (1986) formalise, dans son livre phare *Social Foundations of Thought and Action*, une théorie qui accorde un rôle central aux processus cognitifs (symbolisation), vicariants (apprentissage par observation), autorégulateurs et autoréflexifs dans l'adaptation et le changement humains. Pour Bandura (1989, 2001) l'individu est capable de réfléchir sur son propre comportement, d'être acteur du changement de son comportement de manière active et d'apprendre par l'expérience directe ou vicariante. Il parlera dès lors de perspective agentique (*agentic*) pour exprimer l'objet central de ses travaux: le rôle du sujet social, sous ses différentes facettes, dans l'action. Il s'oppose donc aux perspectives attribuant le comportement exclusivement aux forces de l'environnement ou à des forces intérieures inconscientes. Le

fonctionnement humain devient alors le produit d'une interaction dynamique entre des influences contextuelles, comportementales et internes. Sa théorie de l'autoefficacité, parfois appelée sentiment d'efficacité personnelle, découle de ses précédents travaux. Si les personnes sont convaincues qu'ils peuvent obtenir les résultats qu'ils souhaitent grâce à leur propre action et la régulation de leurs actions, ils pourront agir et persévérer face aux expériences et aux nouvelles difficultés. Sa perspective de la motivation dans un processus d'apprentissage s'inscrit donc dans une perspective agentique où l'individu s'autodirige, s'autorégule, cherche à atteindre des résultats, compare et corrige ses actions et influe donc sur sa motivation, sa pensée et ses comportements.

Les travaux de Bandura illustrent bien l'influence du paradigme sociocognitif et son ensemble conceptuel large qui va tenir compte d'un sujet social actif, co-auteur de sa propre histoire, agissant à l'intérieur d'un réseau de contraintes et de déterminations externes avec lesquelles il est en interaction (Carré et Fenouillet, 2008). La perspective sociocognitive permet «d'éviter deux écueils opposés: considérer que la motivation relève exclusivement de facteurs internes à l'apprenant ou au contraire qu'elle relève uniquement de facteurs externes à l'apprenant» (Galand, 2006, p. 5). Par ailleurs, c'est dans cette perspective que s'inscrivent la plupart des recherches actuelles sur la motivation (Viau, 2009).

Le paradigme socioconstructiviste est aujourd'hui fort présent en éducation. En effet, le constructivisme, en postulant que l'objet de la connaissance est une construction de l'apprenant qui organise le monde en fonction de ses structures mentales et de son cadre de référence (Legendre, Aubé et Jonnaert, 2003), a changé la compréhension des apprentissages. Dans la perspective socioconstructiviste, toute acquisition de connaissances est dépendante du contexte social et culturel, et l'élève construit ses connaissances en interagissant avec ses pairs ou les enseignants. Les connaissances sont donc construites socialement et non seulement individuellement.

En revanche, l'approche socioconstructiviste s'intéresse principalement au processus d'acquisition des connaissances plutôt qu'à la motivation à apprendre (Viau, 2009). Les modèles motivationnels d'approche socioconstructivistes sont donc moins éprouvés (Hickey, 1997). Les recherches actuelles en psychologie de la motivation, qui s'appuient sur une série de travaux depuis plus d'un siècle, recourent majoritairement à l'approche sociocognitive. Sans renier, bien au contraire, les apports de l'approche socioconstructiviste, c'est donc dans la perspective sociocognitive que nous allons aborder la motivation.

Cependant, dans une approche sociocognitive, certains modèles théoriques pourraient avoir une certaine pertinence selon le contexte étudié. En effet, pour Neuville et Frenay (2012), la compréhension des comportements académiques des apprenants est à rechercher dans les interactions personnes-contexte. Or, selon le niveau de contexte (le contexte plus général des études ou le contexte plus spécifique d'une activité pédagogique), il est probable que les interactions, comme les relations sociales par exemple, aient un poids plus ou moins important. C'est également ce que suggère Vallerand (1997) dans son modèle hiérarchique de la théorie de l'autodétermination que nous développerons plus loin dans ce chapitre. King et Watkins (2012), en soulignant la trop grande focalisation sur la performance par rapport aux relations, semblent également aller dans ce sens en proposant de porter les recherches sur la motivation envers les études davantage sur les buts sociaux.

C'est, dans un premier temps, sur la dynamique motivationnelle issue des travaux de Viau (1994, 2009, 2014) que nous avons porté notre choix afin d'étudier la motivation envers les activités pédagogiques. Tout d'abord, elle s'inscrit dans une approche cognitive, mais plus spécifiquement sociocognitive car, pour Viau (2014), la motivation à apprendre «est le fruit d'une interaction constante entre les perceptions d'un étudiant, ses comportements d'apprentissage et des facteurs environnementaux.» (p. 236) Il s'agit donc d'un modèle contemporain, qui a par ailleurs fait l'objet de travaux en milieu universitaire. De plus, son modèle confronte

de nombreuses théories de premier plan (théorie de l'autodétermination, théories des buts, théorie de l'attribution, théories de l'attente valeur, théorie de l'autoefficacité) et constitue un modèle assez intégratif de la motivation. Viau (2014) tient également compte de différentes variables qui influent sur la motivation alors que de nombreuses études se concentrent sur l'effet d'une seule variable de la motivation sur la réussite scolaire. Enfin, car la dynamique motivationnelle est spécifiquement adaptée aux activités pédagogiques.

2. LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE

Dans cette partie, nous retraçons brièvement les origines du modèle de la dynamique motivationnelle en contexte scolaire de Viau. Nous présentons le modèle en nous basant sur ses travaux depuis plus de 20 ans (Viau, 1994, Viau et Bouchard, 2000; Viau et Louis, 1997) et particulièrement sur ceux adaptés au contexte universitaire (Bédard et Viau, 2001; Viau *et al.*, 2004).

Viau (2009) ne parle pas de motivation, mais lui préfère le terme de dynamique motivationnelle qu'il définit comme

un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son entourage, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre (p. 12).

L'auteur préfère parler d'un état dynamique, car la motivation varie en fonction de plusieurs facteurs externes et met en interaction des déterminants et des manifestations, tel que présenté à la figure 3.

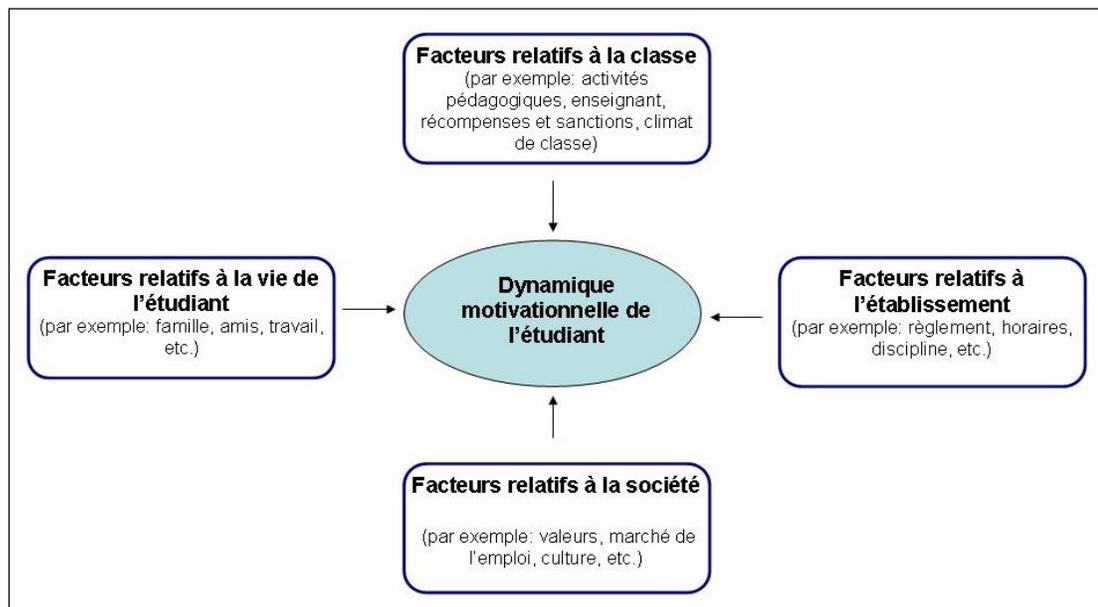


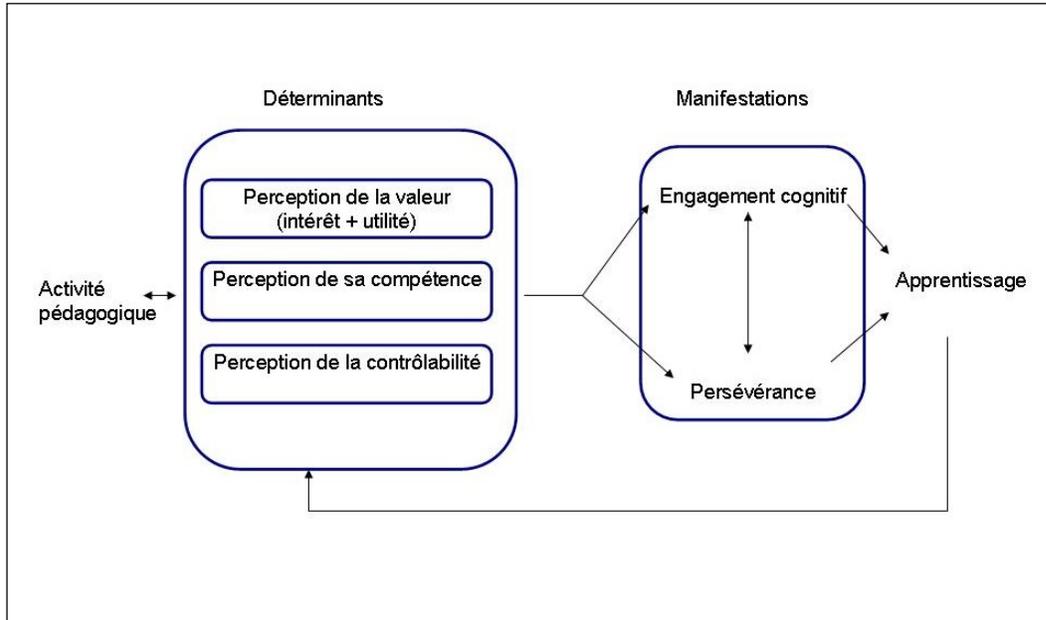
Figure 3: Facteurs influant sur la dynamique motivationnelle de l'étudiant

Au sein de la dynamique motivationnelle, Viau (1994, 2009) identifie les perceptions qui sont les déterminants de l'engagement et de la persévérance dans l'accomplissement d'une activité pédagogique.

En psychologie cognitive, une perception désigne le processus de construction par lequel un organisme sélectionne, organise et construit un sens à partir des données (sensorielles et cognitives) de son environnement; c'est-à-dire qu'elle est le résultat complexe d'interactions entre les facteurs liés à la situation et ceux liés aux sujets.

La dynamique motivationnelle d'un étudiant à l'égard d'une activité pédagogique, représentée ci-dessous dans la figure 4, comprend trois déterminants qui sont a) la perception qu'il a de la valeur de l'activité pédagogique qu'il doit accomplir (Wigfield et Eccles, 2000; Wigfield et Eccles, 2002; Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser et Davis-Kean, 2006), b) la perception qu'il a de sa compétence à la réaliser (Bandura, 1986, 2003; Schunk et Pajares, 2002, 2005; Zimmerman, 2000), et

c) la perception de contrôlabilité qu'il peut exercer sur son déroulement (Deci et Ryan, 1987).



Source: Viau, 1994; Viau, Bédard et Joly 2004; Viau, 2009

Figure 4: La dynamique motivationnelle en contexte universitaire

Dans notre représentation de la dynamique motivationnelle, nous avons tenu compte des aménagements que Viau *et al.* (2004) ont eux-mêmes apportés à leur représentation en préférant le terme «apprentissage» à celui de «performance» utilisé dans la première version du modèle de Viau (1994). Les différents déterminants de la dynamique motivationnelle prennent leurs sources dans différents travaux théoriques que nous synthétisons dans le tableau 4.

Tableau 4
Principales contributions théoriques à la dynamique motivationnelle

AVANCEES THEORIQUES	PERSPECTIVE	AUTEURS	CONTRIBUTION A LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE
Introduit la notion d'expectation	Cognitive, sociocognitive	Tolman (1932) Lewin (1936) Atkinson (1964)	Perception de la valeur
Théorie de l' <i>expectancy-value</i> Intérêt, plaisir intrinsèque	Cognitive, sociocognitive	Eccles, Wigfield et Schiefele (1998), Schiefele (1991)	
<i>Achievement</i> motivation	Cognitive, sociocognitive	Eccles, Wigfield, et Schiefele, (1998); Pintrich et Schunk (1996)	
Apprentissage social, Sentiment d'autoefficacité	Cognitive, sociocognitive	Schunk et Pajares (2002) Bandura (1986)	Perception de la compétence
Contrôlabilité	Organismique, sociocognitive	Deci et Ryan (1985a, 1991, 2000)	Perception de contrôlabilité
Théorie de l'attribution causale	Cognitive, sociocognitive	Weiner (2005)	
Dynamique motivationnelle en contexte scolaire et universitaire	Cognitive, sociocognitive	Viau (1994, 2009) Viau, Bédard, Joly (2004)	

Comme nous pouvons le voir dans le tableau 4, le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau s'inspire de théories, mais aussi de recherches sociocognitives (Eccles *et al.*, 1998; Pintrich et Schrauben, 1992) qui permettent de mettre en relief certaines composantes de la motivation à apprendre sans toutefois pouvoir être exhaustives (Viau, 2009). Ce cadre conceptuel s'appuie sur des perceptions spécifiques, car situées dans un contexte spécifique que nous allons détailler et discuter.

2.1 La perception de la valeur d'une activité

La perception de la valeur d'une activité est le jugement qu'un étudiant porte sur l'intérêt et l'utilité d'une activité en vue d'atteindre les buts qu'il poursuit (Eccles *et al.*, 1998). Le terme «intérêt» renvoie au plaisir intrinsèque que l'étudiant retire de la réalisation d'une activité (Schiefele, 1991), alors que le terme «utilité» fait référence aux avantages que l'étudiant retire à la réaliser. À la source de cette perception, les buts poursuivis peuvent être des buts sociaux, des buts scolaires, ou des buts éloignés (Viau, 2009). Viau *et al.* (2004) postulent que, dans le cas d'une activité pédagogique universitaire, c'est l'utilité qui est la plus importante, car l'étudiant recherche avant tout des compétences pour un futur métier. Cette perspective peut être discutée au plan théorique ainsi qu'au plan empirique. En effet, les travaux de Viau ne s'appuient pas sur une origine innée des sources de la motivation, mais sur la perspective de buts comme c'est le cas classiquement dans une perspective cognitive. Or, les premiers travaux sur le concept d'intérêt (*Person-Object approach to Interest*) mentionnent, en accord avec la théorie de l'autodétermination, qu'au niveau des premiers stades de développement les êtres humains ont une tendance naturelle à interagir avec l'environnement social et physique (Krapp, 2002). Ce n'est qu'au cours du développement que le rôle de la cognition devient plus important.

Par ailleurs, le développement de l'intérêt a fait l'objet de plusieurs études longitudinales (Gisbert, 2001; Lewalter, Krapp, Schreyer et Wild, 1998) et il apparaît que les parents et les enseignants ont une importance cruciale sur le développement de l'intérêt des étudiants. Krapp (2002) identifie deux composantes permettant de maintenir l'intérêt dans une situation. La première est un processus cognitif rationnel se référant aux intentions de formation et aux buts d'apprentissage. Cet aspect a été étudié à travers des recherches portant sur les modèles d'attente-valeur (*expectancy value models*) (par exemple Heckhausen, 1991; Pintrich et Schunk, 1996). La seconde composante réside dans la qualité subjective des expériences et des rétroactions émotionnelles reçues pendant l'action. Cette composante peut être mise en lien avec la théorie de l'autodétermination et les concepts de processus orienté de contrôle de l'action (Dörnyei, 2000; Heckhausen et Kuhl, 1985; Heckhausen, 1991).

Le choix de Viau de se concentrer sur l'utilité est justifié d'une part par sa posture épistémologique, puisqu'il définit la dynamique motivationnelle orientée vers un but, et non pas par des origines innées (comme les théories organismiques par exemple) ou les travaux de Renninger et Hidi (2002) qui font de l'intérêt une source en soi de la motivation, d'autre part par la présence d'évaluations ou de contraintes liées à l'environnement qui, selon lui, rend inefficace la notion d'intérêt ou de plaisir intrinsèque (Viau, 2009).

Le débat sur la prise en compte du plaisir intrinsèque peut donc être théorique, mais également discuté au plan empirique, comme le montrent notamment les travaux de Karsenti (1998; Karsenti *et al.*, 2001) et en partie par les résultats de l'enquête de Bédard et Viau (2001). En effet, dans cette dernière recherche, près de 20 % des étudiants déclaraient faire leurs études pour leur développement personnel. Nous pouvons y voir un aspect non utilitaire sans équivoque. Il est donc probable que, malgré les pressions de l'environnement, l'intérêt des étudiants puisse se manifester ou que certains effectuent certaines activités par plaisir. Il est d'ailleurs probable que selon le type d'établissement, l'environnement humain et les relations, ainsi que la

variété des activités pédagogiques proposées, l'intérêt de l'étudiant puisse être stimulé en fonction de contraintes ou de sanctions plus ou moins présentes. C'est particulièrement vrai dans le contexte de l'enseignement supérieur en France que nous avons décrit précédemment, de par la variété des environnements d'études.

Il nous semble donc nécessaire de prendre en considération la proximité du construit de la valeur de l'activité avec d'une part, l'intérêt renvoyant au plaisir intrinsèque, et d'autre part l'utilité, renvoyant aux motifs extrinsèques, de la théorie de l'autodétermination.

Notons enfin que la perception de la valeur a été mise en lien avec l'engagement des étudiants du postsecondaire, variable elle-même reliée à la réussite dans des travaux portant sur l'université (Neuville, 2004).

2.2 La perception de la compétence

La perception de la compétence, définie par Bandura (1986), Schunk (1991) et Pajares (1996), est formée des jugements qu'une personne porte à l'égard de ses capacités à organiser et à exécuter une série d'actions afin de répondre à une situation à laquelle elle est confrontée. Il faut distinguer perception de compétence et estime de soi, car quelqu'un peut avoir une bonne estime de soi et se sentir incapable d'accomplir une activité pédagogique spécifique (Viau, 2014). En contexte universitaire, la définition est adaptée par Viau *et al.* (2004) en précisant que la perception de la compétence est un jugement par lequel un étudiant, avant d'entreprendre une activité pédagogique, évalue ses capacités à apprendre de manière adéquate. La perception de compétence d'un étudiant est d'autant plus importante lorsqu'on lui demande d'effectuer des activités qu'il n'est pas sûr de réussir (Viau, 1994). Ainsi, ayant souvent réussi leurs études en contexte d'enseignement traditionnel, les étudiants universitaires peuvent être amenés à se questionner sur leur compétence à apprendre lorsqu'ils sont invités à participer à des activités

pédagogiques innovantes dont les objectifs et les modes de fonctionnement leur sont souvent inconnus.

La perception de compétence a fait l'objet de plusieurs recensions d'écrits et les auteurs sont unanimes pour en faire une source majeure de la dynamique motivationnelle de l'étudiant (Bouchard, Bouffard, Goulet, Denoncourt et Couture, 2005; Galand et Vanlede, 2004; Zimmerman et Cleary, 2006). Certains auteurs comme Schunk et Pajares (2005) avancent même que celle-ci est un meilleur prédicteur que les capacités réelles (Viau, 2014). La perception de la compétence s'appuie sur l'auto-efficacité qui est également reliée aux autres concepts motivationnels que sont la formation de buts et de standards personnels, les attentes de résultats et les attributions causales avec lesquels elle entre en interaction dans le déclenchement, l'orientation, l'intensité et la persistance du comportement. Toutefois, les études semblent indiquer la prévalence ou l'antériorité du sentiment d'efficacité personnelle sur ces autres facteurs de motivation (Carré, 2004). Enfin, certains auteurs, comme Blanchard *et al.* (2013), considèrent la compétence perçue comme équivalente au sentiment d'efficacité scolaire.

De la même façon, Carré (2004) ajoute que la notion de *self-efficacy* de la théorie sociocognitive est également reliée à des concepts connexes avec lesquels elle est souvent considérée comme interchangeable: sentiment d'efficacité personnelle, perception ou sentiment de compétence. Toutefois, la notion d'auto-efficacité est utilisée par Bandura (1986) en référence à des jugements spécifiques à des situations particulières. Elle est donc à rapprocher davantage de la perception de compétence envers une activité pédagogique par exemple, comme c'est le cas pour Viau (2009) que de la perception générale de sa propre compétence.

2.3 La perception de contrôlabilité

La perception de la contrôlabilité se définit comme la perception qu'a un étudiant du degré de contrôle sur le déroulement d'une activité pédagogique (Deci, Vallerand, Pelletier et Ryan, 1991). Les cas d'activités pédagogiques nouvelles, comme l'approche par projets, l'étude de cas ou l'apprentissage par problèmes, demandent une participation active des étudiants dans leurs apprentissages. Nous pouvons penser que ces activités influencent le degré de contrôlabilité et suscitent une plus grande motivation chez les étudiants, car ils ont un meilleur contrôle sur le déroulement de l'activité. Une étude de Flowerday, Schrau et Stevens (2004) montre que laisser le choix de la durée d'une activité augmente la motivation intrinsèque des étudiants, mais que ceux-ci persévèrent moins et ont des résultats plus faibles que ceux qui ont eu une durée imposée. Le rôle de l'enseignant est donc important, car il doit laisser des choix tout en fournissant un cadre pour rassurer et favoriser des apprentissages significatifs (Viau, 2014).

Viau (2009) avait intégré la théorie de l'attribution causale de Weiner (2005) à son modèle initial en 1994, considérant que le degré de contrôle pouvait être influencé par les réussites et les échecs antérieurs. Cependant, Viau (2009) a abandonné cette piste et s'est concentré sur la perception de contrôle du «déroulement» de l'activité. L'auteur estime néanmoins qu'il serait intéressant d'intégrer cette dimension dans un modèle qui tiendrait compte des antécédents scolaires pour expliquer la motivation dans un programme d'études. Cet aspect vient conforter notre proposition de tenir compte des antécédents scolaires de notre population à l'étude.

Le modèle de Viau nous offre un cadre de référence intéressant pour comprendre la motivation à apprendre au niveau de la situation d'apprentissage. Il permet de dresser un portrait plus exhaustif et plus précis de la dynamique motivationnelle alors que les recherches portent généralement sur une composante de

la motivation et ses conséquences sur les comportements d'apprentissage (Viau et Bouchard, 2000). Mais ce modèle n'est pas suffisant selon Viau (2009) pour expliquer la motivation plus générale de vouloir effectuer des études à l'université. La question du choix, que nous avons évoquée dans le premier chapitre, est moins présente dans le modèle de la dynamique motivationnelle puisque les étudiants n'ont souvent pas le choix des activités pédagogiques proposées. Or, au niveau des études, et spécifiquement dans le contexte français, l'étudiant a affaire à un choix diversifié. De plus, ses choix d'études peuvent être soumis à l'influence des enseignants, de la famille, des proches ou de la recherche d'un certain statut social. Il nous semble dès lors important d'utiliser un cadre de référence qui tienne compte de l'autonomie et des relations sociales.

Il nous faut donc nous tourner vers un autre modèle théorique de la motivation pour comprendre la motivation plus générale de poursuivre des études à l'université. Pour plusieurs raisons, notre intérêt s'est porté vers la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985). Premièrement, cette théorie permet d'envisager la motivation dans une perspective qualitative (descriptive) et pas uniquement dans une perspective quantitative (mesurable). La théorie de l'autodétermination permet de distinguer le type de motivation et a donc un potentiel descriptif intéressant pour répondre à notre question de recherche. Ces distinctions opérées par la théorie de l'autodétermination devraient également permettre d'anticiper et de mieux comprendre les motifs qui soutiennent les choix des étudiants de première année. Fenouillet (2012) la classe d'ailleurs dans la catégorie des théories de la motivation orientées «motifs» plutôt que «prédiction». Deuxièmement, cette théorie permet d'envisager la motivation à un niveau de généralité comme celui d'effectuer des études supérieures. D'ailleurs, de nombreux auteurs soutiennent qu'il existe différents niveaux de motivation: une motivation plus globale envers la vie en général (Vallerand, 1997), une motivation pour un contexte spécifique comme les études, les loisirs, le travail ou le sport (Deci et Ryan, 1985*b*; Paris et Turner, 1994) et une motivation au niveau d'une tâche ou d'une activité (Schiefele, 1996). Troisièmement, cette théorie laisse une grande place

à l'autonomie et aux relations sociales, composantes essentielles influençant la motivation, ce qui nous semble pertinent, dans le contexte que nous avons présenté. Enfin, cette théorie en perpétuel renouvellement, solide scientifiquement avec plus de 30 ans de travaux, a fait l'objet de recherches en contexte universitaire.

3. LA THÉORIE DE L'AUTODÉTERMINATION

Selon Deci et Ryan (2008), «the topic of motivation concerns what moves people to act, think, and develop» (p. 14). Les recherches sur la motivation sont donc principalement axées sur les conditions et les processus qui favorisent la persévérance, le rendement, le développement et le dynamisme dans les activités que poursuivent les individus (*Ibid.*). Si les processus reliés à la motivation peuvent être étudiés sous l'angle des mécanismes physiologiques et cérébraux sous-jacents, les variations de la motivation sont à chercher dans l'environnement socioculturel immédiat dans lequel les individus évoluent. Ces conditions et ces processus influencent ce que les gens font, mais aussi ce qu'ils ressentent au moment où ils agissent et après avoir agi.

L'autodétermination est considérée par Deci et Ryan (1985*b*) comme étant une qualité de l'organisme à rechercher l'autonomie, et à se sentir comme l'agent causal de son comportement. Être autodéterminé, c'est donc avant tout avoir le choix et être à l'origine ou libre de ses choix. Les comportements intrinsèquement motivés sont ceux dont la motivation est basée sur la satisfaction inhérente aux comportements en eux-mêmes. Cependant, les comportements autodéterminés ne comprennent pas ceux qui seraient sous-tendus par des pressions ou des récompenses extérieures, ou encore déclenchés par des pulsions. Cette propension à être naturellement autodéterminé a davantage comme origine un besoin psychologique qu'une capacité, mais elle peut être également supportée ou entravée par le contexte social.

La théorie de l'autodétermination se concentre sur la dialectique entre un organisme humain orienté vers la croissance et le contexte social qui influence les attentes des personnes à maîtriser et à intégrer leurs expériences dans un sens cohérent du soi (*self*) (Ryan et Deci, 2002).

Depuis plus de 30 ans, Deci (1975) et Ryan (Deci et Ryan, 1985*b*, 2000, 2002, 2008), ainsi que d'autres auteurs (par exemple Vallerand, 1997) ont proposé différentes formulations et conceptualisations de leur théorie donnant lieu à une littérature très abondante. Cette théorie générale de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2002) repose, selon les propos des auteurs, sur ce qu'ils appellent quatre «mini-théories»: la théorie de l'évaluation cognitive, la théorie de l'intégration organismique, la théorie de l'orientation causale et celle des besoins fondamentaux.

3.1 La théorie de l'évaluation cognitive

La théorie de l'évaluation cognitive (*cognitive evaluation theory*) s'est intéressée aux effets du contexte social sur la motivation intrinsèque (Deci, 1975; Deci et Ryan, 1980). Elle a ensuite décrit les éléments de contexte supportant l'autonomie, contrôlant ou amotivant (*amotivating*) et les a liés aux différents types de motivation.

Deci et Ryan (1985*b*) ont d'abord étendu l'analyse de Charms (1968) et du concept de locus de causalité perçu (*perceived locus of causality*) utilisé par Heider (1958) pour décrire la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque. Les auteurs parlent de motivation extrinsèque lorsque les personnes perçoivent que la raison de l'initiative et de la régulation de leur comportement est externe à eux-mêmes (lié à un locus de causalité externe) et de motivation intrinsèque quand les personnes perçoivent que la raison de l'initiative et de la régulation de leur comportement est interne à eux-mêmes (lié à un locus de causalité interne). Ce sont donc les perceptions du comportement et non les comportements qui influencent la

motivation (Deci et Ryan, 1985*b*). La motivation intrinsèque, pour sa part, réfère au fait de réaliser une activité par plaisir et pour la satisfaction qu'on en retire et non pour les conséquences qui en découlent. La théorie de l'évaluation cognitive va donc s'intéresser aux conditions sociales et interpersonnelles supportant ou entravant l'autodétermination. Un milieu social soutenant l'autonomie, la compétence et l'appartenance sociale offre les conditions optimales favorisant le développement harmonieux de l'individu, la motivation autodéterminée et la bonne santé mentale (Deci et Ryan, 1985*b*; 1991, 2008; Ryan et Deci, 2000, 2001).

Les premières études sur le sujet suggèrent que les rétroactions positives comme les récompenses verbales ou les compliments favorisent la motivation intrinsèque alors que les récompenses concrètes, comme les prix ou les récompenses financières avaient tendance à la faire baisser (Ryan et Deci, 2002). La théorie de l'évaluation cognitive suggère que les besoins de compétence et d'autonomie sont intégralement impliqués dans la motivation intrinsèque et que les événements de contexte, telles les récompenses, vont affecter la motivation intrinsèque et la satisfaction de ces besoins. Plus spécifiquement, Deci et Ryan (1980) suggèrent que deux processus cognitifs vont affecter la motivation intrinsèque à travers des facteurs contextuels.

Le premier, le changement perçu de locus de causalité, est en lien avec le besoin d'autonomie. Quand un événement entraîne un changement vers un locus de causalité externe, la motivation intrinsèque diminue et quand un événement entraîne un changement vers un locus de causalité interne, la motivation intrinsèque augmente. Les récompenses concrètes, qui font baisser la motivation intrinsèque, vont donc provoquer un changement du locus de causalité perçu de façon plus externe. Le second processus, le changement de la compétence perçue, est en lien avec le besoin de compétence. Quand un événement augmente la compétence perçue, la motivation intrinsèque va augmenter alors que lorsque la compétence perçue diminue, la motivation intrinsèque va diminuer. Les rétroactions positives vont augmenter

seulement si les personnes ressentent de l'autonomie concernant l'activité dans laquelle ils se sentent compétents. Quand les personnes se sentent autonomes et compétentes (Fisher, 1978; Ryan, 1982), les besoins de compétence et d'autonomie seraient ainsi intégralement satisfaits dans la motivation intrinsèque.

Dans un contexte contenant à la fois des aspects contrôlants et informationnels, la motivation intrinsèque est déterminée par les individus qui vont interpréter les éléments sociocontextuels saillants comme le climat interpersonnel. Ryan (1982) suggère que les individus peuvent initier et réguler leurs actions indépendamment du contexte social. Lorsque leur égo est impliqué dans une activité et dans ses résultats, ils cherchent à se prouver à eux-mêmes qu'ils sont bons dans une activité. Ryan (1982) a mis cela en contraste avec les situations où les individus sont plus impliqués dans la tâche qu'au niveau de leur sentiment de leur valeur (*worth*). Ces formes d'autorégulation sont associées à une baisse de motivation intrinsèque alors que les formes plus autonomes augmentent celle-ci.

Les nombreuses études sur la motivation intrinsèque montrent que les punitions, les délais imposés, les buts imposés, la surveillance, la compétition et l'évaluation vont diminuer celle-ci probablement, car elles sont vécues comme contrôlantes. À l'inverse, la motivation intrinsèque augmente avec l'empathie et le fait de n'exercer aucun contrôle (*noncontrollingness*). En outre, Rogers (2005) voit d'ailleurs ces conditions comme importantes aux besoins de développement de la personne. La théorie de l'évaluation cognitive est donc connectée aux besoins de compétence et d'autonomie et les aspects sociocontextuels et interpersonnels affectent la motivation intrinsèque. Ces aspects de besoins de relations sociales, bien que jouant un rôle plus distant que les besoins de compétence et d'autonomie, sont cruciaux dans le maintien de la motivation intrinsèque.

Cependant, la théorie de l'autodétermination ne se limite pas à une dichotomie entre motivation intrinsèque et motivation extrinsèque. Elle propose une lecture plus

nuancée de cette dernière, comme nous allons le constater dans la théorie de l'intégration organismique.

3.2 La théorie de l'intégration organismique

Les théories qui postulent une conception organismique de la nature humaine (par exemple, Piaget, 1971; Rogers, 1963; Werner, 1948; White, 1960) considèrent le développement comme un processus par lequel l'être humain intériorise, développe, perfectionne et intègre ses structures internes ou les représentations qu'il se fait de lui-même et du monde qui l'entoure (Deci et Ryan, 2008). La théorie de l'intégration organismique s'intéresse au concept d'internalisation, en particulier vis-à-vis du développement de la motivation extrinsèque. Selon Ryan et Deci (2002), il est intéressant de se pencher sur les nombreuses activités qui sont réalisées au départ pour un motif extrinsèque (motivation extrinsèque non autonome), mais qui peuvent être autorégulées par l'individu et intégrées progressivement au soi. La théorie de l'intégration est donc basée sur l'hypothèse que les individus sont naturellement enclins à intégrer les expériences pour tendre vers plus d'autonomie.

Dans ce cadre théorique, et à la différence d'autres théories de l'internalisation (par exemple Bandura, 1996), l'internalisation va s'effectuer selon un continuum. Plus la régulation ou la valeur sous-jacente est internalisée, plus elle sera intégrée au soi et plus elle sera à la base de comportements autodéterminés.

C'est la motivation intrinsèque qui est conceptualisée comme la motivation la plus autodéterminée. Elle est donc associée à la perception d'un locus interne de causalité. La motivation extrinsèque n'est quant à elle pas toujours associée à la perception d'un locus externe de causalité (Deci et Ryan, 1985*b*) selon le degré d'internalisation du locus de causalité. Deci et Ryan (1985*a*) ont proposé l'existence de quatre formes de motivation extrinsèque plus ou moins autodéterminées. Les régulations intégrées et identifiées sont considérées comme des formes de

motivations autodéterminées (perception d'un locus interne de causalité), alors que les régulations introjectée et externe sont des formes de motivation non autodéterminée ou contrôlée (perception d'un locus externe de causalité).

La motivation est dite «autodéterminée» quand l'activité est réalisée spontanément et par choix. Le locus de causalité est interne puisque les comportements associés sont volontaires et autonomes. Les motivations autodéterminées ont des conséquences plus favorables en situation d'apprentissage, par exemple au niveau de l'engagement dans les activités, la réussite, la persévérance, et le bien-être ressenti. À l'inverse, la motivation est «non autodéterminée» quand l'individu réalise une activité pour répondre à une pression externe ou interne, ou lorsqu'il cesse toute implication. Selon la théorie de l'autodétermination, la motivation se distingue en trois grandes catégories selon le degré d'autodétermination: la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation. Ces différents types de motivation peuvent être ordonnés sur un continuum en fonction du niveau d'autodétermination.

La motivation intrinsèque se trouve à l'échelon le plus élevé du continuum. Plus l'individu se sent à l'origine de ses actes et/ou se sent compétent ou capable de progresser dans ses compétences, plus il est motivé intrinsèquement. L'activité est pratiquée volontairement, pour le plaisir, l'intérêt et la satisfaction qu'elle procure à l'individu. Celui-ci aura alors tendance à expliquer sa réussite ou son échec en termes d'effort et de compétence. Pelletier et Vallerand (1993) ont montré que plus l'autodétermination des étudiants était élevée, plus ils éprouvaient des émotions positives en classe, plus ils étaient satisfaits dans leurs études, et plus leur anxiété et leur distraction étaient faibles. La motivation est ainsi une composante essentielle à l'apprentissage autorégulé, plaçant l'étudiant au centre de ses apprentissages. Vallerand et Blais (1987) ont proposé une taxonomie en trois parties de ce construit en distinguant la motivation intrinsèque à l'accomplissement, à la stimulation ou à la connaissance.

La motivation extrinsèque se décline en quatre régulations qui se distinguent en fonction du niveau croissant d'autodétermination. Le premier niveau du continuum, celui de la régulation externe, représente la motivation extrinsèque la moins autodéterminée. Dans ce cas, l'individu agit soit pour satisfaire une demande externe ou une pression sociale, ou éviter quelque chose de désagréable telle qu'une punition ou une contrainte. Dans le cadre universitaire, les étudiants qui font des études «pour avoir un meilleur salaire plus tard» (Vallerand, Blais, Brière et Pelletier, 1989, p. 332) s'inscrivent également dans le cadre d'une régulation externe.

Le deuxième niveau du continuum est celui de la régulation introjectée. Cette régulation n'est pas très éloignée de la précédente dans la mesure où ce sont les mêmes pressions externes qui motivent l'individu. Cependant, si cette fois elles sont gérées de manière plus autodéterminée par ce dernier, il ne va pas jusqu'à les considérer comme faisant partie de lui-même (du *self*). Le comportement est motivé par des incitations et des pressions internes telles que le sentiment de culpabilité ou la honte, des reproches pouvant affecter l'estime de soi ou au contraire par des compliments qui vont valoriser son égo. En d'autres termes, ce type de motivation est contingent à une régulation du comportement par l'égo. Par exemple, les étudiants qui disent faire des études «pour [s]e prouver qu[ils sont] une personne intelligente» (*Ibid.*, p. 332) font preuve d'une régulation introjectée.

Au troisième niveau du continuum, la régulation identifiée se démarque très clairement des deux formes précédentes. Le comportement n'est plus, cette fois, guidé ou déclenché par une pression extérieure au *self* mais relève du *self* lui-même. En ce sens, pour Ryan et Deci (2002), cette motivation extrinsèque est clairement autodéterminée (déterminée par le *self*). Le comportement est déclenché, car l'individu estime qu'il correspond à quelque chose d'important et de valable pour lui. Cependant, le comportement peut être relativement compartimenté et ne pas refléter l'ensemble des valeurs de l'individu dans la situation donnée. Si l'action est perçue par l'individu comme venant de lui, elle est donc autodéterminée. L'étudiant va

étudier parce que cela va lui permettre de travailler plus tard dans un domaine qu'il aime, par exemple.

Le quatrième niveau, la régulation intégrée, fait référence à des valeurs, des buts ou des besoins qui définissent la valeur même du *self*. Les différentes identifications sont intégrées en un tout cohérent qui permet à l'individu de développer le «sens de soi»; c'est-à-dire qu'elles sont au cœur de ce qui le définit comme individu. Ce dernier s'engage donc spontanément dans des activités qui sont liées à la réalisation de lui-même, en accord avec ses buts et ses valeurs. Par exemple, réaliser des études permet de participer à un projet de société en tant que citoyen, ce qui est important.

En dehors des motivations intrinsèques et extrinsèques, au niveau le plus bas du continuum, se trouve l'amotivation, qui est caractérisée par une absence de régulation. L'amotivation est l'état qui caractérise un individu incapable de prévoir et d'expliquer les conséquences de son comportement. Il est résigné et ne perçoit pas les motifs de son comportement, qui n'est donc pas autodéterminé. Par exemple, lorsqu'un étudiant ne sait pas ce qu'il fait à l'université. L'amotivation s'apparente au concept de résignation acquise (*learned helplessness*) (Abramson, Seligman et Teasdale, 1978). Un individu amotivé peut effectuer une activité, mais il remet constamment en question sa participation et abandonne éventuellement l'activité.

Ces différentes différenciations sur le continuum de l'autodétermination ont évolué avec les recherches. Le concept d'intériorisation et les différentes formes de régulation ont modifié la première différenciation établie par la théorie de l'autodétermination. Dans ses plus récentes formulations, la taxonomie de la motivation (entre la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque) a progressivement été remplacée par l'opposition entre la motivation contrôlée et la motivation autonome (Deci et Ryan, 2000). La motivation contrôlée comprend les motivations par régulation externe et introjectée. Lorsqu'il s'agit de régulation

identifiée, intégrée ou encore intrinsèque, nous sommes en présence d'une motivation autonome (Miserandino, 1996; Ryan et Connell, 1989). En ce qui concerne la motivation autonome, les études ont montré que celle-ci favorise un meilleur apprentissage (Black et Deci, 2000), de meilleures attitudes vis-à-vis de l'école et de meilleurs résultats (Miserandino, 1996), une créativité accrue (Koestner, Ryan, Bernieri et Holt, 1984), une plus grande persévérance dans les activités scolaires et sportives (Pelletier, Fortier, Vallerand et Brière, 2001; Vallerand et Bissonette, 1992) un meilleur bien-être (Sheldon et Kasser, 1995). Selon Deci et Ryan (2008), la régulation autonome a été associée, de façon plus constante, à une plus grande persévérance, à des sentiments plus positifs, à une performance accrue, à une meilleure santé mentale.

Les différentes formes de régulations et les types de motivation que nous venons d'évoquer interviennent en interaction constante avec l'environnement social. Dans la perspective de la théorie de l'internalisation organismique, Ryan et Deci (2002) soulignent l'aspect crucial du sentiment d'appartenance sociale, mais également de la perception de compétence qui va contribuer à la facilitation de l'internalisation et de l'autorégulation d'activités motivées extrinsèquement. Cette internalisation partielle peut prendre la forme d'introjection, mais peut également être complètement internalisée et intégrée à condition qu'elle soutienne l'autonomie. Ainsi, le soutien à l'autonomie est à la base de la régulation pertinente qui favorisera l'intégration au soi et les comportements autodéterminés qui en découlent. Cette relation est également observée par Lieury et Fenouillet (2006) qui soutiennent que sentiment de compétence et autodétermination sont liés. Notons par ailleurs que selon Faye et Sharpe (2008), la perception de compétence a la corrélation la plus forte avec la motivation pour les études.

3.3 La théorie de l'orientation causale

La théorie de l'orientation causale se concentre sur les tendances des individus à orienter leurs comportements par rapport à un environnement de façon à soutenir leur autodétermination (Ryan et Deci, 2002). Elle répertorie les aspects de la personnalité qui font partie intégrante de la régulation du comportement et de l'expérience. La théorie de l'orientation causale considère qu'il existe trois formes différentes d'orientations motivationnelles chez un individu: l'orientation autonome, contrôlée et impersonnelle, qui sont caractéristiques de leur personnalité.

L'orientation autonome représente la caractéristique d'une personne qui va réguler ses comportements sur la base de ses propres intérêts et du soutien à ses propres valeurs. Elle va induire des tendances à la motivation intrinsèque et à la motivation extrinsèque bien intégrée. De nombreuses recherches en éducation évoquées par Fortier, Vallerand et Guay (1995) ont montré qu'une motivation scolaire autonome (motivation intrinsèque) produit un meilleur niveau de créativité, diminue les abandons d'études, entraîne un plus grand engagement cognitif et un meilleur apprentissage. Les auteurs relèvent également que la performance scolaire a aussi été l'objet d'études, dont il ressort une relation positive entre la motivation scolaire autonome et la performance académique.

L'orientation contrôlée caractérise la tendance d'un individu à orienter son comportement en fonction des différentes formes de contrôle et des directives d'autrui. Cette orientation est en lien avec la régulation externe et introjectée.

L'orientation impersonnelle caractérise une personne qui va se baser sur des facteurs d'inefficacité ou qui va avoir l'impression de ne pas agir intentionnellement. Elle est en lien avec l'amotivation et l'inaction. Les personnes n'ont pas le sentiment d'être en mesure d'influer sur les résultats ou d'être capables de contrôler le cours des événements.

Les différents types d'orientation sont en lien avec des buts personnels. Selon Deci et Ryan (2008), les travaux de Kasser et Ryan (1996) ont révélé que les buts personnels à long terme s'inscrivent généralement dans deux catégories de facteurs analytiques:

- la catégorie des buts extrinsèques est centrée sur des facteurs externes de valorisation, par exemple l'accumulation de biens matériels, la recherche de notoriété et la recherche d'une bonne réputation;
- la catégorie des buts intrinsèques comprend ceux qui sont plus directement liés à la satisfaction des besoins fondamentaux d'autonomie, de compétence et d'appartenance. La deuxième catégorie comprend la croissance personnelle, l'établissement de relations, l'engagement dans la communauté. Celui qui s'engage dans une action d'une façon autonome procède d'une source interne de causalité, tandis que celui qui est plus contrôlé se sent influencé et poussé à agir par l'extérieur et est alors soumis à une source de causalité externe.

Selon la nature des buts, il est possible de prédire aussi que ceux qui servent de compensation ou qui sont en conflit avec la satisfaction des besoins fondamentaux nuiront au bien-être et seront moins satisfaisants à long terme. Pour la théorie de l'autodétermination, il est donc important de préciser aussi bien la source d'un but que sa nature si on veut prévoir l'impact de ce but sur la santé et sur le bien-être (Sheldon, Ryan, Deci et Kasser, 2004).

3.4 La théorie des besoins fondamentaux

Les fondements de la théorie de l'autodétermination reposent sur l'existence de trois besoins psychologiques fondamentaux et d'une tendance innée à les satisfaire: les besoins de compétence, d'autonomie et d'affiliation (de relation à autrui) (Deci et Ryan, 2000, 2008; Laguardia et Ryan, 2000). Ces trois besoins s'avèrent particulièrement prégnants dans la plupart des événements importants de la vie sociale, plus particulièrement dans les contextes familiaux, éducatifs,

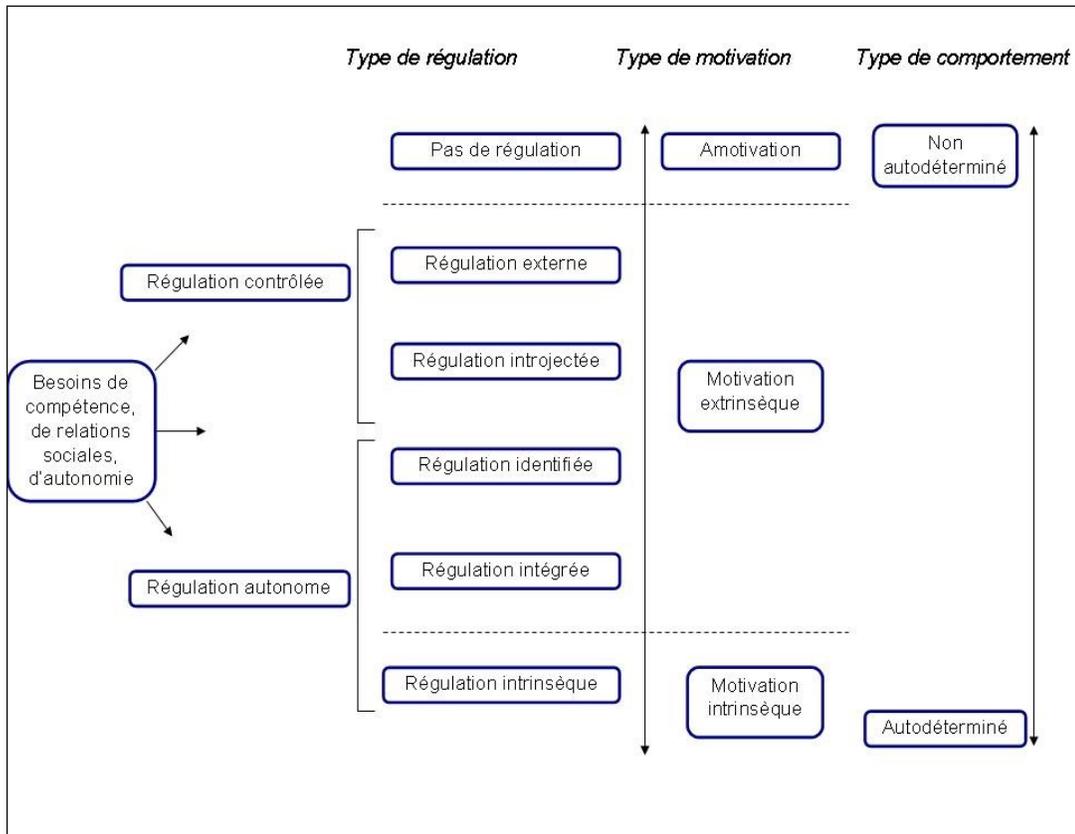
professionnels ou de loisirs (Ryan et Deci, 2000). Le besoin de compétence, c'est la sensation que peut éprouver l'individu lorsqu'il interagit efficacement avec son environnement et lorsqu'il a l'occasion d'utiliser ses capacités (Deci, 1975; Harter, 1983; White, 1959). Cette conception s'appuie et s'inspire des travaux sur l'*effectance* de White (1959), d'inspiration humaniste. Le besoin de relation sociale (affiliation (*relatedness*) et appartenance sociale (*social belongness*)) est lié au fait de se sentir connecté aux autres, d'être attentif à autrui et d'avoir un sentiment d'appartenance ou d'attachement à la fois aux autres individus, mais aussi à des communautés de personnes (Baumeister et Leary, 1995; Bowlby, 1979; Harlow, 1958; Ryan, 1995). Enfin, le besoin d'autonomie fait référence au fait d'être à l'origine de son propre comportement (de Charms, 1968; Deci et Ryan, 1985*b*; Ryan et Connell, 1989).

La théorie de l'autodétermination s'est donc construite sur une série d'apports théoriques dont les principaux sont répertoriés dans le tableau 5.

Tableau 5
Principales contributions théoriques à la théorie de l'autodétermination

AVANCEES THEORIQUES	AUTEURS	PERSPECTIVES
La notion d'expectation Motivation extrinsèque Théorie de l'expectation valeur, motivation à l'accomplissement	Tolman (1932) Hull (1943) Atkinson (1964), McClelland, (1985)	Behavioriste, cognitive Behavioriste, sociocognitive Cognitive, sociocognitive
Motivation intrinsèque, conséquences affectives Motivation intrinsèque, besoin d'appartenance sociale (besoin d'amour) Motivation à l' <i>effectance</i> et besoin de compétence	Berlyne (1950, 1955) Harlow (1958) White (1959)	Organismique, physiologiste, cognitive Humaniste, sociocognitive Humaniste, sociocognitive
Théorie de la motivation à la compétence	Harter (1978, 1981)	Humaniste, sociocognitive
Concept de l'individu pleinement fonctionnel, théorie de l'auto actualisation Théorie des besoins psychologiques de base	Rogers (1951) Maslow (1954)	Humaniste, organismique Humaniste, organismique
Concept «origine pion», locus de causalité, besoin d'autonomie. Motivations intrinsèque et extrinsèque Locus de causalité	De Charms (1968, 1976) Weiner (1986)	Organismique, sociocognitive Sociocognitive
Théorie de l'évaluation cognitive Motivations extrinsèque et intrinsèque Théorie de l'autodétermination	Deci (1971, 1975) Deci et Ryan (1985 <i>b</i> , 1991, 2000)	Organismique, sociocognitive Organismique, sociocognitive
Modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque	Vallerand (1997), Vallerand et Ratelle (2002)	Organismique, sociocognitive

Le tableau 5 nous permet de retracer l'origine de la théorie de l'autodétermination et ses différentes racines théoriques, mais ne peut reprendre de manière exhaustive tous les travaux et aménagements apportés depuis sa première formulation. La figure suivante représente la théorie de l'autodétermination, ainsi que les principaux aménagements apportés depuis 1985.



Source: Deci et Ryan (1985b; 2002)

Figure 5: La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan

Comme le montre la figure 5, la théorie de l'autodétermination permet de caractériser qualitativement la motivation. Nous serons donc en mesure de parler de type de motivation (intrinsèque, extrinsèque, amotivation) ou encore de motivation autonome ou contrôlée. Elle représente un cadre de référence pertinent pour l'étude de la motivation générale à effectuer des études, car elle permet de mieux comprendre

les motifs qui sont à la source de l'orientation et la nature des buts, l'influence du contexte social (par exemple l'influence des parents, des amis, des enseignants) et notamment les pressions qui sous-tendent le choix d'études.

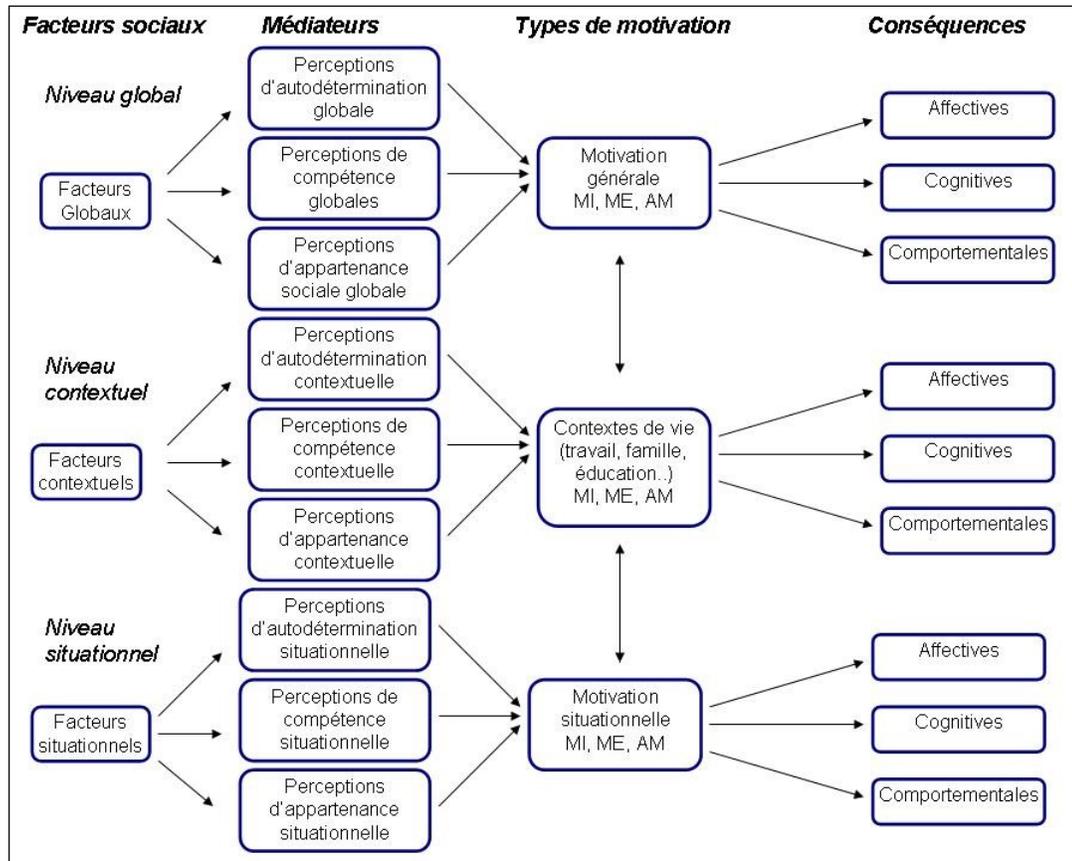
4. LE MODÈLE HIÉRARCHIQUE DE LA THÉORIE DE L'AUTODÉTERMINATION

Vallerand (1997; Vallerand, Pelletier et Koestner, 2008), à la suite des travaux de Deci et Ryan, a établi que la motivation est influencée de façon différente à trois niveaux de généralité:

- le niveau global: la motivation étant alors considérée comme un élément de personnalité;
- le niveau contextuel: dans un contexte de la vie par exemple les études, le travail ou les relations avec les personnes;
- le niveau situationnel: à un moment donné, par exemple lors d'une activité pédagogique.

Pour Vallerand (1997), en fonction des niveaux de généralité, les déterminants sociaux du modèle hiérarchique seraient influencés de manière différente selon les facteurs externes. L'influence des facteurs situationnels aurait un impact limité dans le temps et l'espace, puisque la situation est ponctuelle et sur une activité spécifique. Les facteurs contextuels comme les relations sociales entre étudiants ou avec les enseignants auraient un impact plus important. Enfin, les facteurs globaux évidents comme les parents pourraient avoir une influence sur l'ensemble de la vie de l'individu (Vallerand *et al.*, 2008). Par ailleurs, les motivations à chaque niveau auraient des influences sur le niveau directement inférieur ou supérieur (*top-down* et *bottom-up impacts*). Vallerand (1997) considère que la motivation peut avoir des conséquences importantes au niveau cognitif, affectif ou comportemental comme une meilleure concentration, des émotions positives, des comportements d'engagement

dans l'activité et des répercussions à d'autres niveaux (Ryan et Deci, 2002). Boudrenghien *et al.* (2006) confirment en partie ces résultats en montrant que plus les étudiants accordent de la valeur aux activités pédagogiques proposées, plus ils ont l'intention d'aller au bout de leurs études. Vallerand (1997) aboutit donc à un modèle hiérarchique qui peut être ainsi synthétisé par la figure 6.



Source: Vallerand, 1997

Figure 6: Modèle hiérarchique de la théorie de l'autodétermination

Le modèle hiérarchique de Vallerand (1997) nous semble pertinent pour tenter, à notre tour, de modéliser la motivation selon les deux niveaux de généralité qui nous intéressent à savoir le niveau situationnel et le niveau contextuel. Cette contribution de Vallerand (1997) au modèle de Deci et Ryan (1985b) propose un lien et une influence réciproque entre ces niveaux. Il nous renforce également dans l'idée

que le modèle de Deci et Ryan (1985*b*) est plus adapté pour comprendre la motivation générale à effectuer des études étant donné l'importance qu'il accorde aux perceptions d'appartenance à ce niveau. De la même façon, si les perceptions d'appartenance doivent être minimisées au niveau situationnel, cela nous renforce dans le choix d'utiliser plutôt le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (2009) à ce niveau.

Enfin, il s'agit maintenant de mettre en évidence la compatibilité et l'incompatibilité en termes d'utilisation d'un modèle à un niveau et de l'autre à un autre niveau.

5. LA COMPATIBILITÉ ET L'INCOMPATIBILITÉ DES MODÈLES THÉORIQUES

Le premier constat que nous pouvons faire des parties précédentes est que les deux modèles théoriques ont été adaptés pour comprendre la motivation en contexte universitaire. Mais parle-t-on de la même conception de la motivation? Quels rapprochements peut-on faire entre les éléments mis en lumière précédemment? Dans quelle mesure peut-on décrire la motivation sur ces deux niveaux de contexte?

À défaut d'effectuer une analyse épistémologique approfondie des deux modèles, il nous semble indispensable de confronter les fondements des deux cadres de référence. Cela nous permettra d'effectuer des rapprochements et des distinctions au niveau théorique et pratique.

Le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (1994) s'inspire de recherches sociocognitives (Bandura, 1986; Pintrich et Schrauben, 1992; Schunk et Pajares, 2002; Wigfield *et al.*, 2006). En s'appuyant sur une théorie des besoins et d'une tendance naturelle de l'être humain à la croissance et l'autonomie, la théorie de l'autodétermination, quant à elle, prend ses sources à la fois dans la psychanalyse, la

psychologie humaniste, les théories du développement cognitif et sur des recherches sociocognitives contemporaines (Deci et Ryan, 2002). Les modèles que nous avons choisis, bien qu'ayant des racines théoriques différentes, s'inscrivent donc dans des approches sociocognitives contemporaines. Celles-ci ne rejettent pas l'idée d'une tendance au développement (*Ibid.*). Bien qu'elles ne considèrent pas la personnalité comme un système auto-unifié, mais plutôt comme un système périphérique de schémas de soi qui sont activés par des signaux, elles ne s'y opposent pas (*Ibid.*). En considérant les personnes comme des agents acteurs de leur propre vie, et exerçant un contrôle et une régulation de leurs actes, nous pouvons considérer que ce sont des théories agentives au sens de Bandura (2001).

Selon Viau (2009), la dynamique motivationnelle et la théorie de l'autodétermination s'inscrivent toutes deux dans une approche sociocognitive, en reposant sur les perceptions qu'a un individu de lui et de son environnement. Viau (2009) distingue cependant les perceptions spécifiques (par rapport à une situation) et les perceptions générales (par rapport à un domaine de la vie, comme l'éducation, le travail par exemple). Il considère que dans le cadre d'une activité pédagogique, ce sont les perceptions spécifiques qui sont les plus importantes. Par ailleurs, il souligne que certaines perceptions générales jouent un rôle important dans la motivation et peuvent être une source importante de démotivation (*Ibid.*).

De manière générale, la théorie de l'autodétermination et la dynamique motivationnelle ont de nombreux points de convergence même si la dynamique motivationnelle a été conçue très spécifiquement pour sa portée dans le cadre d'une activité pédagogique alors que la théorie de l'autodétermination se veut être une théorie plus générale de la motivation. Les différentes perceptions qui déterminent la motivation au sein des deux modèles présentent plusieurs similarités.

D'une part, au niveau de la perception de la valeur (utilité et intérêt), nous trouvons un point particulièrement intéressant pour rapprocher le modèle de la

dynamique motivationnelle de la théorie de l'autodétermination. Viau *et al.* (2004) considèrent que c'est principalement l'utilité qui est importante en contexte universitaire, car les activités pédagogiques permettent aux étudiants de développer des compétences qui leur seront utiles dans une future profession. Nous avons déjà émis des réserves sur ce point en mettant en avant que l'intérêt n'était pas à négliger, même au niveau spécifique de l'activité pédagogique. Cette dichotomie entre intérêt et utilité peut être rapprochée des origines intrinsèques et extrinsèques de la motivation. Wigfield et Eccles (2000), dans leurs travaux sur la théorie de l'attente-valeur dans la motivation à l'accomplissement, font des rapprochements avec la théorie de l'autodétermination. Ils considèrent que le construit de valeur de l'intérêt est similaire au construit de motivation intrinsèque définie par la théorie de l'autodétermination. Ils lui trouvent également des liens avec le construit d'intérêt discuté par Renninger, Hidi et Krapp (1992) et Schiefele (1996). La valeur d'utilité peut, pour sa part, être reliée à la motivation extrinsèque. Par ailleurs, Wigfield et Eccles (1992) partagent le point de vue de Deci et Ryan (1985*b*) selon lequel les individus pour lesquels la valeur intrinsèque de la tâche est élevée s'engagent davantage dans la tâche, persévèrent et présentent une plus grande probabilité de succès. La perception de la valeur (issue des travaux de Eccles) au moment d'un choix peut également comme le suggère Noël (2014) prendre la forme de besoin de relations sociales (*relatedness*) (Deci et Ryan, 2000), si par exemple un étudiant estime que son choix d'études pourrait rendre ses parents fiers de lui, ou qu'il poursuit ses études dans un domaine pour perpétuer la tradition familiale, ou encore pour retrouver ses amis.

D'autre part, les deux modèles font également de la perception de la compétence un des déterminants de la motivation. Comme nous l'avons souligné précédemment, ces construits semblent très similaires et montrent leur importance pour la motivation, quel que soit le niveau de contexte. Dans les conclusions de sa thèse, Lambert-Le Mener (2012) montre que la théorie de l'autodétermination et la dynamique motivationnelle semblent être complémentaires dans les processus

qu'elles mettent en avant. Selon l'auteure, la motivation intrinsèque est dépendante du sentiment de compétence. Par ailleurs, plus le niveau de motivation intrinsèque est élevé, meilleures sont les performances académiques (Lambert-Le Mener, 2012).

Enfin, en faisant de la perception de la contrôlabilité un déterminant de la dynamique motivationnelle, Viau (2009) s'appuie sur certains travaux de Deci et Ryan (1987).

D'autres rapprochements théoriques peuvent être faits entre la dynamique motivationnelle et la théorie de l'autodétermination. Vallerand et Blanchard (1998) précisent que la théorie de l'autodétermination présente des résultats cohérents avec d'autres perspectives théoriques comme la théorie de l'engagement et la théorie sociale cognitive de Bandura (1986) sur laquelle s'appuie Viau. Heutte (2011) considère que la théorie de l'autodétermination et la théorie de l'autoefficacité se veulent des théories explicatives de l'action humaine tenant compte de la qualité des relations aux autres concernant la persévérance dans les apprentissages. Notons cependant que Deci et Ryan (2002, 2008) tiennent à se différencier de Bandura et de sa vision dichotomique de la motivation, qu'ils opposent à leur continuum de la motivation. Ils considèrent en effet que les théoriciens de la motivation traitent trop souvent de la motivation comme un concept unidimensionnel qui, selon ses variations quantitatives, permettrait de meilleures performances. Hormis ce point, les principales différences entre la dynamique motivationnelle et la théorie de l'autodétermination tiennent surtout dans l'influence de la perspective humaniste et de la conception organismique de cette dernière, concernant la tendance au développement et l'importance des besoins psychologiques. C'est donc essentiellement sur le point théorique de l'origine de la motivation que les approches divergent. Pourtant, Fenouillet (2012) et Heutte (2011) montrent que certaines théories comme le sentiment d'autoefficacité, sur lequel s'appuie Viau, et la théorie de l'autodétermination, robustes et matures par les milliers de recherches qu'elles ont générées, ne se disqualifient pas malgré leur apparente rivalité, parce qu'elles

n'expliquent pas exactement la même chose. D'après Heutte (2011), dans la théorie de l'autodétermination, les besoins psychologiques de base déterminent l'«orientation» de la motivation, mais la théorie n'est pas très explicite sur la finalité de la motivation. Nous pouvons ajouter que la perspective des buts (intrinsèques ou extrinsèques) est sans doute moins approfondie que l'ensemble des catégories de buts (sociaux, de maîtrise, de performance, lointains) explorés par Viau (2009). Pour Heutte (2011), dans la théorie de l'autoefficacité, les prédictions déterminent le comportement, et si cette théorie aborde mieux les finalités de la motivation et la persistance du comportement, elle n'est pas explicite sur la nature et l'origine de la motivation. Carré (2003) semble également mettre en complémentarité autoefficacité et autodétermination étant donné que dans sa définition de l'autodirection en formation, il parle d'une double dimension: autodétermination «pré-comportementale» de l'engagement d'un côté, et autorégulation «volitionnelle» (manifestée par la volonté) de l'action de l'autre. De nombreux points semblent donc permettre de concilier dynamique motivationnelle et théorie de l'autodétermination.

Cependant, Viau (2009) ajoute que le débat autour duquel l'individu aurait des tendances inhérentes à l'autodétermination n'est pas important uniquement au niveau théorique. Au niveau pratique, les praticiens partisans d'une telle tendance privilégieront des aménagements pour faciliter et soutenir cette tendance. À l'inverse, les autres mettront en place des stratégies d'intervention en se concentrant sur des moyens exogènes d'entraîner, de former, de contrôler et de diriger des comportements à des fins jugées comme utiles (*Ibid.*). Dans le cas de notre recherche, cette remarque nous semble intéressante à prendre en compte pour les retombées de la recherche au niveau du terrain. Le choix d'un cadre théorique n'est donc pas sans conséquence sur les recommandations que nous pourrons faire à la suite de l'analyse des résultats. En revanche, dans le cadre de notre question de recherche, qui consiste à réaliser une description, cet aspect ne semble pas poser de problème et bien au contraire constitue une opportunité.

Les réserves émises par Viau (2009) sur les conséquences pratiques sont surtout liées aux finalités d'intervention que la dynamique motivationnelle propose. Il accorde une place à la théorie de l'autodétermination dans son ouvrage présentant son modèle de la dynamique motivationnelle. Il la qualifie même comme étant la plus aboutie des théories qui opposent motivation intrinsèque et motivation extrinsèque. Mais, se plaçant davantage du côté des préoccupations de l'enseignant, il souligne que nombre d'entre eux remarquent que les élèves ne sont pas tous motivés intrinsèquement et que les élèves ne choisissent pas en général leur milieu scolaire ou les activités pédagogiques. Viau (2009) ajoute qu'il serait peine perdue pour les enseignants d'élaborer des stratégies d'intervention visant à faire émerger chez tous les élèves une motivation intrinsèque, tant valorisée dans le modèle de l'autodétermination. Par ailleurs, il ne trouve pas nécessaire de décrire la motivation selon la typologie de Deci et Ryan (1985*b*), qui n'apporterait pas d'éclairage particulier ni de réponse aux enseignants. En effet, il ajoute que si la théorie de l'autodétermination est intéressante pour analyser la motivation des élèves, elle perd en pertinence dans un cadre de référence qui a pour but d'aider les enseignants à mieux intervenir. Notre angle de recherche nous amène à considérer différemment le modèle de Deci et Ryan (1985*b*). En nous plaçant sur deux niveaux de contexte différents, nous pensons qu'il serait pertinent de veiller à renforcer l'intérêt de l'étudiant au niveau du choix d'études tout en essayant de veiller à maintenir sa motivation, sous toutes ses formes, au niveau de la situation ou mieux, en tenant compte de son profil motivationnel et en adaptant les activités à son profil. Nous pensons donc qu'une institution pourrait tirer de nombreuses informations des profils motivationnels. De plus, nous pensons qu'il faut davantage nuancer les différences entre élèves et étudiants, notamment dans le contexte français d'enseignement supérieur que nous avons décrit dans le premier chapitre, où le choix d'études est divers et complexe. Si au niveau d'une activité pédagogique, les évaluations vont inévitablement inciter les enseignants à mettre en place des moyens de motiver les étudiants en soutenant la perception d'utilité, nous pensons qu'au niveau du choix d'études, il est d'abord nécessaire de comprendre l'origine des choix effectués par

l'étudiant. Sont-ils autonomes? Sont-ils motivés par l'intérêt et le plaisir d'apprendre? Sont-ils soumis à des pressions externes?

Ces questions méritent une réponse d'autant que nous avons vu dans le premier chapitre qu'en fonction des disciplines ou des établissements, les motifs d'engagement dans les études peuvent être influencés par tradition familiale (prestige, sélectivité), pression sociale ou des raisons personnelles. Ces informations descriptives pourraient en partie servir l'institution dans sa stratégie de recrutement, dans l'aide à l'orientation afin de permettre aux étudiants de faire des choix plus motivés intrinsèquement et ainsi éviter un risque de décrochage et d'abandon. De la même façon, certaines activités pourraient être proposées en fonction des profils motivationnels de choix d'études: des activités plus dirigées pour les profils à motivation contrôlée et des activités plus libres pour les profils plus autonomes.

6. LE MODÈLE INTEGRATIF DE LA MOTIVATION EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE

Un modèle est un schéma, une image ou un discours organisé qui représente, de façon simplifiée, la complexité des situations abordées (Fourez, Englebert-Lecomte et Mathy, 1997). Étant donné les différences soulignées précédemment, nous allons tenter de réunir ces deux modèles contextualisés dans un schéma de synthèse.

Pour ce faire, nous faisons le choix de ne pas tenir compte du niveau global de motivation dans le modèle hiérarchique de Vallerand (1997) pour deux raisons. En effet, d'une part la motivation comme un élément de personnalité est un point de désaccord au niveau des cadres de référence. D'autre part, cette dimension ne nous apparaît pas indispensable pour comprendre la motivation en contexte universitaire. Enfin, cette modélisation a pour objectif d'avoir la meilleure stratégie d'observation afin d'avoir un portrait le plus fin possible des caractéristiques motivationnelles, qui

constitueront le profil de notre population à l'étude. Il s'agit par conséquent d'identifier le plus exhaustivement les différents déterminants (ici les différentes perceptions) qui influencent cette motivation en contexte universitaire. En rappelant que, dans la perspective sociocognitive, les perceptions sont à la source de conséquences diverses, nous les faisons apparaître à titre informatif.

Les déterminants de la motivation tant au niveau du contexte des études qu'au niveau de la situation de l'activité pédagogique sont les perceptions des étudiants. Au niveau contextuel, la motivation est qualifiée et quantifiée selon un continuum (motivation intrinsèque, motivation extrinsèque, amotivation) alors qu'au niveau situationnel, ce sont les perceptions qui nous servent d'indicateurs quantitatifs influençant l'engagement cognitif et la persévérance. Sur la figure 7, nous avons laissé les indicateurs au même niveau bien qu'ils ne soient pas exactement de la même nature, l'engagement et la persévérance étant plutôt des manifestations et des conséquences à la suite d'un processus de régulation.

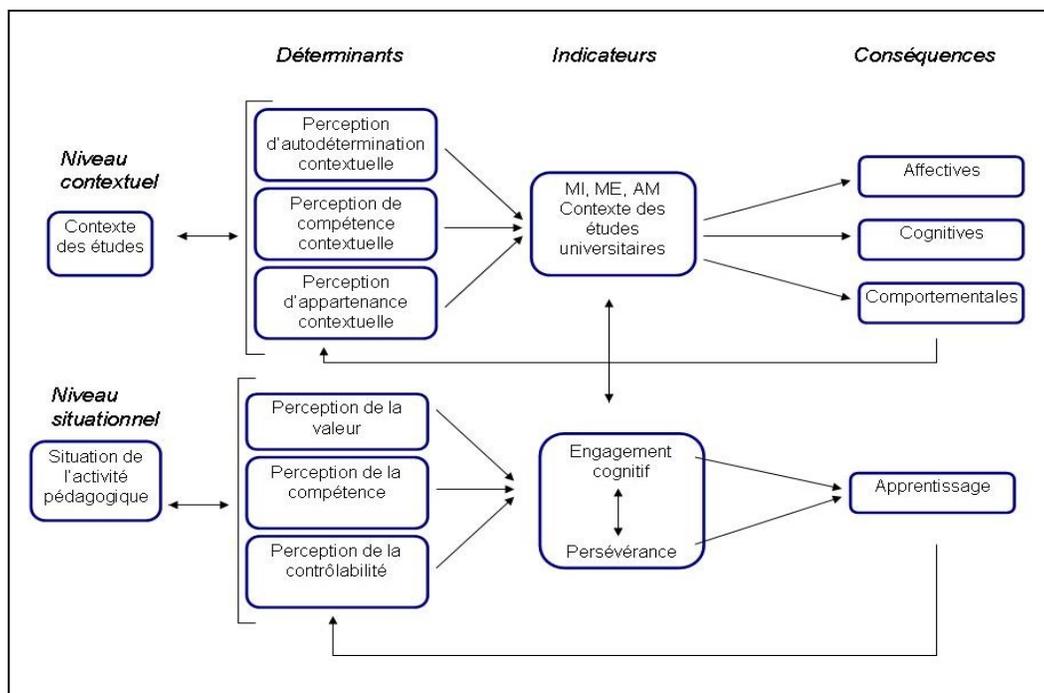


Figure 7: Modèle intégratif de la motivation en contexte universitaire

Étant donné que la théorie de l'autodétermination s'inscrit dans une logique d'intégration d'expériences nouvelles au soi, il nous a semblé pertinent d'indiquer sur la figure, à la manière de Viau, les conséquences de la motivation sur les perceptions au niveau du contexte. Le lien entre les deux manifestations de la motivation entre les deux niveaux de contexte laisse entendre, comme le suppose Vallerand (1997), qu'il existe une influence de la motivation d'un niveau à l'autre. Même si notre recherche n'entend pas répondre complètement à cette question, il nous faudra observer ce lien dans nos résultats.

Cette modélisation va nous permettre de mieux comprendre la motivation générale envers les études et, parallèlement, de décrire la dynamique motivationnelle (la motivation spécifique) envers les activités pédagogiques. Inévitablement, elle comporte des limites puisqu'elle ne tient pas compte des nombreux facteurs qui influencent la motivation, mais elle offre un cadre d'analyse élargi aux perspectives de la dynamique motivationnelle de Viau (2009) qui s'intéresse spécifiquement aux activités pédagogiques. Ce cadre de référence de la motivation, d'inspiration sociocognitive, comporte également des limites de l'explication du phénomène humain de la motivation que d'autres approches pourraient mettre en évidence.

7. LES OBJECTIFS DE RECHERCHE

L'objectif général de notre recherche est d'établir les profils motivationnels des étudiants de première année de licence de l'UCL. Notons toutefois que, dans une perspective sociocognitive, les perceptions sont mesurées par des questionnaires à échelle dont il est nécessaire de s'assurer de l'adaptation au contexte, ainsi que de la validité et de la fiabilité. Une fois assuré des qualités métriques de nos instruments de mesure, nous pouvons décrire nos profils, par les composantes de la motivation à différents niveaux de contexte, observer la relation entre ces composantes et finalement déterminer quelles caractéristiques personnelles font varier ces profils.

Considérant ces éléments, nos objectifs spécifiques sont les suivants:

- Valider les qualités métriques d'un questionnaire de la motivation en contexte universitaire
- Décrire les motivations générales des étudiants de première année de licence de l'UCL à effectuer des études à l'université (théorie de l'autodétermination);
- Décrire les motivations spécifiques à l'égard des activités pédagogiques (dynamique motivationnelle) des étudiants de première année de licence de l'UCL;
- Décrire la corrélation entre motivation envers les études et motivation envers les activités pédagogiques.
- Déterminer quelles caractéristiques personnelles significatives influencent les profils motivationnels

Par la suite, afin de différencier la motivation à des niveaux de contexte différents, nous parlerons de motivation générale envers les études, pour le niveau général, et de motivation spécifique envers les activités pédagogiques ou de dynamique motivationnelle au niveau de l'activité pédagogique.

TROISIÈME CHAPITRE

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente la démarche scientifique dans laquelle nous nous inscrivons. Tout d'abord, nous précisons le type de recherche et notre posture épistémologique. Nous justifions ensuite le choix de notre instrumentation et son mode d'administration. Après avoir présenté la construction de notre questionnaire, nous établissons sa validité et sa fiabilité. Enfin, nous présentons les éléments éthiques de notre recherche.

1. LE TYPE DE RECHERCHE ET LA POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE

Les étudiants de première année de licence de l'UCL constituent une population particulière dont nous souhaitons produire une description détaillée de leurs caractéristiques motivationnelles. Il s'agit donc d'une recherche descriptive qui, selon Van der Maren (1996), analyse des faits, des caractéristiques, des événements visant dans une conception structurée de l'observation une caractérisation, une classification ou encore une généralisation. Une recherche descriptive peut exister pour elle-même à des fins de description minutieuse des populations particulières, mais également rentrer dans un processus préparatoire à une évaluation ou une recherche (De Ketele et Roegiers, 1991). Elle peut donc, outre son objectif de description, avoir une visée complémentaire de comprendre et d'expliquer (Astolfi, 1993). Notre étude vise une description de la population, mais offre l'occasion, en fin de recherche et après l'analyse des résultats de proposer des hypothèses qui permettent de mieux comprendre et d'expliquer la motivation en contexte universitaire, par exemple, en observant le lien entre motivation envers les études et motivation envers les activités pédagogiques. Ce type de recherche n'est pas sans conséquence sur la méthodologie adoptée. En effet, les recherches descriptives

s'organisent autour d'une caractérisation du réel et leur méthodologie est inspirée des «sciences dures» (Astolfi, 1993). Pour Lefrançois (1991), la méthodologie est une démarche générale du processus scientifique. Les objets d'étude déterminent grandement le choix d'une méthodologie ou d'une autre (Gingras et Côté, 2009). Dans le cas de l'étude descriptive de la motivation en fonction de caractéristiques et de déterminants, nous nous inscrivons dans une méthodologie objectiviste, qui envisage les faits humains comme des faits de la nature et accepte les faits sociaux comme des choses (*Ibid.*). Cette méthodologie s'appuie sur trois principes:

- Écarter tout jugement préconçu des faits et rejeter le sentiment comme critère de la vérité scientifique;
- Ne prendre comme objet de recherche qu'un groupe de phénomènes préalablement définis par certains caractères extérieurs qui leur sont communs et comprendre dans la même recherche tous ceux qui répondent à cette définition;
- Considérer les faits par un côté où ils se présentent isolés de leurs manifestations individuelles.

Cette manière d'envisager la réalité et de se poser des questions représente une façon particulière de concevoir la science et d'aborder la réalité. Les recherches descriptives s'inscrivent dans ce qu'Astolfi (1993) nomme le paradigme des recherches de régularité, de type nomothétique, dont les objectifs visés sont une caractérisation d'éléments, de relations, de processus isolables, voire reproductibles par des descriptions utilisant différentes stratégies d'observation et dont l'«objet trouvé» est une caractérisation du réel.

En effet, en souhaitant décrire la motivation d'une population, nous visons à établir une loi généralisable pour cette population qui entend mesurer et prédire des comportements chez des individus. De plus, les recherches sociocognitives ont pour but d'étudier la cognition, les perceptions d'un individu et les relations avec le contexte en tant qu'objets de recherche pour comprendre la motivation. Nous nous

inscrivons donc dans une posture épistémologique particulière. L'épistémologie entend étudier la constitution des connaissances valables (Piaget, 1967). Lenoir (1993) va plus loin en ajoutant la contextualisation sociale et spatiotemporelle du processus de formation des théories et des concepts théoriques. Il s'agit de porter un regard objectif sur les conditions idéologiques et scientifiques dans lesquelles les sciences se construisent dans le temps. Dans le cadre de notre recherche, c'est une posture épistémologique qui s'inspire de l'héritage du positivisme. Le positivisme caractérise une attitude épistémologique liée à la pratique de diverses méthodes scientifiques à la fois rationnelles et expérimentales qui s'inscrit dans une approche objectiviste en sciences sociales. Les principales affirmations du positivisme épistémologique se résument dans la nécessité de s'en tenir aux faits uniquement. Il se caractérise par plusieurs principes selon Le Moigne (1990):

- Le principe ontologique (hypothèse réaliste): toute chose a une essence et cette essence est la réalité;
- Le principe de l'univers câblé (hypothèse déterministe): la réalité est régie par des lois qui déterminent son comportement (le plan de câblage de la réalité);
- Le principe d'objectivité: la réalité existe en tant que telle et peut être décrite par des propriétés mesurables qui sont indépendantes de l'observateur ainsi que de ses instruments;
- Le principe de la naturalité de la logique: la rationalité, la mesure et la logique déductive sont prédominantes. Tout ce qui sort de la logique formelle ne sera pas considéré comme purement scientifique.

Les recherches positivistes cherchent donc à tester des théories afin d'établir des lois et de prévoir les phénomènes. Elles s'inspirent de l'empirisme qui s'en tient aux seules observations tout en reconnaissant l'importance du raisonnement pour relier les données entre elles. Elles se basent sur des règles cartésiennes de l'analyse (la décomposition d'un objet complexe en autant d'objets simples qui le constituent),

de la synthèse (remonter à partir des objets simples les objets complexes), et du dénombrement (l'exhaustivité des objets considérés).

Au niveau de la méthode, notre étude vise à mieux connaître les variables et à faire avancer les connaissances sur cette loi générale. Enfin, les résultats récoltés auprès de notre échantillon doivent être généralisables à notre population totale. Le fait d'adopter une posture épistémologique par rapport à une autre comporte des conséquences sur le choix de notre devis de recherche et notre instrumentation. Ainsi, dans l'approche positiviste, le réel est un consensus de la réalité, et la méthodologie qui en découle doit correspondre à celle des sciences exactes. Puisque le positivisme vise la description de phénomènes empiriques, mesurables ou quantifiables, certaines limites doivent être apportées concernant notre objet de recherche. Comme le souligne Van der Maren (1996), l'objet d'une science positive doit pouvoir être expérimental, paramétrable permettant la vérification des prédictions formulées à partir de la théorie de cet objet. Il ne faut pas que les éléments qui constituent cet objet changent en nature, mais seulement en quantité, ce qui pose problème pour un objet changeant et par extension vivant (*Ibid.*). Nous pouvons dire qu'adopter cette posture épistémologique nous amène à envisager notre objet de recherche selon une réalité limitée et non pas dans sa vérité.

Avant de recueillir les données, nous devons d'abord tenir compte de la population à l'étude afin d'élaborer un outil de recueil de données dont le traitement permettra de rendre compte de la motivation en contexte universitaire selon une méthodologie objectiviste.

2. L'IDENTIFICATION ET LES CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCHANTILLON

Au sein de la population de première année des étudiants de l'UCL, nous ne nous intéressons qu'aux étudiants des facultés et des écoles qui préparent une

première année de licence universitaire, en convention avec une université publique puisque c'est dans ce cadre que s'inscrit la singularité dégagée dans la problématique. Pour l'année 2014/2015, cette population totale préparant une licence est de 2134 étudiants. Le tableau 6 présente les établissements concernés, leur type, leurs effectifs et le type de sélection des étudiants pour l'année universitaire 2014/2015.

Tableau 6
Types d'établissements de la population à l'étude

Établissement	Type	Effectif	Type de sélection
Faculté Libre de Droit	Faculté	522	APB sélectif
Faculté Libre de Sciences Économie Gestion	Faculté	348	APB sélectif
Faculté Libre des Sciences et Technologies	Faculté	83	APB sélectif
Faculté de Lettres et Sciences Humaines	Faculté	327	APB sélectif
Faculté Libre de Médecine et de Maïeutique	Faculté	496	APB sélectif
Établissement Supérieur Privé d'Application des Sciences	École	50	APB sélectif
Institut Universitaire de Sciences Sociales	Faculté	23	APB sélectif
Établissement Supérieur des Transactions Internationales et du Commerce Extérieur	École	81	Hors APB
Institut Supérieur d'Expertise comptable et d'Audit	École	37	APB sélectif
Établissement supérieur de Sciences Politiques	École	52	APB sélectif
Institut des Stratégies et Techniques de Communication	École	115	Hors APB

Notre recherche étant descriptive, nous avons ajouté aux données motivationnelles collectées d'autres caractéristiques personnelles qui peuvent influencer la motivation, comme nous avons pu le voir dans le chapitre 1. Parmi les variables indépendantes que nous avons observées:

- Les antécédents scolaires (âge d'obtention du baccalauréat, série du baccalauréat et mention obtenue) sont de bons indicateurs de la réussite au premier cycle, elle-même en lien avec la motivation;
- L'origine socio-économique peut influencer la motivation générale envers les études (choix d'études, reproduction sociale) (Bourdieu et Passeron, 1964; Rege Colet et Romainville, 2006);
- Le sexe a une influence sur la motivation par rapport aux activités d'apprentissage, les filles accordant plus d'importance et d'utilité aux activités pédagogiques que les garçons (Frenay, Boudrenghien, Dayez et Paul, 2007; Frickey et Primon, 2002);
- Les éléments de contexte nous amènent porter une attention particulière aux modes de sélection des étudiants par les établissements (APB ou non), le fait que l'établissement soit l'objet d'un premier choix ou non;
- Enfin, les disciplines universitaires ou le type d'établissement (école ou faculté) attirent des populations typées tant socialement qu'au niveau du sexe ou des antécédents scolaires, par conséquent avec des motifs d'études variables. Par ailleurs, le contexte au sein de ces différents programmes peut engendrer des profils motivationnels différents (Senécal, Vallerand et Pelletier, 1992).

3. LA JUSTIFICATION DE L'INSTRUMENTATION ET DU MODE D'ADMINISTRATION

Afin de mesurer la motivation en contexte universitaire de notre échantillon, établi selon des méthodes probabilistes et en tenant compte des caractéristiques personnelles, une masse de données importantes était à collecter. Il nous a donc semblé pertinent d'envisager l'utilisation d'un questionnaire. Le questionnaire est une technique de collecte de données qui consiste à soumettre les sujets à un ensemble de questions précises, ouvertes ou fermées (Cohen, Manion et Morisson, 2011). L'utilisation des questionnaires n'est pas sans critiques. Ceux-ci pourraient être utilisés par simple commodité et sans prendre suffisamment en compte les limites de

cette instrumentation parfois jugée comme surexploitée en sciences sociales (Blais et Durand, 2009). Le sondage par questionnaire a l'avantage d'être d'une grande flexibilité (*Ibid.*). Il est possible de formuler un certain nombre de questions et de consigner les réponses. L'information est rapidement obtenue sur les concepts que l'on veut étudier. Par ailleurs, il permet d'intégrer de nombreuses variables, ce qui est le cas dans notre étude.

Le choix du questionnaire comme instrumentation est justifié, car notre objet de recherche porte sur des caractéristiques mesurables par des indicateurs existant dans la littérature scientifique. De plus, il est cohérent avec la méthodologie, la posture épistémologique et le paradigme de recherche que nous adoptons. Enfin, il permet de nous inscrire dans la continuité des recherches effectuées en contexte universitaire sur ce même objet auprès d'un grand nombre de sujets.

Concernant son mode d'administration, nous avons privilégié le questionnaire électronique. En effet, les critères les plus importants concernant le choix du mode d'administration sont liés au type de question, à la complexité du questionnaire, aux caractéristiques de la population et à la base de sondage disponible (Blais et Durand, 2009). La population étudiante ciblée est à l'aise avec l'usage d'Internet. Nous avons pu obtenir une base de sondage en nous adressant au service commun des inscriptions de l'ICL, gérant les facultés, et auprès des autres établissements de l'UCL.

Notre questionnaire comporte 58 questions, majoritairement à réponses fermées, ce qui le rend relativement rapide à compléter. De plus, le support technique *Limesurvey* qui hébergeait le questionnaire permettait d'enregistrer les réponses afin de poursuivre le questionnaire plus tard. Enfin, nous avons préféré homogénéiser le passage de consignes en passant par cette plateforme d'administration du questionnaire pour éviter toute interférence avec les responsables pédagogiques ou les enseignants, qui pourraient, inconsciemment, induire des biais.

Le questionnaire électronique permet une collecte rapide des données dans un laps de temps assez court. Nous l'avons préféré à l'envoi postal, plus coûteux et dépendant de l'accès éventuel aux bases de données propres aux établissements. Cependant, ce mode d'administration comporte des limites, comme le faible taux de réponse ainsi que des difficultés techniques éventuelles, mais il présente selon nous le meilleur rapport avantages/inconvénients.

Différents devis de recherche étaient possibles concernant notre recherche: le sondage ponctuel, longitudinal ou par panel (Blais et Durand, 2009). Cependant, les éléments préalablement mentionnés limitent les différents devis de recherche envisageables. Nous savons que la motivation est un état dynamique qui évolue au cours du temps. Selon Viau (2009), elle diminue tout au long des études. Le sondage longitudinal aurait donc un intérêt pour comprendre cette évolution. Cependant, notre objectif de recherche est d'établir les profils motivationnels des étudiants de première année de licence de l'Université Catholique de Lille. Ceci nous amène à ne pas privilégier le sondage par panel qui permet plutôt d'observer les changements dynamiques au plan individuel.

Le sondage ponctuel est le plus simple et le plus fréquent. Il est également avantageux en termes de coût. Il permet de décrire et d'analyser les relations entre certaines variables à un moment donné. Il a par contre le désavantage d'être statique et de ne pas mesurer le changement sur la durée. Il est donc approprié quand l'ordre de causalité des variables ne pose pas de problèmes ou n'est pas central pour répondre à la question de recherche. Le choix d'un devis de recherche ponctuel doit questionner le chercheur sur la difficulté de contrôle qu'il peut avoir sur des facteurs environnementaux qui pourraient affecter sa collecte de données, et l'inviter à faire des choix judicieux et stratégiques sur les moments de la collecte pour éviter les sources de biais (Reid, 2006). Notre mesure de la motivation a été effectuée au cours d'une année importante et délicate pour des étudiants. Il nous a donc semblé pertinent d'effectuer cette étude assez tôt dans l'année universitaire afin de ne pas passer à côté

des étudiants qui abandonnent assez tôt en cours d'année, mais suffisamment tard pour que les étudiants aient eu l'occasion de participer aux différentes activités pédagogiques comme nous avons pu le voir dans le premier chapitre.

4. LA CONSTRUCTION DU QUESTIONNAIRE

Selon Sabourin, Valois et Lussier (2006), la constitution de la banque d'items peut prendre appui sur des instrumentations précédemment utilisées et validées trouvées dans la littérature scientifique, sur la base d'entrevues avec les personnes cibles, ou encore d'entrevues avec des experts du domaine de spécialisation. Dans notre cas, il a été possible d'intégrer des items tirés d'un questionnaire d'échelle de mesure d'un construit après avoir accumulé des preuves de sa validation et vérifié la pertinence linguistique de leurs libellés pour la population cible.

4.1 La construction du questionnaire à partir de la littérature existante

Nous avons, dans un premier temps, procédé à une revue de la littérature des échelles qui ont été construites et testées par différents chercheurs afin de constituer notre propre base d'items. Plusieurs questionnaires sur la dynamique motivationnelle sont disponibles dans l'ouvrage *La motivation en contexte scolaire* de Viau (2009). Nous avons également eu accès au questionnaire issu des travaux de Bédard et Viau (2001) sur les profils d'apprentissage de l'Université de Sherbrooke. Dans celui-ci, les trois construits de la dynamique motivationnelle sont mesurés à l'aide de deux ou trois énoncés par sous-échelle, selon une échelle d'assentiment à cinq points allant de «totalement en accord» à «totalement en désaccord». Nous présentons les différentes formulations dans le tableau 7.

Tableau 7
Constitution des items de mesure de la dynamique motivationnelle

Construit	Type d'item
Perception de la compétence	Je me sens capable d'apprendre la matière. Je me sens capable de mettre en relation les notions nouvellement apprises et celles que je connais déjà. Je me sens capable de comprendre la matière.
Perception de la valeur (utilité)	L'activité m'est utile pour atteindre efficacement mes objectifs d'apprentissage. L'activité m'est utile pour apprendre efficacement la matière. L'activité m'est utile pour acquérir des compétences professionnelles.
Perception de la valeur (intérêt)	Elles sont intéressantes à réaliser. L'activité est une situation motivante et stimulante.
Perception de contrôlabilité	J'ai mon mot à dire sur ce qui est présenté. J'ai le sentiment d'avoir un certain contrôle sur son déroulement.

De la même manière, afin de constituer une base d'items pour la motivation envers les études qui soit cohérente avec la théorie de l'autodétermination, nous avons opté pour les questionnaires élaborés par les auteurs originaux, disponibles en ligne¹⁷. Nous avons pu y trouver l'ensemble des questionnaires à des fins de recherche, regroupés par thématiques, développés par les chercheurs, dont Deci et Ryan. D'autres questionnaires en langue française issus des travaux de Vallerand sont également disponibles en ligne¹⁸.

Comme nous avons pu le voir dans le deuxième chapitre, la littérature (Black et Deci, 2000; Ryan et Connell, 1989; Vallerand *et al.*, 1989) fait état de huit construits ou sous-échelles de motivation: trois construits relatifs à la motivation intrinsèque (motivation intrinsèque à la connaissance, à l'accomplissement et à la stimulation), quatre construits correspondant aux différentes régulations de la motivation extrinsèque (externe, introjectée, identifiée et intégrée) et enfin l'amotivation (absence de régulation). Parmi les questionnaires que nous avons consultés, plusieurs concernent la motivation dans le contexte académique, c'est le

¹⁷ <http://www.selfdeterminationtheory.org/questionnaires/> site consulté le 10 août 2014.

¹⁸ <http://www.er.uqam.ca/nobel/r26710/LRCS/echelles.htm> site consulté le 10 août 2014.

cas notamment de l'échelle de motivation dans les études avancées (ÉMÉ-U 28), du *Academic Self-Regulation Questionnaire* (SRQ-A) et du *Learning Self-Regulation Questionnaire* (SRQ-L).

L'ÉMÉ-U 28 a été développée par Vallerand *et al.* (1989). Elle mesure sept construits différents, soit la motivation intrinsèque à la connaissance, à l'accomplissement et à la stimulation, ainsi que la régulation externe, introjectée, identifiée, et enfin l'amotivation. Elle contient 28 énoncés, 4 énoncés par sous-échelle. Les répondants sont invités à indiquer sur une échelle à sept points dans quelle mesure chacun des énoncés correspond actuellement à l'une des raisons pour lesquelles ils poursuivent des études avancées. Les énoncés sont introduits par la phrase suivante «Pourquoi poursuivez-vous des études avancées?»

Le SRQ-L est l'échelle équivalente pour adultes du SRQ-A. Cette échelle a été utilisée dans les travaux de Black et Deci (2000) pour mesurer la motivation des étudiants à s'engager dans des activités d'apprentissage. Dans le cas présent, il s'agit de questions relatives à la participation à un cours de chimie organique. Les auteurs précisent que le questionnaire pourra être adapté selon les besoins afin de se référer au mieux au programme étudié. L'échelle couvre deux construits, soit la motivation par régulation contrôlée (externe, introjectée) et la motivation par régulation autonome (identifiée et intrinsèque). Douze énoncés sont présentés, soit cinq énoncés pour la motivation autonome et sept pour la motivation contrôlée. Chaque énoncé est mesuré sur une échelle à sept points (un correspondant à «*not at all true*», quatre à «*somewhat true*» et sept à «*very true*»). Notons que les questionnaires SRQ-A et SRQ-L ne mesurent pas l'amotivation. Or, ce construit est important dans le cadre de notre étude puisque les étudiants entrant en première année de licence pourraient avoir choisi une formation de type universitaire par défaut, particulièrement dans le cadre de la procédure APB où les choix sont hiérarchisés. Par ailleurs, ces questionnaires concernent des activités contextualisées dans la classe et ne sont pas adaptés au niveau de contexte du choix d'études.

Considérant les différents éléments, l'échelle ÉMÉ-U 28, dont la composition est reprise dans le tableau 8, est celle qui possède les caractéristiques les plus appropriées à notre recherche puisqu'elle est adaptée au choix d'études universitaires, vise une population équivalente et mesure sept des huit construits de la motivation selon le continuum d'autodétermination. Notons que le construit de motivation extrinsèque par régulation intégrée n'est présent dans aucun des questionnaires. Les différents types de motivation extrinsèque, notamment la motivation extrinsèque introjectée et la motivation extrinsèque identifiée ont parfois des limites assez fines. Nous faisons le choix, à l'instar des auteurs originaux de ces échelles, de ne pas intégrer cette dimension supplémentaire.

Tableau 8
Composition des items de l'échelle de motivation dans les études avancées

Type de motivation	Items proposés
Motivation intrinsèque à la connaissance	<p>Parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses.</p> <p>Pour le plaisir que j'ai à découvrir de nouvelles choses jamais vues auparavant.</p> <p>Pour le plaisir d'en savoir plus long sur les matières qui m'attirent.</p> <p>Parce que mes études me permettent de continuer à en apprendre sur une foule de choses qui m'intéressent.</p>
Motivation intrinsèque à la stimulation	<p>Pour les moments intenses que je vis lorsque je suis en train de communiquer mes propres idées aux autres.</p> <p>Pour le plaisir que je ressens à lire des auteurs intéressants.</p> <p>Pour le plaisir que je ressens à me sentir complètement absorbé-e par ce que certains auteurs ont écrit.</p> <p>Parce que j'aime «tripper» en lisant sur différents sujets intéressants.</p>
Motivation intrinsèque à l'accomplissement	<p>Pour le plaisir que je ressens à me surpasser dans mes études.</p> <p>Pour le plaisir que je ressens lorsque je suis en train de me surpasser dans une de mes réalisations personnelles.</p> <p>Pour la satisfaction que je vis lorsque je suis en train de réussir des activités scolaires difficiles.</p> <p>Parce que l'université me permet de vivre de la satisfaction personnelle dans ma recherche de l'excellence dans mes études.</p>
Motivation extrinsèque à régulation externe	<p>Parce que juste avec un diplôme d'études collégiales je ne pourrais pas me trouver un emploi assez payant.</p> <p>Pour pouvoir décrocher un emploi plus prestigieux plus tard.</p> <p>Parce que je veux pouvoir faire «la belle vie» plus tard.</p> <p>Pour avoir un meilleur salaire plus tard.</p>

Type de motivation	Items proposés
Motivation extrinsèque à régulation introjectée	<p>Pour me prouver à moi-même que je suis capable de faire mieux que juste un D.E.C. (diplôme d'études collégiales).</p> <p>Parce que le fait de réussir à l'université me permet de me sentir important à mes propres yeux.</p> <p>Pour me prouver que je suis une personne intelligente.</p> <p>Parce que je veux me prouver à moi-même que je suis capable de réussir dans les études.</p>
Motivation extrinsèque à régulation identifiée	<p>Parce que selon moi des études universitaires vont m'aider à mieux me préparer à la carrière que j'ai choisie.</p> <p>Parce qu'éventuellement cela va me permettre d'aller sur le marché du travail dans un domaine que j'aime.</p> <p>Parce que cela va m'aider à mieux choisir mon orientation de carrière.</p> <p>Parce que je crois que quelques années d'études supplémentaires vont augmenter ma compétence comme travailleur-se.</p>
Amotivation	<p>Honnêtement, je ne le sais pas; j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps à l'université.</p> <p>J'ai déjà eu de bonnes raisons pour aller à l'université, mais maintenant je me demande si je devrais continuer à y aller.</p> <p>Je ne parviens pas à voir pourquoi je vais à l'université et franchement je m'en fous pas mal.</p> <p>Je ne le sais pas; je ne parviens pas à comprendre ce que je fais à l'université.</p>

Comme nous pouvons le constater, trois types différents de motivation intrinsèque (à la connaissance, à l'accomplissement et à la stimulation) apparaissent dans l'ÉMÉ-U 28. Cette distinction, qui n'apparaît pas dans les questionnaires SRQ-A et SRQ-L, provient des travaux de Vallerand *et al.* (1989). Nous faisons le choix de conserver cette distinction afin de permettre une plus grande finesse dans la description des profils motivationnels.

Nous pouvons remarquer également que l'échelle ÉMÉ-U 28 comporte des items adaptés au contexte des études supérieures au Canada qu'il nous a fallu adapter au contexte de l'UCL. Notre questionnaire de recherche a donc été constitué dans un premier temps à partir des 52 items répertoriés dans les tableaux 7 et 8, dont 28 mesurent la motivation générale à effectuer des études universitaires et 24 mesurent la motivation envers 3 activités pédagogiques (le cours magistral, les travaux dirigés, et le projet) avec 8 items chacun. Nous avons fait le choix d'harmoniser les échelles sur cinq intervalles afin de faciliter le remplissage et l'administration, et de ne pas perturber les choix des répondants.

4.2 La validité et la fidélité

Les échelles qui nous ont permis de constituer notre questionnaire ont accumulé des preuves de validation quant aux construits qu'elles mesurent (Viau et Bouchard, 2000; Vallerand *et al.*, 1989). L'échelle ÉMÉ-U 28 a de bonnes propriétés psychométriques avec un niveau de consistance interne de 0,80 en moyenne et une bonne stabilité temporelle (moyenne de 0,75 de corrélation de test-retest sur une période d'un mois) (Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Sénécal et Vallières, 1992). De la même manière, les items mesurant la dynamique motivationnelle, utilisés dans l'enquête de Bédard et Viau (2001), présentent de bonnes propriétés psychométriques (Viau et Bouchard, 2000).

Notons cependant que ces échelles sont adaptées à un contexte assez différent du nôtre. Il nous appartient donc de vérifier leur validité et leur fiabilité dans le contexte de notre recherche. Pour cela, nous avons proposé, sur la base du volontariat, à plusieurs groupes d'étudiants de l'UCL de partager leurs impressions sur l'ensemble du questionnaire lors d'ateliers participatifs. Après plusieurs séances, nous avons tenu compte des remarques et des formulations proposées par la vingtaine d'étudiants qui ont participé à ces ateliers.

L'ensemble du questionnaire a été ensuite vérifié pour sa validité écologique et sa validité apparente (*face validity*) par un comité de chercheurs afin d'évaluer sa pertinence, mais également la neutralité, la précision et la clarté des items (Cohen *et al.*, 2011). Nous avons tenté d'accumuler des preuves de sa validation en nous assurant que l'ensemble des concepts étaient reliés logiquement (Durand et Blais, 2009).

Le questionnaire ainsi élaboré (en annexe A) a pu faire l'objet d'un pré-test sur une version papier auprès de 75 étudiants de deuxième année de licence lors de la rentrée universitaire. La durée de passation a été comprise entre 5 et 10 minutes. Il a été proposé aux étudiants d'annoter ou de souligner toute formulation ambiguë ou nécessitant des précisions. Notons qu'aucune question n'a été posée durant la passation. Bien que le moment choisi pour ce pré-test fût dans un cadre assez institutionnel, nous avons mesuré à quel point les étudiants pouvaient être tentés de discuter ou de partager leurs réponses. De la même façon, nous avons remarqué que le passage de consignes était délicat afin de ne pas influencer les réponses des étudiants. Cela nous a conforté dans le choix de l'usage du questionnaire électronique afin de limiter ces biais. En effet, même si l'instrument de mesure est fidèle, il faut veiller à sa non-contamination par des facteurs qui pourraient influencer sa mesure comme le phénomène de désirabilité sociale (Sabourin *et al.*, 2006).

Les réponses de l'échantillon de pré-test collectées ont ensuite été analysées afin de pouvoir déterminer la fidélité de notre échelle. Les coefficients alpha de Cronbach nous permettent de vérifier la consistance interne en calculant la moyenne des corrélations des indicateurs mesurant un même construit. Nous les retrouvons ainsi synthétisés dans les tableaux suivants:

Tableau 9
Coefficients alpha de Cronbach des éléments mesurant
la motivation générale envers les études

Construit mesuré de la motivation générale à effectuer des études	Nombre d'items	Alpha de Cronbach	N sujets
Motivation intrinsèque à la connaissance	4	0,73	75
Motivation intrinsèque à la stimulation	4	0,63	75
Motivation intrinsèque à l'accomplissement	4	0,69	75
Motivation extrinsèque à régulation identifiée	4	0,63	75
Motivation extrinsèque à régulation introjectée	4	0,78	75
Motivation extrinsèque à régulation externe	3	0,71	75
Amotivation	4	0,71	75

Tableau 10
Coefficients alpha de Cronbach des éléments mesurant
la motivation envers les activités pédagogiques

Construit mesuré de la dynamique motivationnelle / Activité pédagogique	Nombre d'items	Alpha de Cronbach	N sujets
Perception de compétence / Cours magistral	2	0,55	75
Perception de contrôlabilité / Cours magistral	2	0,54	75
Perception de la valeur (intérêt) / Cours magistral	2	0,83	75
Perception de la valeur (utilité) / Cours magistral	2	0,52	75
Perception de compétence / Travaux dirigés	2	0,55	75
Perception de contrôlabilité / Travaux dirigés	2	0,69	75
Perception de la valeur (intérêt) / Travaux dirigés	2	0,69	75
Perception de la valeur (utilité) / Travaux dirigés	2	0,79	75
Perception de compétence / Projet	2	0,65	75
Perception de contrôlabilité / Projet	2	0,62	75
Perception de la valeur (intérêt) / Projet	2	0,76	75
Perception de la valeur (utilité) / Projet	2	0,71	75

Les coefficients alpha de Cronbach sont compris entre moins l'infini et 1. Disons qu'il est accepté, par la communauté scientifique, que les alphas se situent aux alentours de 0,70. Comme nous pouvons le voir dans les tableaux précédents, alors que de nombreux résultats étaient satisfaisants, certains posaient problème, notamment en ce qui concerne le cours magistral et la perception de la compétence, de manière générale. Ces premiers résultats étaient néanmoins encourageants étant donné l'adaptation de ces questionnaires au contexte des étudiants de l'UCL.

L'analyse des variances, des moyennes et des écart-types a pu faire apparaître clairement les items qui faisaient baisser la cohérence interne. À titre d'exemple, la suppression d'un item mesurant la motivation extrinsèque à régulation externe (voir tableau 9) permet d'obtenir un alpha de Cronbach satisfaisant. Cet item a donc été retravaillé avec une reformulation plus pertinente, plus claire, et moins connotée positivement ou négativement. De manière plus large, cette analyse nous a permis de reprendre les items un à un avec un comité de chercheurs (notre direction de recherche et d'autres collègues doctorants) et de proposer de nouvelles formulations, dont certaines plus éloignées des formulations initiales, mais en cohérence avec les repères théoriques.

Un deuxième pré-test a été effectué sur un groupe de 45 étudiants avec les aménagements sur l'ensemble des items posant problème. Les résultats sont synthétisés dans les tableaux 11 et 12.

Tableau 11
Coefficients alpha de Cronbach des éléments mesurant
la motivation générale envers les études

Construit mesuré de la motivation générale à effectuer des études	Nombre d'items	Alpha de Cronbach	N sujets
Motivation intrinsèque à la connaissance	4	0,81	45
Motivation intrinsèque à la stimulation	4	0,80	45
Motivation intrinsèque à l'accomplissement	4	0,74	45
Motivation extrinsèque à régulation identifiée	4	0,73	45
Motivation extrinsèque à régulation introjectée	4	0,70	45
Motivation extrinsèque à régulation externe	4	0,73	45
Amotivation	4	0,78	45

Tableau 12
Coefficients alpha de Cronbach des éléments mesurant
la motivation envers les activités pédagogiques

Construit mesuré de la dynamique motivationnelle / Activité pédagogique	Nombre d'items	Alpha de Cronbach	N sujets
Perception de compétence / Cours magistral	2	0,71	45
Perception de contrôlabilité / Cours magistral	3	0,67	45
Perception de la valeur (intérêt) / Cours magistral	2	0,75	45
Perception de la valeur (utilité) / Cours magistral	3	0,79	45
Perception de compétence / Travaux dirigés	2	0,84	45
Perception de contrôlabilité / Travaux dirigés	3	0,70	45
Perception de la valeur (intérêt) / Travaux dirigés	2	0,68	45
Perception de la valeur (utilité) / Travaux dirigés	3	0,86	45
Perception de compétence / Projet	2	0,70	45
Perception de contrôlabilité / Projet	3	0,70	45
Perception de la valeur (intérêt) / Projet	2	0,82	45
Perception de la valeur (utilité) / Projet	3	0,70	45

Considérant les résultats de ce second pré-test, cette version du questionnaire a été utilisée pour la collecte de données.

Enfin, nous avons ajouté à ces questions les questions complémentaires nous permettant de recueillir les informations personnelles nécessaires pour atteindre notre dernier objectif, à savoir: déterminer quelles caractéristiques personnelles significatives influencent les profils motivationnels. Le questionnaire complet se trouve en annexe C.

5. LA COLLECTE DES DONNÉES ET LA STRATÉGIE D'ANALYSE

Cette partie précise quand et comment nous avons transmis notre questionnaire et la stratégie d'analyse des données récoltées.

5.1 La collecte des données

À l'UCL, l'année universitaire a débuté en septembre et les examens ont eu lieu en décembre. Par ailleurs, comme nous l'avons mentionné dans le premier chapitre, les abandons s'effectuent au cours des quatre premiers mois ou à la suite des examens. Afin de ne pas faire passer notre questionnaire pendant la période d'examens ou directement après ceux-ci, il nous a semblé préférable de le faire au mois de novembre, de manière à ce que les étudiants aient également pu effectuer les différents types d'activités.

Le courrier électronique d'invitation contenant le lien Internet du questionnaire en ligne a donc été envoyé sans intermédiaire autre que le chercheur via la plateforme *Limesurvey.org* et est resté ouvert du 14 novembre au 7 décembre 2014. Pendant ces trois semaines, deux relances ont été effectuées à l'aide d'un courriel type que l'on peut retrouver en annexe B.

5.2 La stratégie d'analyse

Avant toute chose, il nous faut préciser que nous avons décidé de ne pas tenir compte des réponses incomplètes (contenant des données manquantes) puisque le nombre de réponses complètes était suffisant.

Dans un premier temps, nous avons vérifié la qualité métrique de nos données en effectuant une analyse en composantes principales afin de comprendre la structure de notre ensemble de variables et de nous assurer de la présence des construits dans les données collectées.

Dans un deuxième temps, nous avons procédé à l'analyse en tant que telle afin de décrire les motivations générales des étudiants de première année de licence de l'UCL à effectuer des études à l'Université (deuxième objectif spécifique). Les données récoltées ont été analysées avec des techniques d'analyse simples soit des statistiques descriptives (fréquences, moyennes et corrélations).

Il était possible, à partir des résultats obtenus sur les différentes composantes de la motivation, d'obtenir une valeur quantitative de synthèse de la motivation. L'index global de motivation autodéterminée (Deci et Ryan, 1985*b*; Deci *et al.*, 1991; Vallerand, 1997) se calcule en appliquant différents coefficients aux résultats obtenus selon le type de motivation. Cependant, étant donné l'objectif descriptif de notre recherche, cette quantification de la motivation générale ne nous a pas semblé pertinente pour nos analyses. Par ailleurs, des incohérences sur les relations entre les construits du continuum pourraient induire des biais de mesure. En effet, certains travaux remettent en cause la structure en continuum et donc l'index global de motivation autodéterminée (Chemolli et Gagné, 2014).

Dans un troisième temps, nous nous sommes intéressés aux caractéristiques personnelles (sexe, âge, origine socio-économique, antécédents scolaires, position dans les choix d'études et type de sélection, discipline, type d'établissement), afin de déterminer celles qui influent sur les différents facteurs identifiés à l'aide de statistiques inférentielles (tests de comparaison de moyennes et analyse de la variance).

6. L'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

Notre recherche a été soumise au processus d'évaluation et de suivi éthique prévu par l'Université de Sherbrooke. Le recrutement, la collecte, le traitement et l'analyse des données de même que la présentation des résultats respectent les principes éthiques énoncés dans la *Politique institutionnelle en matière d'éthique de*

la recherche avec des êtres humains (Université de Sherbrooke, 2003) (voir annexe C).

Le document d'information sur le projet et le formulaire de consentement, accessibles en ligne aux participants, sont présentés en annexe A, juste avant le questionnaire. Ces documents exposent les buts de la recherche, l'utilisation prévue des données, le caractère volontaire de la participation ainsi que des remerciements.

La confidentialité des données a été assurée par une conservation anonyme stricte des données, accessibles uniquement par quelques utilisateurs, comme notre direction de recherche, à l'aide d'un mot de passe. Aucune des données recueillies ne permet l'identification du répondant.

Par ailleurs, les consignes de passation ont été destinées à uniformiser les conditions de l'évaluation et à placer tous les étudiants dans la même situation. Ainsi, un texte introductif a informé les répondants du cadre de la recherche, du temps de passation du questionnaire, ainsi que les conditions de confidentialité dans lesquelles ont été traitées les données. De la même manière, le courriel d'invitation et de relance (annexe B) nous ont permis d'uniformiser les conditions d'invitation à la participation.

QUATRIÈME CHAPITRE

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, les résultats sont présentés de la manière suivante: tout d'abord, une vérification des qualités métriques de notre questionnaire (premier objectif spécifique), puis une analyse des réponses collectées afin de nous assurer de la représentativité de l'échantillon par rapport à la population totale. Une fois la description générale des profils motivationnels de cette population réalisée (deuxième et troisième objectifs spécifiques), nous présentons la corrélation entre motivation envers les études et motivation envers les activités pédagogiques (quatrième objectif spécifique). Enfin, nous déterminons les caractéristiques influençant ces profils motivationnels (cinquième objectif spécifique).

1. LES QUALITÉS MÉTRIQUES DE L'INSTRUMENT DE MESURE

Nous avons commencé par vérifier la qualité métrique des échelles intégrées dans le questionnaire. Cette étape nous permet d'observer si notre outil de mesure (le questionnaire) présente des résultats qui peuvent être interprétés de façon valide. Nous avons pour cela effectué une analyse en composantes principales à l'aide du logiciel *Statistical Package for the Social Sciences* (version 20) afin de voir combien de dimensions se retrouvent dans notre questionnaire.

1.1 L'analyse en composantes principales

L'analyse en composantes principales (ACP) est une technique qui vise à comprendre la structure d'un ensemble de variables (dans notre cas pour voir quelles variables sont associées dans le questionnaire) et à réduire le nombre de variables en un ensemble de facteurs tout en assurant une perte minimale d'informations. Il s'agit

donc de faire ressortir les grandes dimensions mesurées par notre questionnaire. En nous inspirant des étapes proposées par Hair, Anderson, Tatham et Black (1998), nous avons a) déterminé le type d'approche et préparé l'analyse (nombre de variables, types de variables, taille de l'échantillon), b) vérifié le respect des postulats: corrélation inter-items, adéquation de l'échantillonnage, test de sphéricité de Bartlett, c) procédé à l'extraction des facteurs par l'analyse en composante principale en utilisant les critères de valeur propre initiale (*eigenvalue*) et le test de Cattell.

Dans un premier temps, nous avons identifié la structure des données dans une approche exploratoire qui permet de réduire le nombre de variables en quelques facteurs. L'analyse porte donc sur les 58 items du questionnaire de mesure de motivation et vise à réduire ce nombre. Cette dernière nécessite au moins une centaine de sujets pour l'analyse, mais il est parfois suggéré plus de dix sujets par variable (*Ibid.*). Cette technique est appropriée avec des variables ordinales comme les nôtres.

Dans un deuxième temps, nous nous sommes assurés d'une corrélation minimale des variables qui font l'objet de l'analyse. Nous avons donc créé une matrice de corrélation entre toutes les variables. Puisque nos variables sont ordinales, nous avons observé la matrice de corrélation avec le rho de Spearman qui montre de nombreuses corrélations bilatérales significatives au niveau 0,05 et 0,01. Par ailleurs, la qualité de représentation des variables est en moyenne supérieure à 0,67.

La mesure de l'adéquation de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) donne un aperçu global de la qualité des corrélations inter-items. L'indice KMO varie entre 0 et 1 et donne une information complémentaire à l'examen de la matrice de corrélation. Cet indice augmente en fonction de la taille de l'échantillon, des corrélations inter-items, du nombre de variables et du nombre de facteurs. L'indice devrait atteindre 0,6 ou plus (Cohen *et al.*, 2011). Notre indice KMO, égal à 0,90, est excellent.

Le test de sphéricité de Bartlett indique si la matrice de corrélation est une matrice identité à l'intérieur de laquelle toutes les corrélations sont égales à zéro. Notre test, significatif ($p < 0,05$), nous permet de rejeter l'hypothèse nulle voulant qu'il s'agisse d'une matrice dont toutes les variables sont indépendantes les unes par rapport aux autres.

Dans un troisième temps, nous avons choisi d'extraire nos facteurs dans une approche exploratoire afin d'identifier la structure sous-jacente des données et de réduire le nombre de variables en quelques facteurs même si nous avons une idée des construits mesurés par ces items. Nous nous sommes basé sur la valeur propre initiale et le *scree test* de Cattell.

La valeur dite de *eigen* (*eigenvalue*), traduite en français par «valeur propre initiale», est le critère le plus largement utilisé. Plus la valeur propre initiale est élevée, plus le facteur explique une portion significative de la variance totale. Le critère de Kaiser (Kaiser, 1960) qui veut que le nombre de facteurs retenus soit égal au nombre de composantes dont la valeur propre initiale est égale à un. Dans notre cas, nous en avons 12. Hair *et al.* (1998) suggèrent que cette règle a tendance à surestimer le nombre de facteurs si le nombre de variables est supérieur à 50.

Le *scree test* de Cattell (1966), plus exigeant, est une méthode géométrique fondée sur la courbe décroissante des valeurs propres qui permet de retenir un nombre de facteurs au premier point d'inflexion détecté sur la courbe (graphique des valeurs propres présenté à la figure 8).

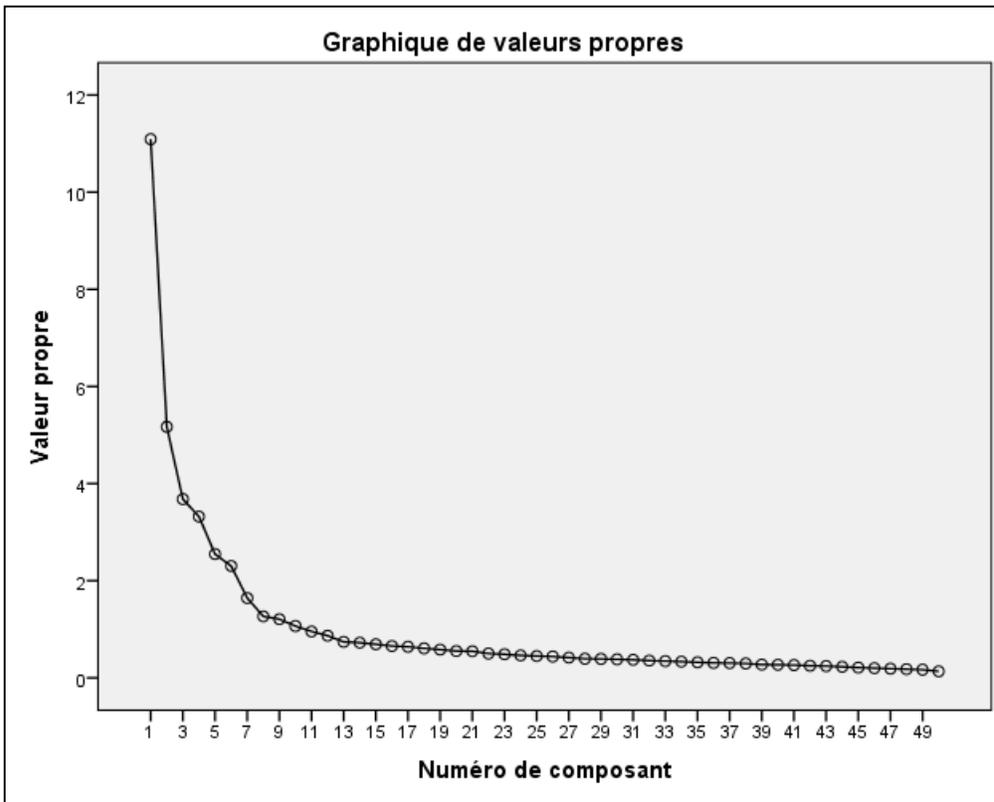


Figure 8: Graphique de valeurs propres

Après ce point d'inflexion, les autres facteurs forment une ligne droite quasi-horizontale et n'ajoutent pas de pertinence à l'information ajoutée. L'analyse en composante principale fait ici ressortir une structure dont six facteurs expliquent 53 % de la variance.

Trois étapes vont ensuite constituer l'interprétation des valeurs: l'examen de la matrice des composantes sans rotation, l'examen de la matrice des composantes avec rotation, et enfin l'identification du poids le plus élevé pour chaque variable.

L'examen de la matrice des composantes (sans rotation) nous permet d'observer les poids des variables sur chaque facteur. Ces poids sont en fait la corrélation entre la variable et le facteur. Ils servent à interpréter le rôle de chaque variable dans la définition de chaque facteur. Ils indiquent donc le degré de

correspondance entre la variable et le facteur. Plus le poids est élevé, plus la variable est représentative du facteur. De manière générale, le premier facteur extrait est celui qui explique le plus de variance et est donc la meilleure combinaison possible de variables. Les autres facteurs ont moins de variance résiduelle à expliquer. Par conséquent, ils représentent des combinaisons de moins en moins optimales, jusqu'à extinction de la variance à expliquer. Cette matrice est intéressante, mais il est souvent nécessaire d'effectuer une rotation des facteurs afin de simplifier l'interprétation de la matrice corrélacionnelle.

La rotation des facteurs consiste à faire pivoter virtuellement les axes des facteurs autour du point d'origine dans le but de redistribuer plus équitablement la variance à expliquer. La solution factorielle alors obtenue est plus facile à interpréter et est théoriquement plus pertinente que la solution sans rotation. Nous retrouvons donc sur chaque rangée, idéalement, un seul poids très élevé et des poids résiduels proches de 0. Différentes rotations sont possibles selon que les facteurs sont pressentis comme corrélés ou non entre eux. Les principales sont les rotations varimax et oblimin (Tabachnick et Fidell, 2007) dont l'utilisation est pertinente selon que l'on suppose la corrélation ou l'orthogonalité (non corrélation des facteurs entre eux).

Comme le but est d'obtenir des facteurs représentant un construit théoriquement sensé, la rotation oblimin est suggérée. Il est en effet difficile de postuler l'orthogonalité (corrélation = 0) entre des facteurs d'un même construit et donc de se limiter à la rotation varimax. Pallant (2007) suggère de démarrer avec la rotation oblimin, même si celle-ci s'avère plus difficile à interpréter. Nous avons donc effectué la rotation oblimin, qui prend en compte la corrélation possible entre les variables d'un même construit.

La prochaine étape est de prendre chaque variable (ou item) en commençant par la première et d'identifier sur la ligne le poids le plus élevé (en valeur

absolue). Pour des échantillons de moins de 100 individus, la règle d'usage veut que la valeur absolue de 0,30 soit le poids minimum qu'une variable doit avoir pour être considérée significative même si Stevens (2002) considère que le poids peut être inférieur en fonction de la taille de l'échantillon (0,298 pour 300 et 0,210 pour 600 individus). Afin de faciliter la lecture, nous faisons le choix de présenter uniquement les poids significatifs dans nos tableaux (valeur absolue de 0.30 minimum).

Lors de notre analyse, certaines variables ont présenté des ambiguïtés (présentées en annexe H). La perception de contrôle du cours magistral n'était pas significative et présentait par ailleurs des poids variables sur la même ligne. Pourtant, au niveau théorique elle aurait dû se regrouper avec les autres perceptions du cours magistral, qui possèdent un poids supérieur à 0,6. Le même problème s'est posé avec les variables mesurant la motivation extrinsèque à régulation introjectée et identifiée, puisque leur poids s'alignait significativement sur le facteur 1 (lié à la motivation intrinsèque) ou le facteur 4 (lié à la motivation extrinsèque à régulation externe) quelles que soient les rotations. Plusieurs interprétations théoriques sont possibles, mais nuisent à la clarification des facteurs. Nous avons donc procédé à leur suppression en amont et procédé à l'ACP sans ces variables. Ce point sera développé dans le chapitre discussion.

Les résultats de rotation oblimin sans les variables de la perception de contrôle du cours magistral, ni les variables liées à la motivation extrinsèque à régulation introjectée et identifiée sont représentés dans le tableau 12. Nous avons répété toutes les étapes de l'ACP puis dans un second temps, nous avons procédé à une approche confirmatoire afin de corroborer la présence des facteurs déjà connus et de vérifier leur présence ou non, une fois les items supprimés. Le nouvel indice KMO est égal à 0,90 et le test de Bartlett est significatif ($p < 0,005$).

Tableau 12
Matrices de rotation Oblimin

Matrice des types^a

	Composante					
	1	2	3	4	5	6
PINTCM			,647			
PINTCM2			,715			
PCOMCM			,655			
PCOMCM2			,695			
PUTICM			,801			
PUTICM2			,755			
PUTICM3			,844			
PCONTD				,598		
PCONTD2				,643		
PCONTD3				,498		
PINTTD				,790		
PINTTD2				,787		
PCOMTD				,452		
PCOMTD2				,549		
PUTITD				,729		
PUTITD2				,731		
PUTITD3				,722		
PCONPRO		,736				
PCONPRO2		,809				
PCONPRO3		,725				
PINTPRO		,836				
PINTPRO2		,855				
PCOMPRO		,789				
PCOMPRO2		,788				
PUTIPRO		,743				
PUTIPRO2		,752				
PUTIPRO3		,696				
MEE					,849	
MEE2					,817	
MEE3					,750	
MEE4					,897	
MIC	,567					
MIC2	,734					
MIC3	,730					
MIC4	,684					
MIS	,640					
MIS2	,737					
MIS3	,721					
MIS4	,731					
AM						,735
AM2						,691
AM3						,779
AM4						,808
MIA	,768					
MIA2	,776					

Matrice des types^a

	Composante					
	1	2	3	4	5	6
MIA3	,653					
MIA4	,640					

Méthode d'extraction: Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation: Oblimin avec normalisation de Kaiser.

a. La rotation a convergé en 12 itérations.

Matrice de structure

	Composante					
	1	2	3	4	5	6
PINTCM	,304		,688			
PINTCM2	,346		,750			
PCOMCM			,672			
PCOMCM2			,716			
PUTICM			,784			
PUTICM2			,764			
PUTICM3			,824			
PCONTD		,317		,619		
PCONTD2				,645		
PCONTD3				,504		
PINTTD				,804		
PINTTD2				,780		
PCOMTD				,537		-,324
PCOMTD2			,379	,638		-,344
PUTITD				,741		
PUTITD2				,752		
PUTITD3				,733		
PCONPRO		,730				
PCONPRO2		,807				
PCONPRO3		,716				
PINTPRO		,845		,311		
PINTPRO2		,844				
PCOMPRO		,781				
PCOMPRO2		,786				
PUTIPRO		,766				
PUTIPRO2		,790		,312		
PUTIPRO3		,733				
MEE					,841	
MEE2					,830	
MEE3					,758	
MEE4					,894	
MIC	,644		,358			
MIC2	,770		,313			
MIC3	,769					
MIC4	,755	,320	,315			
MIS	,649					
MIS2	,796		,382			
MIS3	,755					

Matrice de structure

	Composante					
	1	2	3	4	5	6
MIS4	,749		,315			
AM						,749
AM2						,700
AM3						,800
AM4						,825
MIA	,755					
MIA2	,778					
MIA3	,668					
MIA4	,652				,318	

Méthode d'extraction: Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation: Oblimin avec normalisation de Kaiser.

Une fois que les poids ont été bien identifiés dans la matrice, la structure des facteurs a été établie à partir des variables dont le poids est significatif à l'intérieur de chaque colonne. À partir des construits pressentis par le questionnaire et de l'analyse des facteurs, il nous a été possible d'étiqueter les six facteurs suivants, expliquant 58,6 % de la variance:

- Facteur 1 (MI): motivation intrinsèque envers les études, expliquant 22,95 % de la variance;
- Facteur 2 (Dyn. Mot. Pro): motivation envers l'activité pédagogique Projet, expliquant 10,85 % de la variance;
- Facteur 3 (Dyn. Mot. TD): motivation envers l'activité pédagogique Travaux dirigés, expliquant 7,8 % de la variance;
- Facteur 4 (MEE): motivation extrinsèque à régulation externe envers les études, expliquant 6,9 % de la variance;
- Facteur 5 (Dyn. Mot. CM): motivation envers l'activité pédagogique Cours Magistral, expliquant 5,4 % de la variance;
- Facteur 6 (AM): amotivation envers les études, expliquant 4,6 % de la variance.

Enfin, le but de l'ACP étant de construire des échelles qui permettront de mesurer des construits latents et de procéder à d'autres analyses, nous avons

additionné les résultats des participants à toutes les variables qui constituent chaque facteur. Nos variables étant qualitatives et ordinales, l'agrégation des échelles de type Likert permet en principe de recourir à des tests statistiques paramétriques. Le théorème central limite postule en effet que l'addition de scores de plusieurs observations tend vers une distribution normale (gaussienne). Nous avons donc constitué les variables scores par une opération arithmétique (ici addition) afin de mesurer nos construits latents.

Cependant, le préalable aux analyses inférentielles est la normalité de distribution d'une variable. Plusieurs analyses peuvent nous permettre de nous en assurer. Une première analyse, qualitative, peut être faite sur les représentations graphiques afin de voir si nos échelles présentent une distribution normale. Celle-ci passe par l'analyse graphique des histogrammes, l'analyse en tige et feuille, l'analyse des boîtes à moustache et l'analyse des graphiques présentant les répartitions théoriques selon une loi normale. Cette analyse ne révèle que de légers écarts à la normalité comme le montrent les figures suivantes:

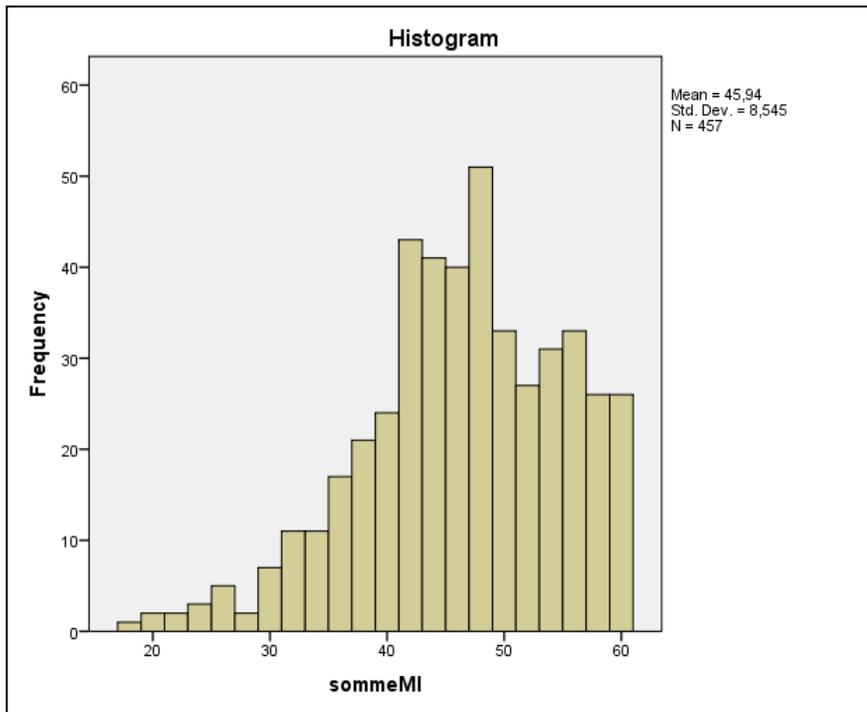


Figure 9: Motivation intrinsèque envers les études

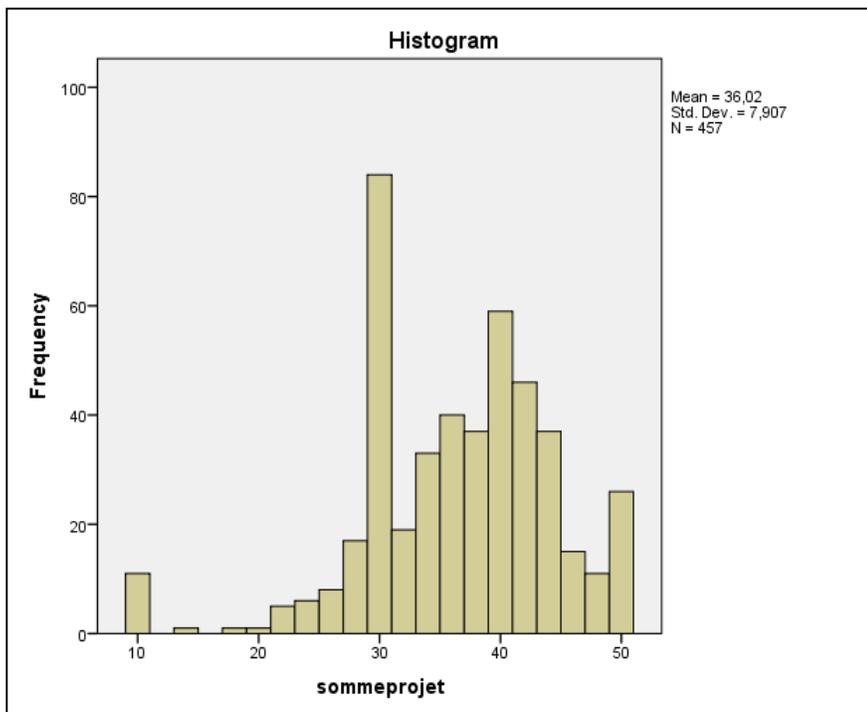


Figure 10: Dynamique motivationnelle envers le projet

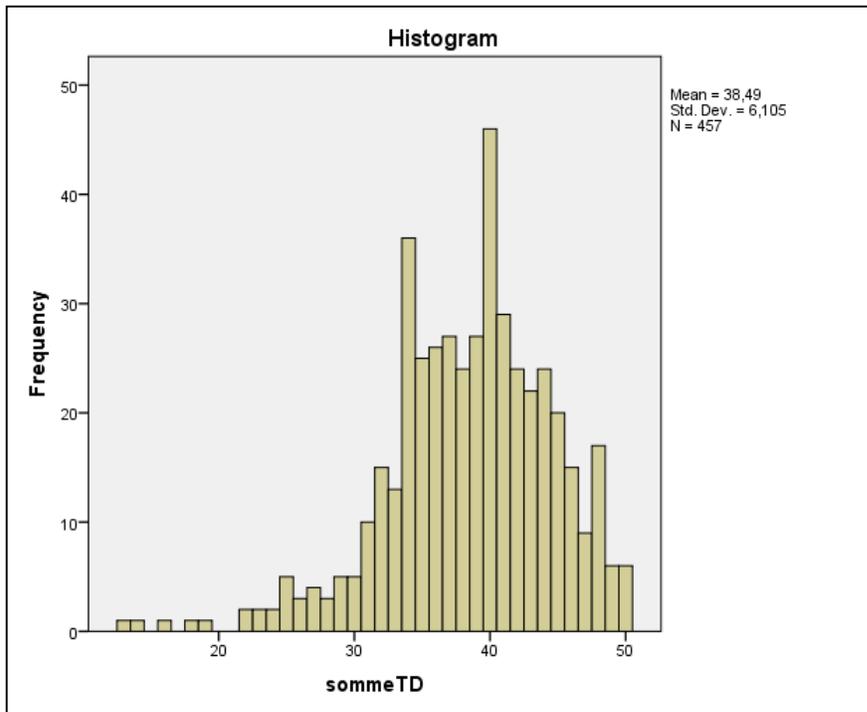


Figure 11: Dynamique motivationnelle envers les travaux dirigés

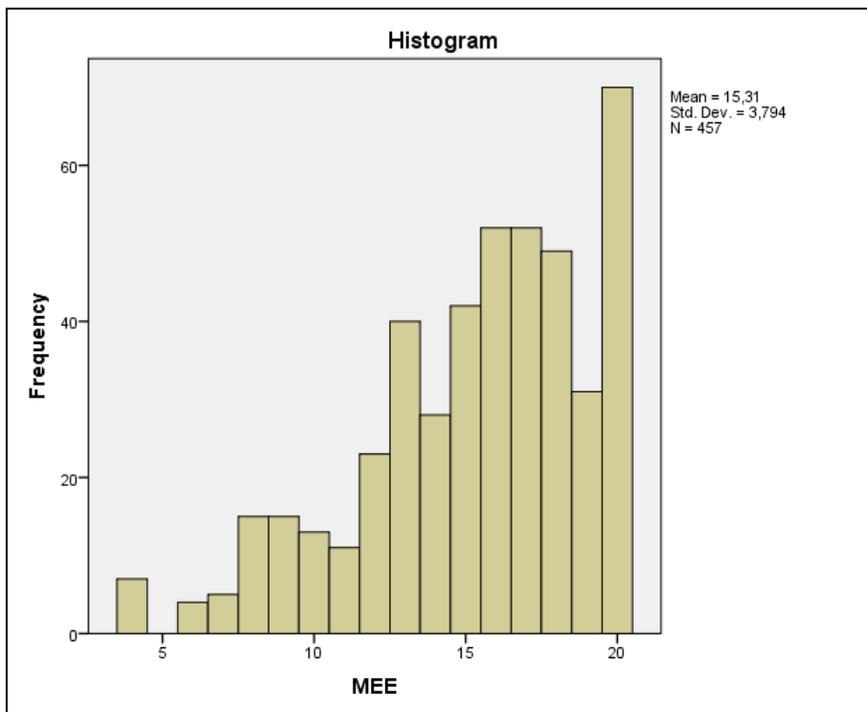


Figure 12: Motivation extrinsèque à régulation externe envers les études

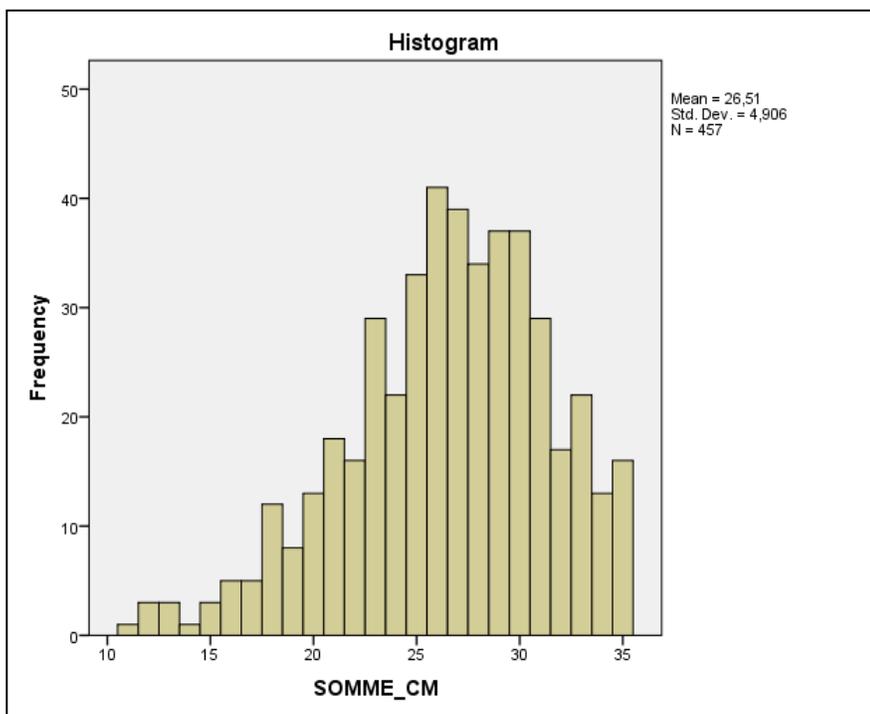


Figure 13: Dynamique motivationnelle envers le cours magistral

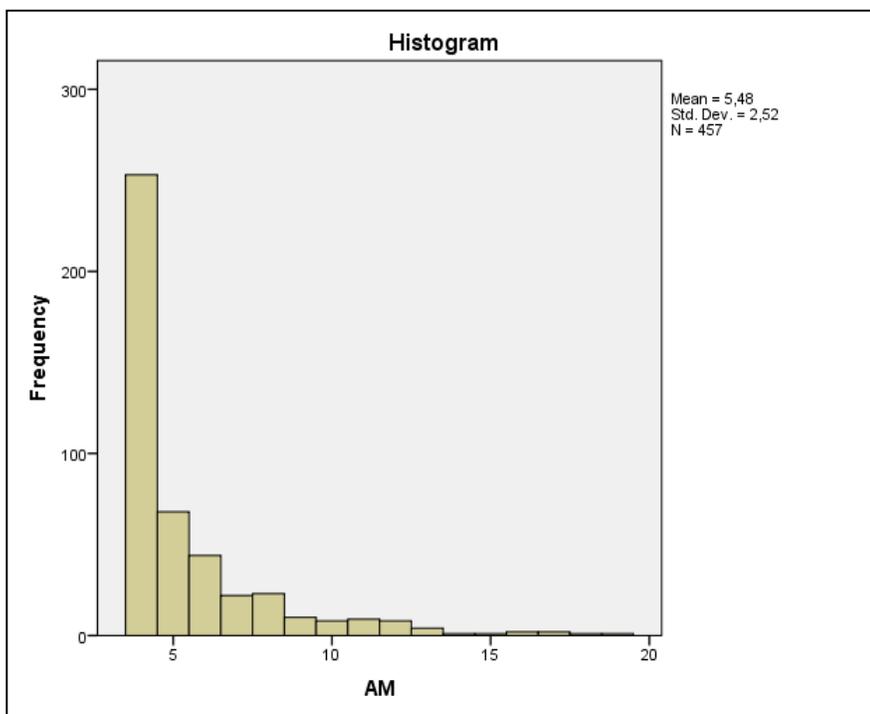


Figure 14: Amotivation envers les études

L'étude de ces graphiques montre une asymétrie à droite de la plupart des facteurs, dans notre cas révélatrice d'une motivation élevée dans toutes les composantes et les niveaux de contexte (motivation envers les études et motivation envers les activités pédagogiques). Exception faite pour l'amotivation, où l'asymétrie est forte à gauche et montre que très peu de sujets présentent des signes d'amotivation.

L'analyse plus fine de l'asymétrie et de l'aplatissement des différents facteurs est présentée dans le tableau 13.

Tableau 13
Analyse de l'asymétrie (Skewness) et de l'aplatissement (Kurtosis)

Statistiques descriptives								
	N	Intervalle	Moyenne	Variance	Asymétrie		Kurtosis	
	Statistique	Statistique	Statistique	Statistique	Statistique	Erreur std	Statistique	Erreur std
Dyn. Mot. CM	457	24	26,51	24,066	-,530	,114	,077	,228
Dyn. Mot.TD	457	37	38,49	37,268	-,729	,114	1,289	,228
Dyn. Mot. projet	457	40	36,02	62,513	-,707	,114	1,288	,228
MEE	457	16	15,31	14,395	-,812	,114	,154	,228
MI	457	42	45,94	73,016	-,538	,114	,155	,228
AM	457	15	5,48	6,351	2,416	,114	6,574	,228
N valide	457							

Selon George et Mallery (2010), des valeurs entre +2 et -2 sont considérées comme acceptables pour prouver une distribution normale. Kline (2005), pour sa part, considère qu'aucun item de l'échelle ne doit avoir une asymétrie de $|3|$ ou un aplatissement de $|8|$. Les résultats de l'analyse présentée dans le tableau 13 concluent donc à une distribution normale de nos données. Par ailleurs, les tests ANOVA présentent une certaine robustesse à des écarts à la normalité et le test d'égalité des variances permet de choisir les tests post-hoc appropriés. Ces éléments nous ont donc conforté dans l'utilisation de tests paramétriques pour la suite de nos analyses.

1.2 La consistance interne du questionnaire

Afin de nous assurer de la fiabilité du questionnaire, nous avons effectué une vérification des coefficients alpha de Cronbach, comme nous l'avions fait lors des pré-tests. Ceux-ci, résumés dans les tableaux 14 et 15, confirment nos résultats et nous permettent de nous assurer de la fiabilité du questionnaire.

Tableau 14
Coefficients alpha de Cronbach des éléments
mesurant la motivation générale envers les études

Construit mesuré de la motivation générale à effectuer des études	Nombre d'items	Alpha de Cronbach	N sujets
Motivation intrinsèque à la connaissance	4	0,85	457
Motivation intrinsèque à la stimulation	4	0,80	457
Motivation intrinsèque à l'accomplissement	4	0,84	457
Motivation extrinsèque à régulation identifiée	4	0,70	457
Motivation extrinsèque à régulation introjectée	4	0,81	457
Motivation extrinsèque à régulation externe	4	0,86	457
Amotivation	4	0,78	457

Tableau 15
Coefficients alpha de Cronbach des éléments
mesurant la motivation envers les activités pédagogiques

Construit mesuré de la dynamique motivationnelle / Activité pédagogique	Nombre d'items	Alpha de Cronbach	N sujets
Perception de compétence / Cours magistral	2	0,74	457
Perception de contrôle / Cours magistral	3	0,65	457
Perception de la valeur (intérêt) / Cours magistral	2	0,70	457
Perception de la valeur (utilité) / Cours magistral	3	0,83	457
Perception de compétence / Travaux dirigés	2	0,73	457
Perception de contrôle / Travaux dirigés	3	0,77	457
Perception de la valeur (intérêt) / Travaux dirigés	2	0,79	457
Perception de la valeur (utilité) / Travaux dirigés	3	0,85	457
Perception de compétence / Projet	2	0,82	457
Perception de contrôle / Projet	3	0,83	457
Perception de la valeur (intérêt) / Projet	2	0,87	457
Perception de la valeur (utilité) / Projet	3	0,87	457

Ces résultats nous permettent de nous assurer de la bonne consistance interne de nos items sauf pour la perception de contrôle sur le cours magistral dont nous discuterons dans le prochain chapitre. À la suite de l'analyse en composantes principales, certains items (motivation extrinsèque à régulation identifiée, motivation à régulation introjectée) ont été supprimés pour les analyses subséquentes, malgré leur bonne consistance interne.

2. LES RÉSULTATS CONCERNANT LE PROFIL MOTIVATIONNEL GÉNÉRAL DES ÉTUDIANTS DE L'UCL

2.1 La représentativité et la composition statistique de l'échantillon récolté

Le taux de réponses complètes au questionnaire en ligne représente 21,4 % de la population totale préparant une première année de licence universitaire soit 457 étudiants sur une possibilité de 2134. Le nombre de réponses incomplètes était de 722 soit 34 %, mais nous avons décidé de ne pas en tenir compte puisque le nombre de réponses complètes était suffisant et que de nombreuses réponses incomplètes étaient inexploitable.

Le nombre de répondants pour chaque établissement est présenté dans le tableau 16.

Tableau 16
Nombre de répondants par établissement (discipline)

Établissement / Discipline	Nombre de répondants	Pourcentage par rapport à l'effectif total	Poids sur l'échantillon récolté
Faculté Libre de Droit (droit)	125	24 %	27,4 %
Établissement supérieur de Sciences Politiques (droit)	9	17,3 %	2 %
Faculté Libre de Sciences Économie Gestion (économie gestion)	92	26 %	20,1 %
Institut Supérieur d'Expertise comptable et d'Audit (économie gestion)	8	22,2 %	1,75 %
Établissement Supérieur des Transactions Internationales et du Commerce Extérieur (économie gestion)	37	45 %	8,1 %
Établissement Supérieur Privé d'Application des Sciences (économie gestion)	7	14 %	1,5 %
Institut des Stratégies et Techniques de Communication (économie gestion)	12	10,4 %	2,6 %
Faculté de Lettres et Sciences Humaines (sciences humaines et sociales)	61	18,6 %	13,3 %
Institut Universitaire de Sciences Sociales (sciences humaines et sociales)	5	21,7 %	1 %
Faculté Libre de Médecine et de Maïeutique (santé)	85	17,1 %	18,6 %
Faculté Libre des Sciences et Technologies (sciences)	15	18 %	3,3 %
Autre	1	100 %	0,22 %
Total	457	21,4 %	100 %

Comme nous pouvons le voir, le taux de réponse est satisfaisant y compris pour chaque établissement, puisqu'il est au minimum de 10,4 %.

Les caractéristiques principales de l'échantillon nous permettent à la fois d'avoir certaines informations plus fines, mais également d'opérer des regroupements pour les analyses à venir. Elles sont présentées dans le tableau 17.

Tableau 17
Grandes caractéristiques de l'échantillon

Répartition des sexes	Filles: 75 % Garçons: 25 %
Nombre de boursiers	Non: 75,05 % Oui: 21,66 % Je ne sais pas: 3,28 %
Critères socio-économiques ¹⁹	Groupe 1: 12 % Groupe 2: 10,5 % Groupe 3: 20,5 % Groupe 4: 32 % Groupe 5: 25 %
Antécédents scolaires ²⁰	Groupe 1: 8,3 % Groupe 2: 28,9 % Groupe 3: 24,5 % Groupe 4: 38,3 %
Répartition des disciplines	Économie gestion: 34,14 % Droit: 29,55 % Sciences humaines et sociales: 14,44 % Santé: 18,60 % Sciences: 3,28 %
Répartition des types de baccalauréat	Série Économique et Sociale (ES): 43,76 % Série Scientifique (S): 41,79 % Série Littéraire (L): 9,85 % Séries Technologiques (STG, STSS, etc.): 3,72 % Séries Professionnelles (Bac pro): 0,22 % Baccalauréats étrangers ou équivalents: 0,66 %
Répartition par type de mention	Mention passable (entre 10 et 12/20): 15,54 % Mention assez bien (entre 12 et 14/20): 35,45 % Mention bien (entre 14 et 16/20): 30,2 % Mention très bien (plus de 16/20): 17,94 % Autre : 0,88 %
Type d'établissement	Faculté: 83 % École: 14 % Mixte: 3 %
Mode d'inscription	APB: 87,5 % Hors APB: 12,5 %
Choix d'études	Premier choix: 88,6 % Choix secondaire: 11,4 %

¹⁹ Nous décrivons ci-dessous comment les groupes ont été constitués.

²⁰ Idem.

Parmi les répondants, nous avons 75 % de filles et 25 % de garçons, environ 22 % de boursiers. Notons que seuls 4 % des répondants sont issus d'une filière professionnelle ou technologique et que 96 % sont issus des filières générales (44 % de baccalauréats ES, 42 % de baccalauréats S, et 10 % de baccalauréats L) ou d'un autre titre international équivalent au baccalauréat (< 1 %). Ces chiffres sont comparables aux statistiques du service commun des inscriptions de l'UCL en 2013/2014: 3 % de baccalauréats technologiques, 44 % de baccalauréats ES, 42 % de baccalauréats S, et 11 % de baccalauréats L. Ce faisant, au niveau de la représentativité des réponses collectées, cinq éléments (taux de filles/garçons, taux de boursiers, type de baccalauréat, pourcentage de répondants par établissement, pourcentage total de réponses) nous semblent satisfaisants pour la justifier.

Enfin, d'autres informations émergent de l'échantillon récolté. Nous avons affaire à une population qui a de bons antécédents concernant les résultats au baccalauréat, seuls 16 % n'ont pas de mention alors qu'il y a près de 18 % de mention très bien, 30 % de mention bien, et 35 % de mention assez bien.

Parmi les répondants, 75 % effectuent leur première année dans le supérieur, les autres 25 % ayant déjà effectué une première année dans un autre programme ou sont redoublants.

Une grande majorité (88,6 %) déclare que leur programme est leur premier choix contre 11,4 % qui avaient fait un autre choix. Parmi les autres choix, il s'agit la plupart du temps d'un deuxième choix (50 %), et pour un seul individu il s'agit d'un cinquième choix.

Afin de faciliter les analyses suivantes, nous avons organisé deux catégories (origine socio-économique et antécédents scolaires) selon les critères suivants:

Origine socio-économique:

- Groupe 1: Boursier, pas de parent exerçant une profession intellectuelle supérieure, ni intermédiaire;
- Groupe 2: Boursier, un parent exerçant une profession intermédiaire;
- Groupe 3: Non boursier, un parent exerçant une profession intermédiaire;
- Groupe 4: Non boursier, un parent exerçant une profession intellectuelle supérieure;
- Groupe 5: Non boursier, les deux parents exerçant une profession intellectuelle supérieure.

Antécédents scolaires:

- Groupe 1: Pas de mention au baccalauréat, âge supérieur à 18 ans (au moins un an de retard), redoublant;
- Groupe 2: Pas de mention au baccalauréat et âge inférieur ou égal à 18 ans et mention au baccalauréat, âge supérieur à 18 ans, redoublant;
- Groupe 3: Première année dans le supérieur, âge inférieur ou égal à 18 ans, mention Assez Bien;
- Groupe 4: Première année dans le supérieur, âge inférieur ou égal à 18 ans, mention Bien ou Très Bien.

Dans le tableau 17, les étudiants des différents établissements, dont le détail se trouve dans le tableau 16, ont également été regroupés par la discipline (dominante des études) afin d'éviter des calculs ultérieurs sur des effectifs trop faibles.

Notons également que la population du groupe APB est composée de tous les étudiants de facultés ainsi que d'une école (sept répondants) passant par cette procédure d'admission. Cette répartition est donc très proche de la population en fonction du type d'établissement. Certains étudiants inscrits dans une école dépendant

d'une faculté ont émis des commentaires sur le questionnaire en signifiant qu'ils appartenaient à une faculté. Par ailleurs, ils suivent certains cours en commun en faculté. Par prudence, nous avons mis à part ce groupe (mixte) de nos deux groupes faculté et école. Par ailleurs, les étudiants en écoles sont tous inscrits dans une Licence en économie gestion. Nous en avons tenu compte dans nos analyses et interprétations.

2.2 L'analyse des résultats concernant la motivation en contexte universitaire

L'analyse des composantes motivationnelles (facteurs) présentée dans la première partie de ce chapitre montre de manière générale une motivation élevée envers les trois activités (cours magistral, travaux dirigés et projet), une motivation élevée envers les études au niveau de la motivation intrinsèque et extrinsèque, et une amotivation très faible.

Néanmoins, l'analyse des résultats bruts nous permet entre autres d'observer les variables que nous n'avons pas retenues après l'analyse en composantes principales. Nous considérons que ces données, par exemple la perception de contrôle du cours magistral, ont une valeur indicative et qualitative intéressante pour affiner nos observations. Le tableau 18 présente la répartition des réponses concernant l'activité pédagogique «cours magistral».

Tableau 18
Motivation envers l'activité pédagogique: cours magistral

% répartition	Perception de contrôlabilité	Perception de compétence	Perception de la valeur (utilité)	Perception de la valeur (intérêt)
Pas du tout d'accord	17%	0%	2%	4%
Plutôt pas d'accord	25%	5%	8%	11%
Plus ou moins d'accord	31%	18%	22%	33%
Plutôt d'accord	20%	50%	37%	39%
Tout a fait d'accord	7%	26%	31%	14%
Total (N=457)	100 %	100 %	100 %	100 %

La perception de contrôlabilité est assez faible parmi les répondants et seulement un peu plus d'un quart ont une perception de contrôlabilité sur le cours magistral si nous regroupons les catégories «Plutôt d'accord» et «Tout à fait d'accord». De la même manière, la perception de la compétence est très forte avec près de trois quarts des étudiants qui se sentent capables de la réaliser. La perception d'utilité et la perception d'intérêt sont également élevées. Nous pouvons conclure de ces résultats que le cours magistral est perçu de manière générale comme une activité réalisable, peu contrôlable, utile et plutôt intéressante.

Le tableau 19 présente la répartition des réponses concernant l'activité pédagogique «travaux dirigés».

Tableau 19
Motivation envers l'activité pédagogique: travaux dirigés

% répartition	Perception de contrôlabilité	Perception de compétence	Perception de la valeur (utilité)	Perception de la valeur (intérêt)
Pas du tout d'accord	7%	1%	1%	2%
Plutôt pas d'accord	15%	3%	3%	5%
Plus ou moins d'accord	31%	15%	11%	23%
Plutôt d'accord	35%	52%	42%	45%
Tout a fait d'accord	12%	30%	44%	25%
Total (N=457)	100 %	100 %	100 %	100 %

L'activité pédagogique «travaux dirigés» est perçue majoritairement comme plutôt contrôlable, en tout cas sensiblement plus que le cours magistral. La perception de la compétence et la perception d'utilité sont excessivement positives avec plus de 80 % de perception positive ainsi que la perception d'intérêt, dans une moindre mesure cependant. Dans de rares cas uniquement, les étudiants se sentent incapables de suivre l'activité et n'en perçoivent pas l'utilité ou l'intérêt. La perception de contrôle est légèrement positive, mais variable et mesurée.

Le tableau 20 présente la répartition des réponses concernant l'activité pédagogique «projet».

Tableau 20
Motivation envers l'activité pédagogique: projet

% répartition	Perception de contrôlabilité	Perception de compétence	Perception de la valeur (utilité)	Perception de la valeur (intérêt)
Pas du tout d'accord	4%	3%	5%	4%
Plutôt pas d'accord	6%	4%	9%	6%
Plus ou moins d'accord	32%	35%	39%	32%
Plutôt d'accord	32%	41%	29%	34%
Tout a fait d'accord	26%	18%	17%	24%
Total (N=457)	100 %	100 %	100 %	100 %

La motivation envers les études est extrêmement forte de manière générale. Seuls 5 % montrent des signes d'amotivation. Les motivations les plus fortes sont au niveau de la motivation extrinsèque identifiée et de la motivation intrinsèque à la connaissance. Les résultats concernant la motivation intrinsèque à l'accomplissement, la motivation intrinsèque à la stimulation, la motivation extrinsèque introjectée et la motivation extrinsèque à régulation externe sont positifs, mais plus nuancés. De manière générale, nous observons une motivation à régulation autonome forte, mais également une motivation à régulation non autonome relativement élevée. Rappelons ici que les différentes formes de motivation intrinsèque ainsi que la motivation extrinsèque identifiée sont des motivations à régulation autonome. Les étudiants interrogés semblent avoir une motivation envers les études très élevée, cependant soutenue par des motifs différents, voire opposés.

2.3 L'analyse des corrélations entre les composantes motivationnelles

L'analyse des corrélations a été effectuée en fonction des composantes motivationnelles dégagées par l'ACP. Elle est présentée dans le tableau 22.

Tableau 22
Corrélation entre les différentes composantes motivationnelles

Corrélations							
		Dyn.Motiv. CM	Dyn.Motiv. TD	Dyn.Motiv. projet	MEE	MI	AM
Dyn.Motiv. CM	Pearson Correlation	1					
	Sig. (2- tailed)						
Dyn.Motiv. TD	Pearson Correlation	0,305	1				
	Sig. (2- tailed)	**					
Dyn.Motiv. projet	Pearson Correlation	0,142	0,362	1			
	Sig. (2- tailed)	**	**				
MEE	Pearson Correlation	-0,004	0,122	0,045	1		
	Sig. (2- tailed)		**				
MI	Pearson Correlation	0,330	0,322	0,259	0,187	1	
	Sig. (2- tailed)	**	**	**	**		
AM	Pearson Correlation	-0,194	-0,237	-0,124	-0,036	-0,340	1
	Sig. (2- tailed)	**	**	**		**	

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Selon l'hypothèse générale d'une relation entre la motivation envers les études et la dynamique motivationnelle, une analyse des variables mesurant les différents types de motivation envers les études devrait révéler une relation entre les différentes dynamiques motivationnelles envers les différentes activités.

L'hypothèse d'une relation entre la motivation intrinsèque envers les études et la dynamique motivationnelle est confirmée par l'utilisation du coefficient de corrélation de Pearson, d'une part avec une relation d'intensité moyenne positive entre la motivation intrinsèque envers les études et la dynamique motivationnelle envers le cours magistral ($r=0,330$, $n=457$, $p=0,000$); d'autre part avec une relation d'intensité moyenne positive entre la motivation intrinsèque envers les études et la

dynamique motivationnelle envers les travaux dirigés ($r=0,322$, $n=457$, $p=0,000$); et enfin avec une relation d'intensité moyenne positive entre la motivation intrinsèque envers les études et la dynamique motivationnelle envers les projets ($r=0,259$, $n=457$, $p=0,000$).

L'hypothèse d'une relation entre la motivation extrinsèque à régulation externe envers les études et la dynamique motivationnelle est confirmée par l'utilisation du coefficient de corrélation de Pearson, avec une relation positive d'intensité faible entre la motivation extrinsèque envers les études et la dynamique motivationnelle envers les travaux dirigés ($r=0,122$, $n=457$, $p=0,009$). La relation entre motivation extrinsèque à régulation externe et les autres activités pédagogiques n'est pas significative.

L'hypothèse d'une relation entre l'amotivation envers les études et la dynamique motivationnelle est confirmée par l'utilisation du coefficient de corrélation de Pearson, d'une part avec une relation négative d'intensité moyenne entre l'amotivation envers les études et la dynamique motivationnelle envers le cours magistral ($r=-0,194$, $n=457$, $p=0,000$); d'autre part avec une relation d'intensité moyenne négative entre l'amotivation envers les études et la dynamique motivationnelle envers les travaux dirigés ($r=-0,237$, $n=457$, $p=0,000$); enfin avec une relation négative d'intensité faible entre l'amotivation envers les études et la dynamique motivationnelle envers les projets ($r=-0,124$, $n=457$, $p=0,008$).

L'hypothèse d'une relation entre les différents types de motivation envers les études selon un continuum d'autodétermination a été analysée avec le coefficient de Pearson. La motivation intrinsèque envers les études montre une relation positive avec la motivation extrinsèque à régulation externe ($r=0,187$, $n=457$, $p=0,000$). Cette relation, bien que faible, est inattendue au niveau théorique et sera discutée dans le prochain chapitre. La motivation intrinsèque envers les études montre une relation négative d'intensité moyenne avec l'amotivation, $r=-0,340$, $n=457$, $p=0,000$. La

motivation extrinsèque envers les études ne montre pas de relation significative avec l'amotivation.

Une relation entre les différentes dynamiques motivationnelles envers les activités pédagogiques entre elles a été observée à l'aide du coefficient de Pearson. La dynamique motivationnelle envers le cours magistral présente une relation positive d'intensité moyenne avec la dynamique motivationnelle envers les travaux dirigés ($r=0,305$, $n=457$, $p=0,000$) et une relation positive d'intensité faible avec la dynamique motivationnelle envers les projets ($r=0,142$, $n=457$, $p=0,002$).

3. L'ANALYSE DES PARTICULARITÉS DES PROFILS

Afin d'orienter nos analyses, nous nous sommes intéressé aux étudiants dont les motivations sont particulièrement élevées ou particulièrement basses. Nous avons pour cela utilisé un classement par quartile afin de séparer les différents groupes en fonction des valeurs qui séparent les 25 % du quart inférieur et les 25 % du quart supérieur. L'observation des variations des caractéristiques personnelles dans ces quartiles va nous permettre de poser quelques hypothèses.

3.1 L'orientation des analyses en fonction des résultats bruts

Afin d'identifier des caractéristiques notables de chaque quartile d'étudiants, nous avons effectué une comparaison systématique avec la population générale afin d'observer les écarts marquants.

En analysant le premier quartile d'étudiants faiblement motivés par le cours magistral, nous retrouvons une proportion moins importante d'étudiants issus du baccalauréat scientifique (- 16%). Nous retrouvons également 10 % de boursiers supplémentaires, et 10 % d'étudiants dont les critères sociaux sont les moins favorables. Dans ce groupe il y a également une surreprésentation d'étudiants en

filière économie gestion (+ 60%) et d'étudiants en écoles (+ 90%) et une sous-représentation d'étudiants en droit, en sciences, en santé, en sciences humaines et sociales.

Cette tendance est confirmée avec l'analyse du quartile d'étudiants les plus motivés par le cours magistral. Nous retrouvons 30 % d'étudiants issus d'un baccalauréat scientifique en plus, 41 % d'étudiants ayant une mention très bien.

Les étudiants ayant déjà effectué une année dans le supérieur sont 10 % moins nombreux dans les moins motivés et 12 % de plus dans les plus motivés. Enfin, nous constatons une présence accrue d'étudiants les moins favorisés selon les antécédents scolaires (9 %) et selon les critères sociaux (10 %) chez les moins motivés par le cours magistral.

En conclusion, nous pouvons interpréter deux pistes concernant ces résultats: la première est que les étudiants les plus motivés par le cours magistral ont un baccalauréat scientifique avec une mention très bien et effectuent des études de santé. Puisqu'il n'existe pas de différence en fonction des antécédents scolaires, nous pouvons dire qu'il s'agit probablement d'une explication liée à la culture disciplinaire ou encore de l'établissement. Cette explication pourra être confortée avec l'observation faite entre les types d'établissement. La deuxième piste concerne l'acculturation au cours magistral. Les étudiants dont c'est la première année ou encore ayant des antécédents scolaires ou sociaux les moins favorables sont moins motivés par le cours magistral. Il est peut-être plus difficile pour ces étudiants qui n'ont pas les codes du supérieur de se familiariser et de maîtriser les cours magistraux, ce qui se traduit par une motivation moindre.

L'étude des quartiles concernant les travaux dirigés nous apporte deux informations intéressantes. Premièrement, les étudiants possédant les moins bons antécédents scolaires sont plus nombreux parmi les plus motivés par les travaux

dirigés (+ 60 %). Deuxièmement, les étudiants en santé sont en revanche moins nombreux parmi les plus motivés (- 18 %) et plus nombreux parmi les moins motivés (+ 20 %). Les étudiants ayant eu une mention très bien sont 25 % de moins parmi les moins motivés et 36 % de plus parmi les motivés. Ces observations peuvent nous amener à poser l'hypothèse d'une plus grande motivation envers les travaux dirigés pour les étudiants les moins bons sur le plan scolaire, ou ceux qui ont moins l'occasion d'effectuer cette activité, comme en études en santé.

Concernant le projet, les garçons sont légèrement plus nombreux parmi les moins motivés (+ 8 %) et moins nombreux parmi les plus motivés (- 15 %). Les étudiants ayant les moins bons antécédents scolaires ou l'origine sociale la moins favorisée sont beaucoup moins nombreux parmi les moins motivés par l'activité «projet» (respectivement - 36 % et - 37 %). Ceux ayant des critères sociaux les moins favorables sont également plus nombreux parmi les plus motivés (+ 26 %). Les étudiants d'origine socio-économique la plus favorisée sont plus nombreux parmi les moins motivés (+ 33%) et moins nombreux parmi les plus motivés (- 17 %).

Les résultats sont très marqués en fonction des disciplines et des types d'établissement. Les étudiants en droit et en santé sont plus nombreux parmi les moins motivés par les projets (+ 32 % et + 44 %) et moins nombreux parmi les plus motivés (- 44 % et - 32 %). Les étudiants en économie gestion, en sciences humaines et sociales et en sciences sont moins nombreux parmi les moins motivés (respectivement - 23 %, - 64 %, - 32 %) et plus nombreux parmi les plus motivés (+ 29 %, + 50 %, + 36 %). Les étudiants d'écoles sont moins nombreux parmi les moins motivés et plus nombreux parmi les plus motivés (- 52 % et + 65%). Nous retrouvons ces tendances au niveau du mode de sélection, puisque la totalité des étudiants des facultés passe par le système APB.

Les disciplines marquent fortement la motivation envers le projet des étudiants, notamment en droit ou en santé, où se trouvent classiquement les étudiants

d'origine plus favorisée. Il est logique que nous retrouvions des différences au sein de la composition sociale sur cette activité.

Sur l'ensemble des activités (cours magistral, travaux dirigés et projet), les étudiants en sciences humaines et sociales sont moins nombreux à être parmi les moins motivés (- 30 %) et plus nombreux parmi les plus motivés (+ 84 %). Les étudiants ayant déjà effectué une année dans le supérieur également (- 9 % et + 35 %). Les étudiants en droit sont en revanche plus présents parmi les moins motivés (+ 30 %) et moins nombreux parmi les plus motivés (- 18 %). Il est probable que les étudiants en sciences humaines et sociales soient plus familiers avec ces différentes activités pédagogiques ou encore que la population, traditionnellement plus féminine, s'adapte mieux aux différentes méthodes pédagogiques.

Concernant la motivation générale à effectuer des études, nous retrouvons un peu plus de garçons dans le quartile ayant une motivation extrinsèque basse (+ 23 %). Les étudiants en sciences humaines et sociales sont plus nombreux dans le quartile de motivation extrinsèque basse (+ 26 %) et moins nombreux dans le quartile de motivation extrinsèque élevée (- 23 %). Nous retrouvons + 40 % d'étudiants issus d'une filière littéraire, près de 30 % d'étudiants ayant une mention très bien, et + 48 % d'étudiants en études de santé dans le groupe des plus motivés intrinsèquement. Dans le groupe le moins motivé intrinsèquement, nous retrouvons moins d'étudiants issus du groupe socio-économique le moins favorable (- 30 %).

Enfin, nous retrouvons un peu plus de garçons dans le groupe où l'amotivation est la plus forte (+ 22 %) et un peu moins dans le groupe où l'amotivation est la moins forte (- 12 %). Nous retrouvons également moins d'étudiants des disciplines santé et sciences dans le groupe où l'amotivation est la plus forte (respectivement - 40 % et - 33 %). Les étudiants en santé sont également 24 % de plus dans le groupe où l'amotivation est la plus basse.

Ces éléments descriptifs nous permettent, dans cette approche exploratoire, d'orienter nos analyses statistiques selon certaines hypothèses:

- Il existe une différence de motivation en contexte universitaire entre les garçons et les filles;
- Il existe une différence en fonction du choix d'études et du mode de sélection;
- Il existe un lien entre le type d'établissement et la motivation en contexte universitaire;
- Il existe un lien entre la discipline et motivation en contexte universitaire;
- Il existe un lien entre l'origine sociale et motivation en contexte universitaire;
- Il existe un lien entre les antécédents scolaires et la motivation en contexte universitaire.

3.2 L'influence des variables sur les composantes motivationnelles

Afin d'observer des différences dans les profils motivationnels, nous avons émis plusieurs hypothèses à la suite de la description des données. Elles sont étudiées par rapport aux composantes motivationnelles (facteurs identifiés) dégagées par l'analyse en composantes principales dans l'ordre suivant:

1. Les profils motivationnels des étudiants varient en fonction du sexe.
2. Les profils motivationnels varient en fonction du choix d'études ou du mode de sélection.
3. Les profils motivationnels varient en fonction du type d'études.
4. Les profils motivationnels varient en fonction de la discipline.
5. Les profils motivationnels varient en fonction de l'origine sociale.
6. Les profils motivationnels varient en fonction des antécédents scolaires.

Nous avons effectué, selon les cas, des tests d'indépendance entre deux groupes ou des analyses de la variance (ANOVA et tests post-hoc) entre différents groupes sur les différentes variables motivationnelles.

3.2.1 *L'influence du sexe sur les profils motivationnels*

Un test T d'indépendance a été réalisé entre les groupes «Filles» et «Garçons» sur les différentes variables motivationnelles. Aucune différence significative n'apparaît entre ces deux groupes sur aucune des variables motivationnelles.

3.2.2 *L'influence du choix et du mode de sélection sur les profils motivationnels*

Un test T d'indépendance a été réalisé entre les groupes «Premier choix» et «Choix secondaires» sur les différentes variables motivationnelles. Aucune différence significative n'apparaît entre ces deux groupes sur aucune des variables motivationnelles.

Par ailleurs, un test T d'indépendance a été réalisé entre les groupes «APB» et «Hors APB» sur les différentes variables motivationnelles. Les tableaux de résultats sont présentés en annexe D.

Le groupe «APB» a une moyenne sur la dynamique motivationnelle envers le cours magistral ($n=400$, $M=27,09$, $SD=4,67$) supérieure significativement au groupe «Hors APB» ($n=57$, $M=22,44$, $SD=4,64$): $t(455)=7,037$, $p=0,000$. Concernant l'effet de taille, le d de Cohen ($0,66$) indique un effet modéré et un *effect size* ($r=0,31$). Autrement dit, les étudiants inscrits par la procédure APB sont plus motivés envers les cours magistraux que les étudiants inscrits hors APB.

Le groupe «APB» a une moyenne sur la dynamique motivationnelle envers le projet ($n=400$, $M=35,67$, $SD=8,07$) inférieure de manière significative au groupe

«Hors APB» (n=57, M=38,46, SD=6,141): $t(455)=-2,503$, $p=0,013$. Concernant l'effet de taille, le d de Cohen (0,23) indique un effet modeste et un *effect size* ($r=0,12$). Autrement dit, les étudiants inscrits par la procédure APB sont moins motivés envers les projets que les étudiants inscrits hors APB.

Les autres variables motivationnelles ne présentent pas de différences significatives entre ces deux groupes. Pour rappel, les étudiants du groupe «APB» sont quasiment exclusivement inscrits en faculté.

3.2.3 L'influence du type d'établissement (faculté/école) sur les profils motivationnels

Un test T d'indépendance a été réalisé entre les groupes «Faculté» et «École» sur les différentes variables motivationnelles. Les tableaux de résultats sont présentés en annexe E.

Le groupe «Faculté» a une moyenne sur la dynamique motivationnelle envers le cours magistral (n=378, M= 27,09, SD=4,68) supérieure significativement au groupe «École» (n=64, M=22,70, SD=4,59): $t(440)=6,953$, $p=0,000$. Concernant l'effet de taille, le d de Cohen (0,66) indique un effet modéré et un *effect size* ($r=0,315$). Autrement dit, les étudiants inscrits en faculté sont plus motivés envers les cours magistraux que les étudiants inscrits en école.

L'hypothèse nulle de l'égalité des variances n'étant pas supportée, le groupe «APB» a une moyenne sur la dynamique motivationnelle envers le projet (n=378, M= 35,53, SD=8,178) inférieure de manière significative au groupe «Hors APB» (n=64, M=38,73, SD=5,86): $t(109,344)=-3,789$, $p=0,000$. Concernant l'effet de taille, le d de Cohen (0,72) indique un effet modéré et un *effect size* ($r=0,34$). Autrement dit, les étudiants inscrits en faculté sont moins motivés envers les projets que les étudiants inscrits en école.

Les autres variables motivationnelles ne présentent pas de différences significatives entre ces deux groupes.

3.2.4 L'influence de la discipline sur les profils motivationnels

Nous avons procédé à une analyse de variance ANOVA à un facteur pour regarder l'impact de la discipline sur les différents types de motivation. Les sujets ont été divisés en groupes: «Groupe 1: économie gestion», «Groupe 2: droit», «Groupe 3: sciences humaines et sociales», «Groupe 4: santé», «Groupe 5: sciences». Les tableaux de résultats complets sont présentés en annexe F.

Les différentes moyennes en fonction des groupes disciplines concernant la motivation envers le cours magistral sont présentées dans la figure 15.

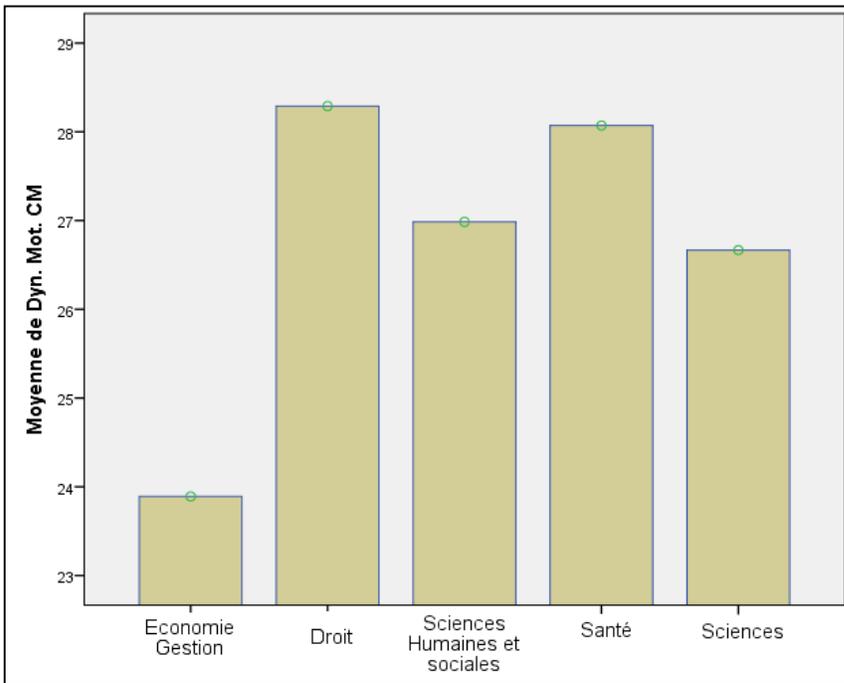


Figure 15: Moyenne de la dynamique motivationnelle envers le cours magistral en fonction des disciplines

Notons qu'il y a une différence significative ($p < 0,05$) de la dynamique motivationnelle envers les cours magistraux entre les groupes des différentes

disciplines: $F(4,452)=20,99$, $p=0,000$. L'effet de taille est grand (Partial eta squared=0,157) et la puissance observée est $r=1,000$.

Une comparaison post-hoc utilisant le test de Bonferroni indique que la moyenne concernant le groupe «économie gestion» ($M=23,89$, $SD=0,362$) est significativement différente du groupe «droit» ($M=28,29$, $SD=0,389$). Autrement dit, les étudiants en droit sont plus motivés envers le cours magistral que les étudiants en économie gestion. Par ailleurs, la moyenne concernant le groupe «économie gestion» ($M=23,89$, $SD=0,362$) est significativement différente du groupe «sciences humaines et sociales» ($M=26,98$, $SD=0,557$). Autrement dit, les étudiants en sciences humaines et sociales sont plus motivés envers le cours magistral que les étudiants en économie gestion. En outre, la moyenne concernant le groupe «économie gestion» ($M=23,89$, $SD=0,362$) est significativement différente du groupe «santé» ($M=28,71$, $SD=0,491$). Autrement dit, les étudiants en santé sont plus motivés envers le cours magistral que les étudiants en économie gestion. Notons qu'il n'y a pas de différence significative entre le groupe «économie gestion» ($M=23,89$, $SD=0,362$) et le groupe «sciences» ($M=26,67$, $SD=1,168$), ni d'autres différences significatives entre les autres groupes disciplines pour le cours magistral

Les différentes moyennes en fonction des groupes disciplines concernant la motivation envers les travaux dirigés sont présentées dans la figure 16.

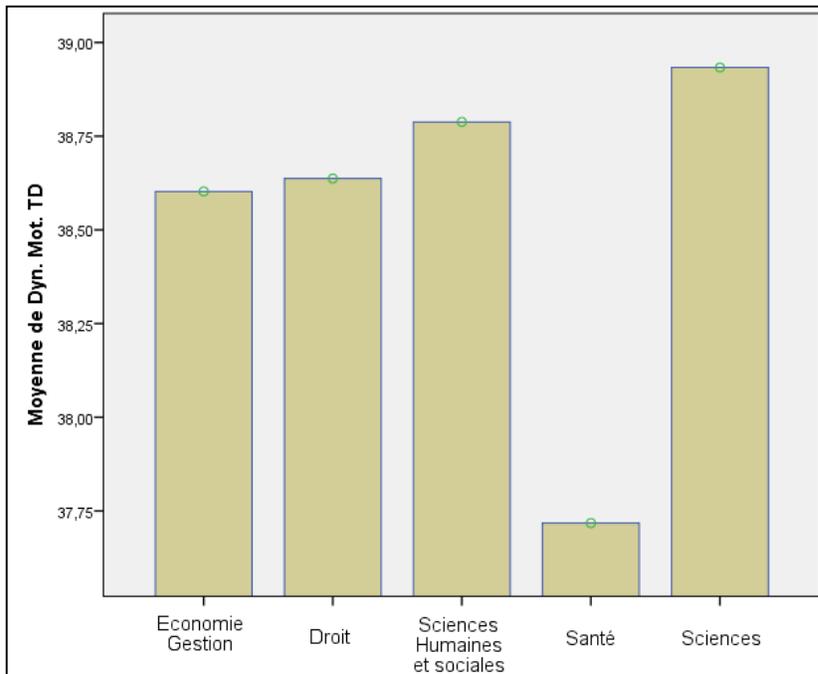


Figure 16: Moyenne de la dynamique motivationnelle envers les travaux dirigés en fonction des disciplines

Il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les groupes des différentes disciplines en ce qui concerne la dynamique motivationnelle envers les travaux dirigés.

Les différentes moyennes en fonction des groupes disciplines concernant la motivation envers le projet sont présentées dans la figure 17.

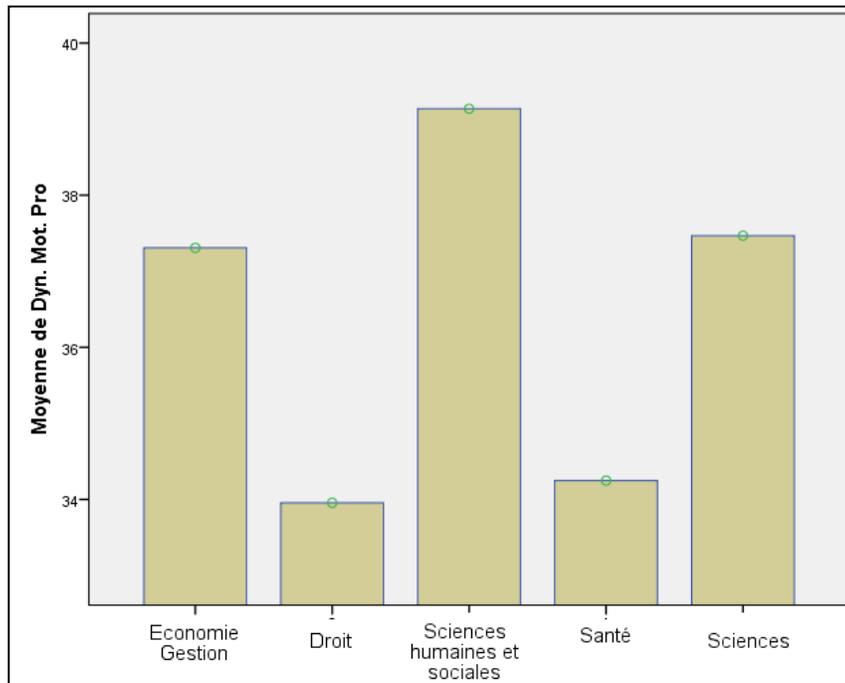


Figure 17: Moyenne de la dynamique motivationnelle envers le projet en fonction des disciplines

Il y a une différence significative ($p < 0,05$) de la dynamique motivationnelle envers le projet entre les groupes des différentes disciplines: $F(4,452)=7,497$, $p=0,000$. L'effet de taille est moyen (Partial eta squared=0,062) et la puissance observée est $r=0,997$.

L'homogénéité des variances n'étant pas acceptée par le test de Levene ($p=0,001$), une comparaison post-hoc utilisant le test Games-Howell indique que la moyenne concernant le groupe «économie gestion» ($M=37,31$, $SD=6,72$) est significativement différente du groupe «droit» ($M=33,96$, $SD=7,49$). Autrement dit, les étudiants en économie gestion sont plus motivés par le projet que les étudiants en droit. Par ailleurs, la moyenne concernant le groupe «droit» ($M=33,96$, $SD=7,49$) est significativement différente du groupe «sciences humaines et sociales» ($M=39,14$, $SD=6,42$). Autrement dit, les étudiants en sciences humaines et sociales sont plus motivés par le projet que les étudiants en droit. En outre, la moyenne concernant le

groupe «sciences humaines et sociales» ($M=39,14$, $SD=6,42$) est significativement différente du groupe «santé» ($M=34,25$, $SD=10,25$). Autrement dit, les étudiants en sciences humaines et sociales sont plus motivés par le projet que les étudiants en santé. Notons qu'il n'y a pas de différence significative entre le groupe «sciences» ($M=37,47$, $SD=7,06$) et les autres groupes disciplines, ni d'autres différences significatives observées par ailleurs.

Les différentes moyennes en fonction des groupes des différentes disciplines concernant la motivation extrinsèque à régulation externe envers le projet sont présentées dans la figure 18.

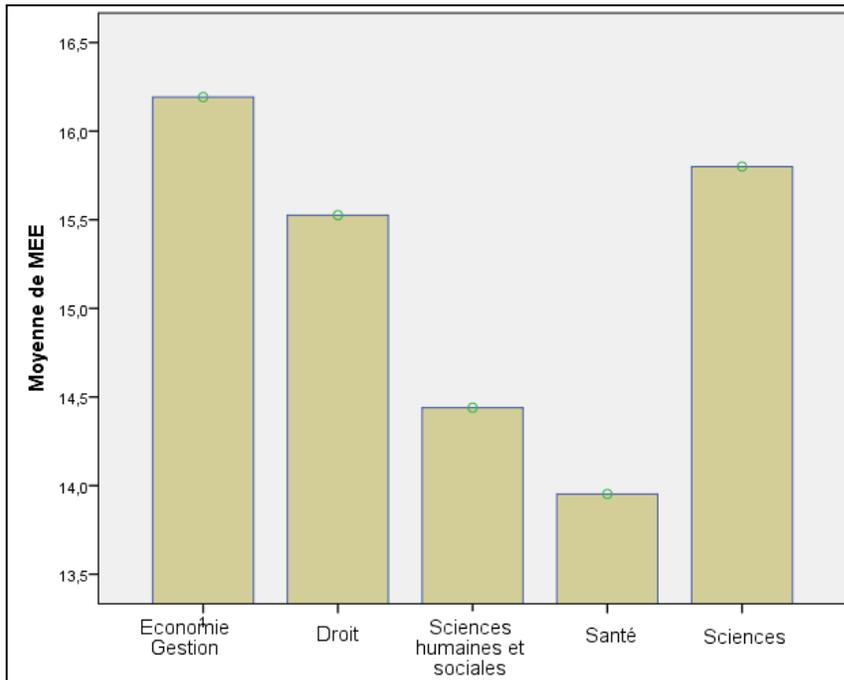


Figure 18: Moyennes de la motivation extrinsèque à régulation externe en fonction des disciplines

Il y a une différence significative ($p<0,05$) de la motivation extrinsèque à régulation externe entre les groupes des différentes disciplines: $F(4,452)=6,132$,

$p=0,000$. L'effet de taille est petit (Partial eta squared=0,051) et la puissance observée est $r=0,987$.

Une comparaison post-hoc utilisant le test de Bonferroni indique que la moyenne concernant le groupe «économie gestion» ($M=16,19$, $SD=0,297$) est significativement différente du groupe «sciences humaines et sociales» ($M=14,44$, $SD=0,457$). Autrement dit, les étudiants en économie gestion sont plus motivés extrinsèquement envers les études que les étudiants en sciences humaines et sociales. Par ailleurs, la moyenne concernant le groupe «économie gestion» ($M=16,19$, $SD=0,297$) est significativement différente du groupe «santé» ($M=13,953$, $SD=0,403$). Autrement dit, les étudiants en économie gestion sont plus motivés extrinsèquement envers les études que les étudiants en santé. En outre, la moyenne concernant le groupe «droit» ($M=15,526$, $SD=0,319$) est significativement différente du groupe «santé» ($M=13,953$, $SD=0,403$). Autrement dit, les étudiants en droit sont plus motivés extrinsèquement envers les études que les étudiants en santé. Notons qu'il n'y a pas d'autre différence significative observée par ailleurs. Ces résultats suggèrent que la motivation extrinsèque à régulation externe est plus forte chez les étudiants d'économie gestion que chez les étudiants de sciences humaines et sociales, plus forte chez les étudiants d'économie gestion que chez les étudiants de santé, plus forte chez les étudiants de droit que chez les étudiants de santé.

Les différentes moyennes en fonction des groupes des différentes disciplines concernant la motivation intrinsèque sont présentées dans la figure 19.

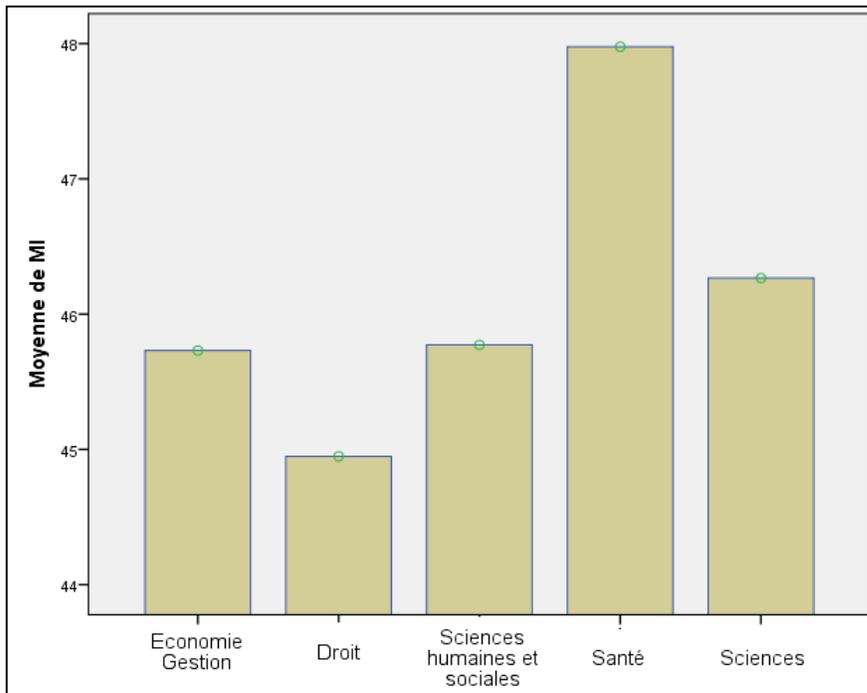


Figure 19: Moyennes de la motivation intrinsèque en fonction des disciplines

Il n'y a pas de différence statistiquement significative concernant la motivation intrinsèque entre les groupes des différentes disciplines.

Les différentes moyennes en fonction des groupes des différentes disciplines concernant l'amotivation sont présentées dans la figure 20.

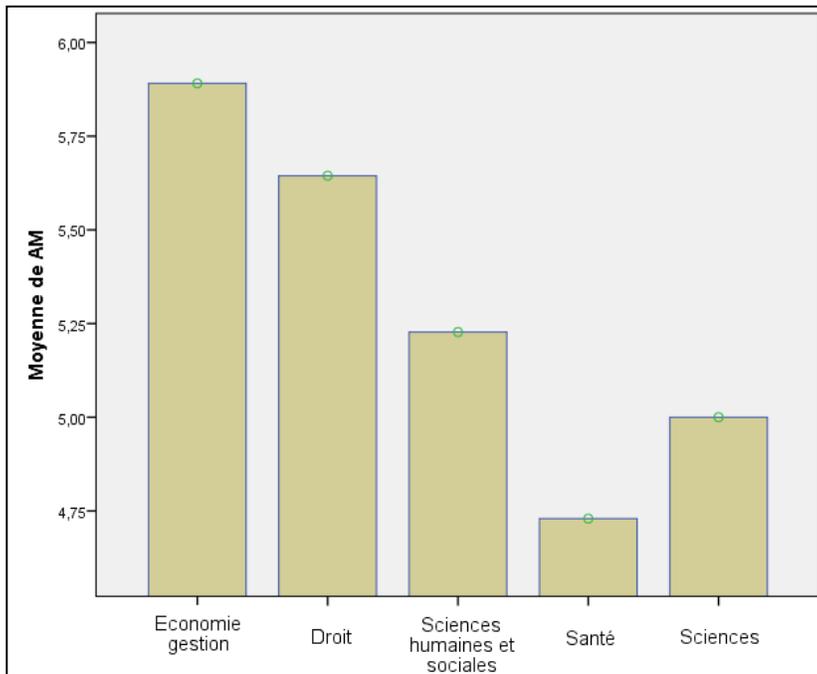


Figure 20: Moyennes de l'amotivation en fonction des disciplines

Il y a une différence significative ($p < 0,05$) de l'amotivation entre les groupes des différentes disciplines: $F(4, 452) = 3,44$, $p = 0,009$. L'effet de taille est petit (Partial eta squared = 0,03) et la puissance observée est $r = 0,856$.

L'homogénéité des variances n'est pas acceptée par le test de Levene ($p = 0,000$). Une comparaison post-hoc utilisant le test Games-Howell indique que la moyenne concernant le groupe «économie gestion» ($M = 5,89$, $SD = 2,96$) est significativement différente du groupe «santé» ($M = 4,73$, $SD = 1,409$). Par ailleurs, la moyenne concernant le groupe «droit» ($M = 5,64$, $SD = 2,747$) est significativement différente du groupe «santé» ($M = 4,73$, $SD = 1,409$). Par contre, il n'y a pas de différence significative entre les autres groupes disciplines entre eux. Ces résultats suggèrent que l'amotivation est significativement plus forte dans les disciplines de droit et d'économie gestion que dans la discipline santé.

Deux tests T d'indépendance complémentaires ont été réalisés. L'un afin de comparer les étudiants en économie gestion qui sont inscrits en école ou en faculté, l'autre afin de comparer des étudiants en droit inscrit en faculté et dans une approche mixte école/faculté. Un Test T d'indépendance a été effectué entre étudiants en faculté et étudiants en école d'économie gestion. Les tableaux de résultats sont présentés en annexe G. Le groupe «Faculté économie gestion» a une moyenne sur la dynamique motivationnelle envers le cours magistral ($n=92$, $M= 24,72$, $SD=5,028$) supérieure significativement au groupe «École économie gestion» ($n=64$, $M=22,70$, $SD=4,59$): $t(154)=2,55$, $p=0,012$. Concernant l'effet de taille, le d de Cohen ($0,41$) indique un effet de taille petit et un *effect size* ($r=0,20$). Autrement dit, les étudiants inscrits en Faculté d'économie gestion sont plus motivés envers les cours magistraux que les étudiants en économie gestion inscrits en école.

Le groupe «Faculté économie gestion» a une moyenne sur la dynamique motivationnelle envers le projet ($n=92$, $M= 36,32$, $SD=7,12$) inférieure significativement au groupe «école économie gestion» ($n=64$, $M=38,73$, $SD=5,86$): $t(154)=-2,24$, $p=0,026$. Concernant l'effet de taille, le d de Cohen ($0,36$) indique un effet de taille petit et un *effect size* ($r=0,17$). Autrement dit, les étudiants inscrits en économie gestion en école sont plus motivés envers les projets que les étudiants en économie gestion inscrits en faculté.

L'hypothèse nulle de l'égalité des variances n'étant pas supportée, le groupe «Faculté économie gestion» a une moyenne sur la motivation extrinsèque à régulation externe ($n=92$, $M= 16,72$, $SD=3,23$) supérieure significativement au groupe «École économie gestion» ($n=64$, $M=15,44$, $SD=3,63$): $t(125,21)=2,27$, $p=0,025$. Concernant l'effet de taille, le d de Cohen ($0,40$) indique un effet de taille petit et un *effect size* ($r=0,20$). Autrement dit, les étudiants inscrits en Faculté d'économie gestion sont plus motivés extrinsèquement que les étudiants en économie gestion inscrits en école.

Les autres variables motivationnelles ne présentent pas de différences significatives entre ces deux groupes.

En conclusion, nous confirmons donc des différences de profils motivationnels entre disciplines, mais qui varient également en fonction du type d'établissement.

Enfin, un test T d'indépendance entre étudiants en droit en faculté et étudiants en droit appartenant à une formation mixte école/faculté a été réalisé. Aucune différence statistique n'est observée entre ces deux groupes sur les différents types de motivation. Cependant, comme nous l'avons précisé précédemment, il s'agit d'un cas particulier et les étudiants de cette formation mixte suivent beaucoup de cours en faculté, certains ont d'ailleurs précisé dans le questionnaire appartenir à une faculté.

Les différentes disciplines ou écoles étant composées de profils sociaux ou d'étudiants au passé scolaire différent, il reste à vérifier que l'origine socio-économique ou les antécédents scolaires des étudiants influent sur les composantes motivationnelles.

3.2.5 L'influence de l'origine socio-économique sur les profils motivationnels

Nous avons procédé à une analyse de variance ANOVA à un facteur pour regarder l'impact des différents groupes d'origine socio-économique sur les différents types de motivation.

- Groupe 1: Boursier, pas de parent exerçant une profession intellectuelle supérieure, ni intermédiaire;
- Groupe 2: Boursier, un parent exerçant une profession intermédiaire;
- Groupe 3: Non boursier, un parent exerçant une profession intermédiaire;

- Groupe 4: Non boursier, un parent exerçant une profession intellectuelle supérieure;
- Groupe 5: Non boursier, les deux parents exerçant une profession intellectuelle supérieure.

Aucune différence statistique n'est observée entre les groupes sur les différents types de motivation.

3.2.6 L'influence des antécédents scolaires sur les profils motivationnels

Nous avons procédé à une analyse de variance ANOVA à un facteur pour regarder l'impact des différents groupes d'antécédents scolaires sur les différents types de motivation.

- Groupe 1: Pas de mention au baccalauréat, âge supérieur à 18 ans (au moins un an de retard), redoublant;
- Groupe 2: Pas de mention au baccalauréat et âge inférieur ou égal à 18 ans et mention au baccalauréat, âge supérieur à 18 ans, redoublant;
- Groupe 3: Première année dans le supérieur, âge inférieur ou égal à 18 ans, mention Assez Bien;
- Groupe 4: Première année dans le supérieur, âge inférieur ou égal à 18 ans, mention Bien ou Très Bien.

Aucune différence statistique n'est observée entre les groupes sur les différents types de motivation.

En conclusion, les profils particuliers se distinguent en fonction de la discipline dominante et du type d'établissement, à différents niveaux de significativité. Nous pouvons synthétiser nos observations de la manière suivante:

- Les étudiants d'économie gestion ont une motivation extrinsèque significativement plus élevée que les étudiants en santé ou en sciences humaines et sociales. Par ailleurs, ce sont les étudiants les moins motivés par le cours magistral et les étudiants qui présentent le plus de signes d'amotivation.
- Les étudiants en école dans la discipline économie gestion ont une motivation plus élevée envers le projet que les étudiants en Faculté d'économie gestion. Les étudiants en Faculté d'économie gestion présentent par contre une motivation supérieure envers le cours magistral et une motivation extrinsèque à régulation externe plus élevée que les étudiants en école d'économie gestion.
- Les étudiants en droit ont une motivation extrinsèque élevée et la motivation intrinsèque la plus basse. Ce sont les étudiants les plus motivés par les cours magistraux et les moins motivés par les projets. Ces étudiants présentent également les niveaux d'amotivation les plus élevés.
- Les étudiants en sciences humaines et sociales ont un profil dans la moyenne en motivation extrinsèque, intrinsèque et amotivation. Ils sont en revanche les plus motivés par le projet et ils présentent de manière générale des dynamiques motivationnelles élevées envers les trois activités (cours magistral, travaux dirigés et projet).
- Les étudiants en santé ont un profil très singulier avec le plus haut niveau de motivation intrinsèque et le plus bas en motivation extrinsèque. Ce sont également les étudiants ayant le niveau d'amotivation le plus bas. Concernant les activités pédagogiques, leur dynamique motivationnelle est l'une des plus élevées envers le cours magistral et l'une des plus basses envers les travaux dirigés et les projets.
- Les étudiants en sciences possèdent un profil dans la moyenne assez proche des étudiants de sciences humaines et sociales.

Ces résultats nous permettent de répondre à nos objectifs spécifiques de recherche tels que nous les avons définis. Étant donné que nos résultats vont dans le sens d'une différence de profils au niveau de la discipline ou du type d'établissement,

nous aurions pu effectuer des comparaisons entre tous les établissements. Cependant, nous considérons que les effectifs parfois faibles et le fait que de nombreux établissements soient égaux au domaine disciplinaire (par exemple la Faculté de médecine constitue l'ensemble de la discipline santé) ne nous apporteront pas d'informations utiles. Par ailleurs, nous n'avons pas collecté d'informations plus précises au sein des différents établissements pour affiner nos recherches.

CINQUIÈME CHAPITRE

DISCUSSION

Quels sont les profils motivationnels des étudiants de l'UCL? Quelles sont les caractéristiques, parmi celles que nous avons relevées dans le premier chapitre, qui singularisent ces profils motivationnels? Y a-t-il une corrélation entre le contexte général de motivation envers les études et le contexte spécifique de la motivation envers les activités pédagogiques? Quelles hypothèses pouvons-nous émettre à l'issue de cette étude?

Dans ce chapitre, nous répondons à nos objectifs spécifiques en proposant une confrontation avec d'autres travaux, tout en nous efforçant d'en faire une lecture originale. Dans la première partie, nous discutons des propriétés métriques du questionnaire. Dans la deuxième partie, nous traitons des profils motivationnels de manière générale et des relations entre les différentes composantes motivationnelles. Nous identifions ensuite les caractéristiques personnelles qui différencient ces profils. Enfin, nous traitons de l'interrelation recherche, formation, pratique et de la pertinence sociale de notre recherche.

1. LES PROPRIÉTÉS MÉTRIQUES DU QUESTIONNAIRE

Notre premier objectif spécifique était de valider les qualités métriques de notre questionnaire. Celui-ci était constitué de deux échelles de mesure, avec 58 items. L'analyse en composantes principales a permis de réduire le nombre de facteurs, mais n'avait pas pour objectif d'accumuler des preuves de validation pour ces deux échelles séparément. Cependant, les résultats de l'analyse factorielle font ressortir une structure dans l'ensemble en cohérence avec celle de l'autodétermination et de la dynamique motivationnelle. L'analyse de la structure du

questionnaire nous permet de dégager une cohérence théorique générale et des qualités métriques satisfaisantes, mais imparfaites qu'il est nécessaire de discuter.

Dans cette partie, nous abordons les enseignements que nous pouvons tirer des deux échelles composant ce questionnaire, tout d'abord concernant l'ÉMÉ-U 28 puis la dynamique motivationnelle.

1.1 L'échelle de motivation en études avancées

Les propriétés psychométriques de l'ÉMÉ-U 28 en sept sous-unités ont été validées par de nombreuses études internationales (Blanchard, Vrignaud, Lallemand, Dosnon et Wach, 1997; Barkoukis, Harambolos, Grous et Sideris, 2008; Nunez, Martin-Albo et Navarro, 2004; Caleon *et al.*, 2015) en cohérence avec les résultats initialement proposés par Vallerand et ses collègues (Vallerand *et al.*, 1989; Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senécal et Vallières, 1992).

Au niveau de l'autodétermination, notre analyse factorielle ne permet pas de délimiter clairement les sept types de motivation. Par exemple, les différents types de motivation intrinsèque (MIS, MIC, MIA) ne se différencient pas et la linéarité du continuum d'autodétermination n'est pas soutenue dans la mesure où les construits MEid et MEintro sont bien identifiés, mais ne sont pas à leur place sur ce continuum. Cependant, les corrélations que nous observons entre nos trois facteurs identifiés (MI, MEE, AM) rentrent en cohérence avec la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985b).

L'analyse des propriétés métriques de l'échelle de motivation en études avancées sur laquelle nous nous sommes appuyé fait apparaître trois points sur lesquels il nous semble important de revenir: (1) la faible consistance interne du construit de MEid, (2) la structure linéaire du continuum d'autodétermination et la

place de ses différentes composantes, et (3) le lien entre les construits de motivation extrinsèque et intrinsèque.

La faible consistance interne du construit MEid (0,63) est inférieure ou égale à 0,7, ce qui confirme les observations de Vallerand *et al.* (1989, 1992, 1993) ainsi que celles de Cokley, Bernard, Cunningham et Motoike (2001), Núñez, Martín-Albo et Navarro (2005). Cette faible consistance interne, à des niveaux très similaires dans l'utilisation originale de l'échelle et avant nos modifications de formulation, souligne la difficulté d'opérationnaliser ou de circonscrire théoriquement ce construit. Cette observation pourrait paraître anecdotique dans la mesure où une reformulation adaptée et contextualisée culturellement pourrait y remédier. Or, à cette observation répétée s'ajoute un problème de linéarité des construits, et en particulier la MEid, selon le continuum d'autodétermination.

Notre difficulté à isoler les facteurs de MEid et de MEintro, qui tantôt saturent de manière significative sur le facteur lié à la motivation intrinsèque, tantôt sur le facteur lié à la motivation extrinsèque, présente un questionnement théorique d'une part et un questionnement pratique d'autre part.

Au niveau théorique, les perceptions se trouvent sur un continuum d'autodétermination, séparant les différents types de motivation en fonction de leur degré d'autodétermination. Dans notre interprétation des facteurs de l'analyse en composantes principales, nous aurions pu regrouper les motivations les plus autonomes (MI, MEid) et les motivations les moins autonomes (MEE, MEintro). Or, au niveau de la saturation, c'est la MEintro qui tendrait à se regrouper avec la MI, et la MEid avec la MEE, ce qui n'a pas de sens au niveau théorique, du point de vue d'un continuum linéaire où seraient par exemple très éloignées motivation intrinsèque et motivation extrinsèque à régulation introjectée. De plus, les trois motivations intrinsèques corrélaient légèrement plus avec la MEintro qu'avec la MEid, ce qui confirme certaines observations de Vallerand *et al.* (1993) mais également les

observations de Otis, Grouzet et Pelletier (2005) ou Caleon *et al.* (2015). L'analyse en composante principale avec les différents construits identifiés est présentée en annexe H.

Ces incohérences concernent principalement les places occupées par la MEintro et la MEid sur le continuum. Plusieurs études constatent des corrélations plus importantes entre différentes composantes plus éloignées du continuum, à commencer par Vallerand et ses collègues (1992, 1993) auprès d'étudiants canadiens. Elles révèlent des liens plus importants entre la MEid et l'AM et entre la MEintro et la MIS, pourtant éloignées sur le continuum d'autodétermination. Otis *et al.* (2005) trouvent, quant à eux, des corrélations plus fortes entre la MEE et la MEid qu'entre la MEid et la MEintro. De la même manière, une plus forte corrélation est également observée entre la MEintro et la MI qu'entre la MEid et la MEintro. Mignon (2012) observe des corrélations entre MIA et MEintro supérieures à celles entre MIA et MEid et également des corrélations supérieures entre MEE et MEid qu'entre MEE et MEintro. Par ailleurs, Mignon (2012) trouve une corrélation négative plus forte entre l'AM et MEid qu'avec les motivations intrinsèques et ne retrouve pas une organisation linéaire entre MEE, MEintro et MEid. Dans les versions espagnoles et paraguayennes, ces corrélations ambiguës au plan théorique sont également rapportées (Stover, De la Iglesia, Boubeta et Liporace, 2012). Il serait logique de trouver des corrélations élevées entre les construits les plus proches sur le continuum d'autodétermination. Par ailleurs, il serait logique de trouver une homogénéité entre les corrélations de motivation intrinsèque dont l'origine est interne et une plus grande hétérogénéité au niveau de la motivation puisque leurs sources sont externes (*Ibid.*)

Ce problème, qui remet à nouveau en question la structure linéaire et organisée du continuum, a été soulevé par Cokley (2000, 2015), Cokley *et al.* (2001), Fairchild, Horst, Finney et Barron (2005) ainsi que Smith, Davy et Rosenberg (2010) ou encore Mignon (2012). Les résultats de Caleon *et al.* (2015), ne soutenant pas cette structure linéaire, suggèrent partiellement d'interchanger MEid et MEintro. Tout en

concluant sur une plus grande proximité de la MEintro avec la motivation intrinsèque, Caleon *et al.* (2015) recommandent aux chercheurs de se pencher sur l'opérationnalité de ce construit pour augmenter la validité apparente. Certaines incohérences relevées par Mignon (2012) et Blanchard *et al.* (1997) en contexte francophone (France, Belgique) limitent l'explication d'une interférence linguistique au sens propre.

La difficulté de valider bien distinctement les composantes du continuum d'autodétermination peut être expliquée par des facteurs culturels. Vallerand (1989) précise d'ailleurs qu'il est nécessaire de procéder à la validation et de vérifier la fidélité de la mesure pour l'adaptation à un autre contexte culturel. Dans de nombreuses adaptations de cette échelle, il subsiste certaines incohérences au niveau de la consistance interne et dans les relations avec certains construits, sans toutefois remettre en cause en totalité la validité et la fidélité de l'échelle.

Ces difficultés d'adaptation ne sont pas sans conséquence au niveau pratique. Au niveau de l'opérationnalisation de l'échelle, il est probable que les formulations initiales soient imprégnées par la culture nord-américaine et connaissent dans d'autres contextes culturels des appréciations diverses. Par exemple, des formulations proposées aux étudiants liées à la réussite personnelle, à la réalisation et au dépassement de soi comme «se prouver à soi-même quelque chose» ou «trouver une formation qui me correspond», sont peut-être mieux perçues en contexte nord-américain qu'en Europe, et surtout en Asie où la réussite collective est plus valorisée que la réussite personnelle (Trompenaars et Hampden Turner, 1997). À titre d'exemple, les étudiants qui ont participé aux ateliers de validation de notre questionnaire avaient émis des réserves sur certains items comme «pour me prouver à moi-même que je suis une personne intelligente», trouvant prétentieux de répondre positivement.

Certains items devraient donc être révisés en tenant compte des différences culturelles qui pourraient en modifier la validité (Cohen *et al.*, 2011). Parmi les dimensions ou les valeurs qui peuvent varier d'une culture à une autre: l'individualisme/le collectivisme (Hofstede, 2001; Trompenaars et Hampden Turner, 1997), l'accomplissement/l'attribution (Trompenaars et Hampden Turner, 1997), l'autovalorisation, la stimulation, l'hédonisme et l'autodirection (Schwartz, 1992, 1994). Ces différences culturelles peuvent même fortement gêner l'utilisation de la théorie de l'autodétermination. Par exemple, une version de l'échelle d'autodétermination adaptée au contexte du sport, la *sport motivation scale*, est mise en doute sur sa validité, mais, de la même manière que nous le supposons, la spécificité culturelle est invoquée comme source de biais possibles (Mallet, Kawabata, Newcombe, Otero-Forero et Jackson, 2007; Pelletier, Vallerand et Sarrazin, 2007).

Il serait donc nécessaire de procéder à une analyse interculturelle des composantes de la théorie de l'autodétermination avant de prendre en compte sa linéarisation selon un continuum qui pourrait être fragilisé par le contexte d'étude. Il est possible d'envisager que certaines contraintes culturelles à l'autodétermination soient perçues comme un facteur de motivation comme le fait de privilégier la réussite collective plutôt que la sienne. Cette perspective est soulignée dans différentes études qui ont tenté d'accumuler des preuves de validation de l'ÉMÉ-U 28 dans différentes cultures (Caleon *et al.*, 2015; Köseoglu, 2013) ou dans certaines minorités ethniques (Cockley, 2015). Ces études montrent que des comportements non autodéterminés participent à la réussite ou présentent des liens inattendus avec les comportements autodéterminés.

Ces différences liées au contexte culturel nous amènent à considérer la corrélation observée entre la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque dans une nouvelle perspective. En effet, la corrélation que nous observons est surprenante au niveau théorique, mais a déjà fait l'objet de discussions. Parmi les pistes

proposées, certains auteurs, comme Cockley (2000, 2015), supposent une division entre motivation extrinsèque et intrinsèque moins nette que celle postulée par Deci et Ryan (1985*b*). Dans le même sens, Fairchild *et al.* (2005) suggèrent que la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque ne sont pas des construits opposés sur un continuum, mais deux construits indépendants. De la même manière, ils précisent que les différents types de motivation intrinsèque ne sont pas organisés le long du continuum d'autodétermination, mais constituent des types de motivation intrinsèque fortement corrélés.

Néanmoins, comme nous l'avons précédemment évoqué, certaines hypothèses liées au contexte d'études ou à la culture vont dans le sens de nos observations. En effet, Caleon *et al.*, (2015) observent chez des étudiants universitaires de Singapour de fortes corrélations (associations) entre motivation intrinsèque et motivation extrinsèque. Ces chercheurs suggèrent que pour ces étudiants dont l'apprentissage est extrêmement important dans la tradition et la culture asiatique, ces deux formes de motivation se révéleraient particulièrement efficaces pour l'adaptation et l'engagement académique et rejoignent ainsi les conclusions de Lepper *et al.* (2005). En effet, le contexte de Singapour, densément peuplé et quasi exclusivement urbain, rend le poids de l'éducation essentiel dans la mobilité sociale et la survie économique. Cette étude interculturelle souligne que d'autres zones en développement en Asie et d'autres pays émergents pourraient présenter les mêmes caractéristiques (Caleon *et al.*, 2015). Köseoglu (2013) observe par exemple ces hauts niveaux de motivation extrinsèque et intrinsèque chez des étudiants universitaires turcs.

Le contexte de l'UCL, avec sa sélectivité et la valeur forte accordée aux résultats scolaires puis universitaires, pourrait soutenir ces deux types de motivation. De plus, la présence d'un contrôle continu (examens tout au long de l'année), le suivi des études ou des absences pourraient renforcer le contexte contrôlant, favorable au développement de la motivation extrinsèque. Ce faisant, cette pression à la réussite

inciterait certains étudiants à adopter une démarche utilitariste. L'exception des étudiants en santé de l'UCL, présentant le profil le moins motivé extrinsèquement et le plus motivé intrinsèquement, conforte cette hypothèse. La première année en santé étant sanctionnée par un concours, les étudiants ne peuvent pas se limiter à un apprentissage «scolaire» ou encore utilitaire et doivent développer une certaine autonomie dans leur apprentissage pour espérer réussir au mieux cette année d'études.

1.2 La dynamique motivationnelle

Si l'objectif n'était pas de valider la dynamique motivationnelle, notre analyse en composante principale fait apparaître distinctement les dynamiques motivationnelles des trois activités pédagogiques (cours magistral, travaux dirigés, projet). Ce sont les contextes plutôt que les construits qui lient les différents facteurs, ce qui montre une corrélation forte entre les composantes de la dynamique motivationnelle au niveau situationnel. Les perceptions d'intérêt et d'utilité, que nous avons distinguées alors que Viau (2009) les regroupe autour de la perception de la valeur, n'apparaissent pas de manière distincte, mais possèdent une bonne consistance interne.

Les propriétés métriques du questionnaire de la motivation en contexte universitaire font apparaître une difficulté au niveau de perception de contrôle du cours magistral qui ne sature pas significativement sur le facteur de dynamique motivationnelle envers le cours magistral.

Le manque de validité de la perception de contrôle du cours magistral est probablement dû à un problème de validité contextuelle. En effet, cette perception ne pose pas de problème pour les autres activités pédagogiques (travaux dirigés et projet) et la consistance interne pour les items mesurant ce construit est bonne, avec un alpha de Cronbach supérieur à 0,7. Il est donc probable que les étudiants n'aient

pas perçu le sens de cette question par rapport à la façon dont ils vivent le cours magistral. Ainsi, la question de faire des choix ou d'influer sur le déroulement de cette activité ne semble pas la réalité vécue par les étudiants. Il y a donc une vraie difficulté à questionner cette perception dans le contexte français où la possibilité d'agir sur le déroulement de cette activité est limitée, même à l'UCL avec des effectifs plus modérés. Il s'agit d'une dimension interculturelle intéressante dans la mesure où en France la question du contrôle sur le déroulement d'un cours magistral ne semble pas toujours se poser alors qu'elle a peut-être plus sa place au Québec (Viau, 2009). Nos résultats rejoignent la vision frontale des cours magistraux en France, avec très peu d'échanges entre l'enseignant et les étudiants (Mucchielli, 1998). Enfin, le manque de validité de la perception de contrôle pourrait également s'expliquer par l'hétérogénéité des pratiques pédagogiques au sein des cours magistraux dans les différents types d'établissements, école ou faculté (effectif du cours, relations avec l'enseignant, climat, évaluation).

Que ce soit pour le contexte général des études ou le contexte spécifique des activités pédagogiques, le contexte de l'enseignement supérieur français est tellement éclaté que certains items peuvent poser question aux répondants. Ces différences peuvent concerner autant le type d'études (appliquées ou universitaires) et les structures dans lesquelles elles sont dispensées (école ou lycée par exemple). En effet, dans ces différentes structures, les manières d'étudier et le rapport au savoir sont sans doute bien différents et les pratiques pédagogiques hétérogènes (Duguet, 2014). Nous aurons l'occasion d'en discuter en observant les différences au sein des contextes plus particuliers que constituent les types d'établissement et les différentes disciplines.

2. LES CORRÉLATIONS DES DIFFÉRENTES COMPOSANTES MOTIVATIONNELLES

D'une part, l'analyse des corrélations entre les différentes composantes motivationnelles avait pour but de déterminer un lien entre les motivations à deux

niveaux de contexte, ce qui correspondait à notre quatrième objectif spécifique. D'autre part, les corrélations entre les différents types de motivation envers les études permettaient de vérifier la cohérence avec la théorie de l'autodétermination.

Les relations observées entre le contexte général des études et le niveau situationnel des activités pédagogiques vont dans le sens des conclusions de Vallerand (1997) sur les effets *top-down* et *bottom-up* de la motivation à différents niveaux de contexte. Toutefois, les corrélations observées ne nous permettent pas d'identifier le lien causal entre la dynamique motivationnelle et la motivation plus générale à effectuer des études. Nous retrouvons par exemple une corrélation négative entre l'amotivation et les trois activités pédagogiques (cours magistral, travaux, dirigés, projet). Cependant, il est également possible qu'une faible dynamique motivationnelle au sein des activités pédagogiques crée de l'amotivation.

La corrélation significative entre la motivation intrinsèque et les activités pédagogiques va dans le sens que l'intérêt en soi à effectuer des études renforce la motivation dans les différentes activités pédagogiques selon la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985*b*). Il est également possible qu'une motivation envers les activités pédagogiques proposées renforce la motivation plus générale à effectuer des études (Boudrenghien *et al.*, 2006; Viau, 2014).

La corrélation significative entre la motivation extrinsèque à régulation externe et les travaux dirigés peut montrer qu'effectuer des études pour des motifs non déterminés (argent, prestige, niveau de vie) augmente la dynamique motivationnelle envers les travaux dirigés. En effet, les travaux dirigés constituent une application concrète de notions théoriques et permettent de répondre à des visées plus professionnelles. Il est possible que la recherche d'un diplôme valorisant et ouvrant les portes à des métiers plus prestigieux favorise la dynamique motivationnelle envers les travaux dirigés. Il est également possible que les travaux dirigés, réputés plus pratiques et moins difficiles, permettent d'obtenir de meilleurs

résultats au contrôle continu et ainsi facilitent la réussite aux examens vue comme une fin en soi. Les corrélations observées entre les différentes activités pédagogiques pourraient être expliquées par une facilitation des apprentissages par des méthodes variées, soutenant des motifs à la fois intrinsèques et extrinsèques.

Comme les perceptions à l'origine de la dynamique motivationnelle et de la théorie de l'autodétermination sont assez proches, il est logique que les conséquences à un niveau situationnel puissent bénéficier au niveau plus général des études surtout si l'étudiant participe à une activité pédagogique qui l'aide à soutenir ses motifs d'engagement dans les études supérieures. Inversement, il est probable qu'un choix d'études bien déterminé puisse avoir des conséquences sur les situations d'apprentissage. Il n'est pas possible d'identifier le poids et l'influence d'un niveau à l'autre. Aussi, comme piste de recherche, nous proposons de mieux étudier la relation entre ces deux niveaux de contexte et les facteurs qui influencent ces différents niveaux.

Les corrélations observées entre les composantes de la motivation envers les études (MI, MEE, AM) sont par ailleurs cohérentes avec la théorie de l'autodétermination et en conformité quant aux conséquences positives engendrées par des comportements autodéterminés (Deci et Ryan, 1985*b*).

3. LE PROFIL MOTIVATIONNEL GÉNÉRAL DES ÉTUDIANTS DE LICENCE DE L'UCL

Dans cette partie, nous discutons du profil des étudiants de l'UCL en ce qui concerne les composantes motivationnelles, ce qui correspond à nos deuxième et troisième objectifs spécifiques, avant de discuter des différences en fonction de caractéristiques personnelles dans la partie suivante.

Tout d'abord, les éléments généraux de description font état d'une population très féminisée, qui possède de bons antécédents scolaires et une origine socio-économique plutôt favorisée. Ces éléments sont peu surprenants, au vu de la composition sociale des établissements privés et de la sélectivité à l'entrée de ces formations, et renseignés dans les publications gouvernementales (Gouvernement de la France, 2013c). Par ailleurs, les études d'ingénieur, plus traditionnellement investies par les garçons ne sont pas représentées pas dans notre étude.

Notre étude montre de manière générale une motivation envers les études élevée, qu'elle soit d'origine intrinsèque ou extrinsèque. Par ailleurs, l'amotivation est relativement rare. De plus, peu d'étudiants ont choisi par défaut le programme dans lequel ils sont inscrits, que ce soit avec le système APB ou non. En effet, les étudiants de l'UCL sont 11,4 % à ne pas avoir comme premier choix leur programme contre 18 % d'étudiants au niveau national à l'université (Gouvernement de la France (2014b)).

Nous avons donc affaire à une population qui a, dans l'ensemble, mieux choisi sa filière, qui est globalement très motivée envers les études et envers les activités pédagogiques. Ces indicateurs pourraient expliquer les meilleurs taux de réussite observés à l'UCL que dans les filières universitaires en général. Cependant, il n'est à ce stade pas possible d'affirmer que la motivation élevée soit une cause ou une conséquence d'un autre facteur. Les hauts niveaux de motivation intrinsèque et extrinsèque observés montrent cependant une ambiguïté. Comment des étudiants peuvent-ils développer une motivation autonome et non autonome à la fois envers leurs études?

D'une part, la motivation intrinsèque indique une motivation autonome, orientée vers la connaissance, la stimulation ou l'accomplissement personnel. La motivation intrinsèque élevée a pour conséquences une plus grande persévérance dans les études et les activités pédagogiques, un meilleur apprentissage et de meilleures performances (Deci et Ryan, 2008).

D'autre part, la motivation extrinsèque est un bon prédicteur de la réussite, car elle favorise des stratégies de réussite aux examens plutôt que des apprentissages en profondeur qui seraient, quant à eux, favorisés par la motivation intrinsèque (Forner et Simonot, 2001). Cette motivation utilitaire serait donc révélatrice de stratégie d'apprentissage de surface, de bachotage, par des étudiants «scolaires» préoccupés par les récompenses que peuvent constituer les notes (Blondelle et Lison, À paraître). Cependant, la motivation extrinsèque a des conséquences positives sur la réussite, dans ce cas réduite à la définition très étroite de réussite aux examens, mais avec des conséquences moins positives sur les apprentissages.

Ces résultats font penser aux résultats observés dans les contextes où la réussite aux examens comme une fin en soi est valorisée, ou lorsque la compétition est forte. En effet, ces caractéristiques générales élevées de motivation extrinsèque et intrinsèque sont retrouvées dans des contextes comparables où la valorisation de la réussite est élevée culturellement ou par l'environnement pédagogique (Caleon *et al.*, 2015; Köseoglu, 2013).

Concernant les activités pédagogiques, le fait que le cours magistral et les travaux dirigés soient perçus comme motivants nous amène à conclure que les étudiants de l'UCL s'adaptent ou se conforment à ces activités «classiques» sans beaucoup de difficultés. D'ailleurs, aucun étudiant ne se sent incapable de suivre un cours magistral. Par ailleurs, les travaux dirigés semblent faire l'unanimité en termes de dynamique motivationnelle. Cela rejoint les conclusions de Viau *et al.* (2004) pour qui les activités qui mêlent théorie et pratique sont les plus motivantes. Les travaux dirigés, dont la perception d'utilité est forte, peuvent aider les étudiants à comprendre certaines notions théoriques ou leur permettre de faire le lien avec une application concrète dans le monde professionnel. Probablement plus proches des objectifs de réussite des étudiants, ils permettent de satisfaire à la fois leurs motifs intrinsèques et extrinsèques de poursuivre des études. Enfin, les résultats observés sur l'activité projet, en revanche, laissent à penser que celle-ci est un peu plus déroutante puisque

la perception d'utilité et la perception de la compétence sont légèrement moins élevées que dans les autres activités. La population trouve probablement plus de repères dans les activités pédagogiques plus classiques, qu'elle a connues au lycée et qu'elle retrouve à l'UCL. La preuve est que le projet, où l'autonomie est importante, ne suscite pas un engouement tel qu'on pouvait l'imaginer pour des étudiants aussi bons sur le plan scolaire dans l'ensemble. Dans l'ensemble, nos résultats diffèrent de ceux observés par Mignon (2012) auprès d'étudiants de filières scientifiques et dont le niveau d'autodétermination est qualifié d'extrêmement faible. Il est cependant à préciser que celle-ci est calculée avec l'index global d'autodétermination qui attribue une valeur négative aux différentes motivations extrinsèques.

En conclusion de cette partie, nous pouvons dire que notre population de recherche, plutôt favorisée sur le plan scolaire, s'engage dans des études avec des motifs d'apprentissage, mais également des motifs de performance. Avec une tendance à privilégier des activités pédagogiques classiques, elle vise la réussite avec une moindre prise de risque. Le contexte pédagogique de l'UCL y est probablement propice. Nous pouvons rapprocher cette hypothèse des conclusions d'une étude sur la motivation des étudiants de Singapour où culturellement beaucoup d'importance est accordée à la réussite académique, aux diplômes et aux perspectives d'emploi (Caleon *et al.*, 2015).

4. L'INFLUENCE DES CARACTÉRISTIQUES SUR LES PROFILS MOTIVATIONNELS

Nos analyses, guidées par nos hypothèses, nous ont permis d'étudier les facteurs influençant la motivation en contexte universitaire. Dans une première section, nous discutons des caractéristiques habituellement évoquées, mais qui dans notre cas ne font pas varier les profils, pour nous attarder dans une seconde section sur les facteurs contextuels et institutionnels qui sont à l'origine des variations de profil, ce qui correspond à notre cinquième et dernier objectif spécifique.

4.1 Les variables sans conséquences sur les profils motivationnels

Parmi les variables régulièrement jugées responsables des variations de la motivation, nous avons suivi un ordre logique d'analyses afin d'isoler celles qui faisaient varier les composantes des profils motivationnels.

Notre premier questionnaire portait sur la motivation envers les études de cette population qui réussit mieux, quels que soient l'origine sociale et les antécédents scolaires. Si dans sa composition, la population de l'UCL est composée majoritairement de filles et est composée d'étudiants provenant un peu plus de milieux favorisés ou de filières plus générales du baccalauréat, il fallait encore démontrer cette influence sur la motivation. L'idée que la motivation influe sur la réussite est démontrée par de nombreuses études (De Ketele, 2010) et réfutée par certains auteurs qui l'attribuent davantage aux réussites antérieures (Legrain, 2003).

La première caractéristique que nous avons testée est l'influence du sexe sur les composantes motivationnelles. Aucune différence significative n'est observée sur aucune des motivations à effectuer des études, ni sur les dynamiques motivationnelles envers les différentes activités.

Au niveau de la motivation générale à effectuer des études, de très nombreuses études s'accordent sur le fait que les garçons présentent plus d'amotivation que les filles (Larose *et al.*, 2005; Sobral, 2004). Aucune ne fait référence à une amotivation plus forte chez les filles que chez les garçons (Mignon, 2012). Si, dans le cadre de notre étude, les étudiants de l'UCL présentent un peu plus de signes d'amotivation que les étudiantes, cette hypothèse n'est pas vérifiée statistiquement.

Concernant la motivation intrinsèque et extrinsèque, Vallerand et Bissonnette (1992) ont observé que les filles sont plus motivées intrinsèquement et extrinsèquement que les garçons. Senécal *et al.* (1992) observent des résultats

semblables, mais ces différences ne sont pas très marquées en fonction des différentes caractéristiques motivationnelles et pas toujours en cohérence avec les recherches antérieures sur le sujet. Larose *et al.* (2005) observent, quant à eux, une motivation intrinsèque chez des étudiants en sciences et en génie très élevée, mais à des niveaux plus faibles pour les garçons, et ce, bien que globalement, il n'y ait pas de différence au niveau de la motivation extrinsèque entre les filles et les garçons. De son côté, Sobral (2004) observe une motivation extrinsèque plus élevée chez les étudiants en médecine que chez les étudiantes. Köseoglu (2013) trouve des différences significatives entre étudiantes et étudiants turcs en première année universitaire de différentes disciplines. Enfin, dans une étude sur l'autonomie dans les apprentissages entre garçons et filles, Fazey et Fazey (2001) font le constat d'une absence de différence dans les perceptions de compétence et de motivation. Si certaines différences sont observées, force est de constater que le débat n'est pas tranché et que d'autres hypothèses peuvent être émises quant à ces observations.

Si des différences apparaissent en ce qui concerne la motivation envers les études et envers les activités pédagogiques entre les filles et les garçons, aucune différence statistiquement significative n'est apparue sur aucun des facteurs mesurés. Cette revue des résultats et notre étude, portant sur plusieurs disciplines, nous portent à penser qu'il n'y a pas de différence liée au sexe *stricto sensu* au niveau de la motivation. D'autant que d'autres hypothèses peuvent expliquer ces différentes variations.

Dans une revue de très nombreux travaux et recherches antérieures, Hyde (2005) fait l'hypothèse d'une similarité sur la plupart des caractéristiques psychologiques des hommes et des femmes et attribue les différences observées traditionnellement à des effets de contexte dont l'impact n'était pas suffisamment pris en compte. Par exemple, Spencer, Steele et Quinn (1999) avancent l'influence du facteur de menace de stéréotype dans les différences observées de sexe (rôles et attributs déterminés socialement). Ce thème des différences de genre fait d'ailleurs

l'objet d'une vaste littérature, explicable par l'émergence du constructivisme sexué (Vinet, 2008). Ces variations en fonction des sexes, soumis à de nombreux débats, seraient par ailleurs plus probablement explicables par des interactions complexes de facteurs biologiques, sociaux et psychologiques (Halpern, 2012). Il est donc probable que les variations observées dans certaines études en fonction du sexe soient affectées par l'influence plus ou moins forte de ces facteurs selon le contexte et les ajustements par rapport à celui-ci.

La deuxième hypothèse concernait les antécédents scolaires des étudiants de l'UCL. Bien que l'étude de la réussite des étudiants dans les instituts catholiques ne montre pas de lien avec les antécédents scolaires (Gouvernement de la France, 2013c), il nous fallait le vérifier au niveau de la motivation, puisque les réussites antérieures pourraient soutenir le sentiment de compétence et donc la motivation (Legrain, 2003; Vanlede, Bourgeois, Galand et Philippot, 2009).

Si les antécédents scolaires sont souvent les meilleurs prédicteurs de la réussite en première année à l'université (Lambert-Le Mener, 2012; Romainville, 2000), Schmitz, Frenay, Neuville, Boudrenghien, Noël, Wertz et Eccles (2010) montrent que la persévérance et la réussite ne sont pas déterminées exclusivement par le passé scolaire de l'étudiant. Les auteurs expliquent que persévérance et la réussite sont significativement influencées par des variables personnelles et contextuelles et par l'interaction des deux et invitent les chercheurs à se pencher sur les dispositifs pédagogiques adaptés (favorisant la collaboration par exemple) et les relations sociales intégratrices. Il est probable que l'environnement intégrateur de l'UCL réduise les inégalités de perception de la compétence et aide les étudiants à se construire des réseaux relationnels préoccupés par les mêmes objectifs soutenant leur motivation (Romainville, 2000; Weiner, 2005). Par ailleurs, Endrizzi (2010) souligne que dans les filières sélectives, le contexte pédagogique et les relations favorisent davantage l'intégration et la réussite. Notre absence de corrélation entre les antécédents scolaires et les différents types de motivation nous amène donc à pencher

vers l'hypothèse d'un contexte plus intégrateur favorisant des motifs d'études semblables et des buts communs visés dans les apprentissages.

Le contexte de l'UCL, dont la scolarité est payante, nous a naturellement fait tester l'hypothèse de l'origine socio-économique sur la motivation. Nous avons vu en effet que l'enseignement privé s'adressait à un public souhaitant moins se confronter à d'autres catégories sociales. Or, tout comme le lien entre l'origine sociale et la réussite n'était pas établi au sein des instituts catholiques (Gouvernement de la France, 2013c), aucun lien statistique n'est établi entre les composantes motivationnelles et l'origine socio-économique. Il est possible que l'environnement intégrateur parvienne à limiter certaines croyances liées à l'origine socio-économique ou la menace d'un stéréotype de classe sociale (Croizier et Theresa, 1998). Notons cependant que très peu d'étudiants n'ont pas de parent exerçant une profession intellectuelle supérieure, ni intermédiaire (12 % selon nos critères).

Nos premières conclusions nous amènent à exclure une certaine forme de déterminisme social ou de genre dans les caractéristiques motivationnelles au sein de notre population. Elles nous amènent, comme de nombreux auteurs le suggèrent, vers une complexité du phénomène ainsi qu'une forte influence du contexte.

4.2 Des sources contextuelles à l'origine des variations des profils motivationnels

Nos observations nous ont amené à écarter au fur et à mesure de nos réflexions certaines hypothèses afin d'arriver aux éléments centraux influant sur les profils. Nos résultats font en effet état d'une différence significative entre les étudiants ayant utilisé la procédure APB et les autres, en ce qui concerne le cours magistral et le projet. Cependant, la population vivant la procédure APB est quasi exclusivement composée d'étudiants des facultés. Nous donc avons écarté la piste APB car elle cache l'influence plus parlante du type d'établissement sur les profils. L'analyse des résultats en fonction du type d'établissement nous le confirme: il y a

une différence de profils motivationnels en fonction du type d'établissement (école ou faculté). Cependant seule la discipline économie gestion est concernée par une répartition d'étudiants en école ou en faculté, car tous les étudiants en école sont dans une discipline économie gestion. Ainsi, il existe des différences de motivation entre étudiants en école préparant une licence en économie gestion et les étudiants de faculté préparant une licence du même type. Comment expliquer qu'au sein d'une même discipline, nous observons des motifs d'études et des motivations envers les activités pédagogiques différents? Avons-nous un moyen d'élargir cette observation à l'ensemble des disciplines? Non, car certains établissements regroupent tous les étudiants d'une même discipline comme la Faculté de droit (discipline droit) ou la Faculté de médecine et de maïeutique (discipline santé) et que nous n'avons pas d'autres possibilités de comparaison. Dès lors, que nous disent les résultats observés en fonction de la discipline?

C'est là que sont observées les différences les plus nettes dans les profils motivationnels. Ces différences concernent plusieurs disciplines entre elles et non pas uniquement une seule discipline par rapport aux autres. Elles concernent la motivation envers les études (motivation académique), mais également la dynamique motivationnelle envers plusieurs activités. Nous pouvons donc conclure de nos observations que les profils motivationnels varient en fonction de la discipline dominante des études, en fonction du type d'établissement (école ou faculté) et potentiellement à des effets liés au contexte propre à l'établissement. Notre analyse semble donc aller plus loin que certaines études observant des différences de motivation liées à la discipline uniquement (Köseoglu, 2013)

Dans notre cas, les résultats témoignent d'une motivation plus forte envers le cours magistral en faculté qu'en école, et d'une motivation envers le projet plus forte en école qu'en faculté. Nous pouvons en déduire que les étudiants sont plus motivés envers les activités dont ils sont les plus familiers. Probablement par le renforcement de la perception de compétence, souvent évoquée comme importante dans la

motivation (Faye et Sharpe, 2008; Gurtner *et al.*, 2000; Schunk et Pajares, 2005). Peut-être aussi par la culture disciplinaire qui semble dessiner parfois des profils singuliers que seule une étude plus approfondie permettrait de comprendre. Cette plus grande motivation aux activités pédagogiques est-elle liée au contexte disciplinaire et/ou au contexte propre à l'établissement? Rien ne nous permet de l'affirmer de manière nette, même si nos résultats suggèrent une double influence.

Nos résultats nous amènent donc à pencher vers des origines contextuelles des sources de la motivation. Celles-ci trouvent des origines dans les activités pédagogiques, comme nous avons pu le constater, mais probablement dans les manières d'étudier propres aux types d'établissements (Lahire, 1997; Paivandi, 2011), ainsi que de très nombreux facteurs (classe, institution, société) tels que Viau (2009) les énumère. Parmi ceux-ci, certains facteurs internes propres à l'institution, comme le soulignent Sauvé *et al.* (2006), favoriseraient la persévérance et la motivation en contexte universitaire. Certains auteurs soulignent notamment que la relation entre motivation et résultats académiques concerne principalement les domaines affectifs et personnels qui soutiendraient le sentiment de compétence (Gurtner *et al.*, 2000). Les profils motivationnels seraient-ils donc de bons révélateurs d'un environnement d'apprentissage? Probablement, puisque nous observons que certains profils sont particulièrement singuliers, mais sans connaître plus précisément les contextes des différents établissements, il nous semble hasardeux de nous prêter à d'autres interprétations. En revanche, nous pouvons suggérer une piste de recherche qui permettrait de mieux comprendre l'origine de ces différences marquées dans les composantes motivationnelles de ces profils, au cœur même de ces établissements tout en tenant compte de la culture disciplinaire. Par ailleurs, une autre piste serait d'étudier les pratiques enseignantes au sein de ces trois activités pédagogiques, notamment par le biais d'observation.

La motivation en contexte académique serait donc à considérer comme un bon indicateur du contexte d'apprentissage dans lequel l'étudiant évolue. Loin du

déterminisme sexué ou d'un héritage culturel ou social, la motivation en contexte universitaire des étudiants de l'UCL semble se construire dans les filières disciplinaires et dans les établissements où les étudiants sont inscrits, même sans les avoir choisis au départ puisque le choix d'études ne fait pas varier les profils. Par ailleurs, il est probable que des influences réciproques à différents niveaux de contexte (spécifique des activités pédagogiques, général à effectuer des études) participent à la motivation en contexte universitaire.

5. LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Comme toute recherche, la nôtre comporte bien entendu des limites. La motivation en contexte universitaire constitue un cadre de référence particulier, d'inspiration sociocognitive, qui tient compte d'une partie de la réalité, mais ne peut expliquer le phénomène complexe de la motivation dans toutes ses dimensions.

En envisageant la motivation envers les études et la motivation envers les activités pédagogiques, elle ne nous permet pas d'aborder la motivation de manière exhaustive, comme la motivation comme caractéristique personnelle, selon la théorie de l'autodétermination (Vallerand, 1997).

La motivation est ici envisagée comme une variable descriptive qui, par les objectifs définis, ne détermine pas son influence, ni son intensité de manière quantitative, par exemple, sur la réussite. De plus, les corrélations observées à différents niveaux de contexte ne permettent pas de déterminer quel niveau influence le plus l'autre. Des recherches complémentaires, sur ces deux niveaux, seraient pertinentes.

Par ailleurs, les différentes composantes motivationnelles sont influencées par de très nombreux facteurs dont cette étude ne permet pas de connaître l'influence.

Nos conclusions, en conformité avec nos objectifs, s'arrêtent donc au niveau meso, mais mériteraient d'être approfondies au niveau micro.

Enfin, cette recherche porte sur un contexte particulier, celui de l'UCL, qui est difficilement transposable à d'autres structures. En revanche, elle pourrait servir d'élément de comparaison avec une université publique ou d'autres établissements d'enseignement supérieur privés par exemple.

6. L'INTERRELATION RECHERCHE, FORMATION, PRATIQUE

Quels sont les apports de notre recherche dans l'interrelation recherche, formation, pratique? La pertinence scientifique de notre recherche tient, dans un premier temps, dans le rapprochement et la confrontation de la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985*b*) et la dynamique motivationnelle (Viau, 1994, 2009) pour en faire un cadre de référence original de la motivation en contexte universitaire. Dans un deuxième temps, nous avons adapté et opérationnalisé ces travaux dans le contexte de l'enseignement supérieur français, et plus particulièrement dans celui de l'UCL dont la population était peu documentée jusqu'à présent. Dans un troisième temps, nous nous sommes inscrit dans les préoccupations des chercheurs et la continuité de la recherche en apportant notre contribution au lien entre motivation, caractéristiques personnelles et réussite, activités pédagogiques et innovations pédagogiques.

Mais bien souvent, il existe un fossé entre les recherches scientifiques et leur application sur le terrain (Gervais et Chagnon, 2010). Selon Lefrançois (1997), le critère de la pertinence touche donc non seulement à l'objet d'investigation en tant que tel, mais également à l'utilité sociale des connaissances produites. Il s'agit de transférer ces connaissances dans l'action. La recherche en sciences sociales vise donc un apport à la formation, à une profession, à une communauté géographique ou sociale. Elle est le résultat de cette tension entre quête de reconnaissance scientifique

de la discipline, demandant au chercheur de quitter sa posture de praticien, et la réponse à des préoccupations de terrain (Hofstetter et Schneuwly, 2000). Quelles peuvent donc être les apports de notre recherche aux acteurs de terrain?

Notre objet d'étude original permet aux acteurs de terrain de mieux comprendre une population particulière qui n'avait pas été étudiée à notre connaissance. En relevant des spécificités de la motivation propre aux établissements et aux disciplines, nous donnons une clé de lecture aux enseignants et aux institutions au sein de l'UCL pour mieux intervenir. Notre recherche leur montre que leur rôle est déterminant dans la motivation des étudiants envers les études et envers les activités pédagogiques, par l'effet de l'environnement pédagogique, disciplinaire ou d'établissement.

Au niveau de la motivation envers les études, plus précisément, nous pensons que différents moyens d'augmenter la motivation intrinsèque envers les études pourraient produire de meilleures conséquences sur les apprentissages de long terme, l'acquisition de compétences, ainsi que des conséquences personnelles plus bénéfiques. Cette prise en compte de la motivation intrinsèque (intérêt pour la discipline, plaisir d'apprendre) pourrait également faire l'objet d'une attention particulière dans le recrutement des étudiants. Par ailleurs, bien que la motivation extrinsèque se révèle un moteur efficace pour la réussite, nous attirons l'attention sur le fait que celle-ci pourrait générer des comportements d'apprentissage scolaires ou de surface, voire de fraude aux examens (Inspection générale de l'Éducation nationale et de la Recherche, 2012). De plus, nous suggérons que soit davantage pris en compte le sens des apprentissages que les processus contrôlants favorisant des comportements scolaires. Un renforcement de l'aspect utilitaire des études par la motivation extrinsèque pourrait par ailleurs affaiblir les potentialités de certaines innovations pédagogiques au sein desquelles l'autonomie est centrale (Viau, 2014). Certaines stratégies de contournement d'étudiants mal adaptés à certaines méthodes

pourraient du coup réduire les objectifs d'acquisition de compétences visés par ces nouveaux dispositifs.

Au niveau de la motivation envers les activités pédagogiques, nous nous sommes placé dans la continuité d'autres travaux comme ceux de Kozanitis (2010) ou encore de Bédard et Viau (2001) afin de comprendre quelles activités soutenaient leur motivation. Nous donnons ainsi de nouveaux moyens de compréhension aux responsables pédagogiques et aux enseignants pour la mise en place d'activités au sein de certaines disciplines, de certains établissements, et leurs conséquences sur la motivation. Concernant les activités pédagogiques à l'étude (cours magistral, travaux dirigés, projet), nous recommandons de faciliter la perception de contrôlabilité du cours magistral, en invitant par exemple l'enseignant à être davantage à l'écoute des étudiants sur le déroulement du cours, en leur permettant de réagir ou de choisir certains des thèmes du cours. Viau (2009) propose d'ailleurs quelques pistes à ce sujet dans son ouvrage sur la motivation en contexte scolaire. Nous invitons également les enseignants à accompagner l'introduction d'activités pédagogiques nouvelles pour les étudiants. Nos observations nous laissent en effet imaginer que l'introduction d'activités pédagogiques peu familières ou innovantes présente un risque de faire baisser la motivation des étudiants. Il semble qu'un accompagnement au changement soit nécessaire pour ces étudiants bien adaptés aux activités pédagogiques classiques, mais qui semblent légèrement moins ouverts aux pédagogies où l'autonomie est forte, de même qu'à celles auxquelles ils ne sont pas habitués. Dans la perspective d'introduction de méthodes pédagogiques innovantes à l'UCL, notamment avec l'usage de nouveau matériel technologique, cet aspect est à prendre en compte, notamment dans certaines disciplines dont les habitudes pédagogiques sont fortement ancrées. En fonction de la culture d'établissement, certaines activités pédagogiques innovantes trouveront donc mieux leur place, avec plus ou moins de résistance tant de la part des étudiants et des enseignants que de l'administration.

Enfin, en nous penchant sur certaines caractéristiques personnelles et motivationnelles qui demeuraient des pistes de recherche sur la réussite (Morlaix et Suchaut, 2012), nous avons écarté l'influence du sexe, des antécédents scolaires et de l'origine socio-économique dans les profils motivationnels. Ces résultats permettent de mieux informer les enseignants et les institutions en minimisant certains stéréotypes ou certaines croyances qui pourraient être présents au niveau du recrutement ou des situations d'enseignement. C'est également un message encourageant pour les étudiants ayant de moins bons antécédents scolaires ou issus d'un milieu populaire que de savoir qu'un environnement peut avoir un effet positif sur leur motivation, surtout si leur choix d'études est intrinsèquement motivé.

CONCLUSION

Notre recherche avait pour but de proposer une description des profils motivationnels des étudiants de l'UCL. Le premier chapitre nous a permis de mieux comprendre la transition vers l'enseignement supérieur et les différents moments marquants qui peuvent influencer ces profils comme l'orientation, le choix d'études, les modes d'inscription ou la pédagogie à l'université. Les étudiants de l'UCL constituent cependant une population à part dans le paysage de l'enseignement supérieur, avec des profils plus favorisés socialement et scolairement, mais dont la composition ne peut à elle seule expliquer la meilleure réussite en première année universitaire, d'où l'intérêt de se pencher sur leurs caractéristiques motivationnelles. Le deuxième chapitre nous a permis de confronter et de rapprocher la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985*b*) et la dynamique motivationnelle (Viau, 1994; 2009) afin d'établir un cadre de référence original de la motivation en contexte universitaire et de proposer cinq objectifs spécifiques pour décrire nos profils. Le troisième chapitre a présenté l'opérationnalisation de cette recherche descriptive, notamment par la justification et la construction d'un questionnaire que nous avons adapté au contexte des étudiants de l'UCL. Au quatrième chapitre, l'étude des composantes motivationnelles nous a permis de dégager un profil général des étudiants de l'UCL avec des niveaux de motivation élevés envers les études, tant intrinsèquement qu'extrinsèquement, et des niveaux de motivation élevés envers les activités pédagogiques, dont les activités traditionnelles (cours magistral et travaux dirigés). Par ailleurs, l'étude des caractéristiques personnelles s'est révélée particulièrement intéressante. Ainsi, les caractéristiques comme le sexe, l'origine socio-économique, les antécédents scolaires n'ont pas d'effet sur les différentes composantes motivationnelles, alors qu'elles sont souvent étudiées pour leur lien avec la réussite. En fait, les profils motivationnels se distinguent en fonction du type d'établissement et de la discipline étudiée qui font apparaître des motifs d'études et

des dynamiques motivationnelles envers les activités pédagogiques différents. Dans le cinquième chapitre, nous avons rapproché les profils des étudiants de l'UCL de ceux dont la réussite académique est particulièrement valorisée dans certains contextes culturels avec des niveaux de motivation intrinsèques et extrinsèques élevés (Caleon *et al.*, 2015; Köseoglu, 2013). Cependant, le niveau élevé de motivation extrinsèque peut poser question quant aux motifs d'apprentissage, parfois délaissés au profit des motifs de réussite et de comportements plus «scolaires» (Blondelle et Lison, À paraître). Concernant les activités pédagogiques, les étudiants montrent une motivation plus élevée envers les activités qu'on leur propose habituellement dans leurs établissements ou au sein de certaines disciplines, ce qui pose la question de leur adaptation à des méthodes plus innovantes.

Enfin, au niveau des retombées pratiques, notre recherche montre toute l'importance de l'institution et des acteurs de la pédagogie dans un contexte qui peut favoriser différentes motivations à apprendre et à réussir à l'UCL. Cependant, si notre recherche illustre l'importance du contexte sur la motivation, elle comporte comme limite de ne pas identifier plus précisément les facteurs à l'œuvre au sein des disciplines et au cœur des établissements, ce que pourraient faire d'autres recherches. Les résultats présentés pourront toutefois permettre aux différents établissements et enseignants de mieux connaître et comprendre les caractéristiques des étudiants. Ainsi, ils pourront réfléchir à leurs pratiques pédagogiques, au climat d'apprentissage, mais aussi anticiper les difficultés de mise en place d'éventuelles innovations en fonction des caractéristiques des étudiants (Béchar, 2002).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abramson, L.Y., Seligman, M.E.P. et Teasdale, J.D. (1978). Learned Helplessness in humans: critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- Altet, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris: Presses universitaires de France.
- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Arulapam, W., Naylor, R. et Smith, J. (2001). Factors affecting the probability of first-year medical student dropout in the UK: a logistic analysis for the entry cohorts of 1980-1992. *The Warwick Economics Research Papers Series*, 618. University of Warwick, Department of Economics.
- Astolfi, J.-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie*, 103, 5-18.
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- 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.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1996). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.

- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck.
- Barkoukis, V., Harambolos, T., Grous, G. et Sideris, G. (2008). The Assessment of Intrinsic and Extrinsic Motivation and Amotivation: Validity and Reliability of the Greek Version of the Academic Motivation Scale. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 15(1), 39-55.
- Barr, R.B. et Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6), 13-25.
- Baumeister, R. et Leary, M.R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
- Bean, J.-P. et Metzner, B.S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research Journal*, 22(1), 35-64.
- Beaud, S. (2003). *80 % au bac... et après? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris: La Découverte.
- Beaupère, N. et Boudesseul, G. (2009). *Sortir sans diplôme de l'Université - Comprendre les parcours d'étudiants «décrocheurs»*. Paris: La Documentation française.
- Beaupère, N., Chalumeau, L., Gury, N. et Hugrée, C. (2007). *L'abandon des études supérieures: Rapport réalisé pour l'OVE*. Paris: La Documentation française.
- Béchar, J.-P. (2002). L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques: une recension des écrits. *Cahiers de recherche OIPG*, janvier.
- Bédard, D. (2012). *Les Podcasts de l'Université de Grenoble - Comment engager une équipe enseignante sur le chemin de l'innovation pédagogique?* Décembre 2012. Document téléaccessible à l'adresse <<http://podcast.grenet.fr/episode/comment-engager-une-equipe-enseignante-sur-le-chemin-de-linnovation-pedagogique>>. Consulté le 15 mai 2013.
- Bédard, D. et Béchar, J.-P. (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bédard, D., et Lison, C. (2011). *Facteurs d'engagement et de persévérance des étudiantes et des étudiants en génie*. In Actes du 6^e Colloque Questions de Pédagogies dans l'Enseignement Supérieur (QPES), Angers, France, 7 au 11 juin.

- Bédard, D. et Viau, R. (2001). *Le profil d'apprentissage des étudiantes et des étudiants de l'Université de Sherbrooke: résultats de l'enquête menée au trimestre d'automne 2000*. Manuscrit inédit, Université de Sherbrooke, vice-rectorat à l'enseignement.
- Bergier, B. et Francequin, G. (2006). *La revanche scolaire*. Paris: Éditions Érès
- Berlyne, D.E. (1950). Novelty and curiosity as determinants of exploratory behaviour. *British Journal of Psychology*, 41, 68-80.
- Berlyne, D.E. (1955). The arousal and satiation of perceptual curiosity in the rat. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 45, 180-191.
- Bernier, A., Larose, S. et Whipple N. (2005). Leaving home for college: A potentially stressful event for adolescents with preoccupied attachment patterns. *Attachment & Human Development*, 7(2), 171-185.
- Bidart, C., Bourdon, S. et Charbonneau, J. (2011). Le rapport au travail de jeunes au Québec et en France: mise en perspective longitudinale. In A. Degenne *et al.* (dir.), *les catégories sociales et leurs frontières* (p. 95-110). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Biémar, S., Philippe M.-C. et Romainville, M. (2003). L'injonction au projet: paradoxale et infondée? Approche longitudinale du choix d'études supérieures. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32(1), 31-51.
- Bireaud, A. (1990). *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. Paris: Éditions d'organisation.
- Black, A.E. et Deci, E. L. (2000). The effects of student self-regulation and instructor autonomy support on learning in a college-level natural science course: a self-determination theory perspective. *Science Education*, 84, 740-756.
- Blais, A. et Durand, C. (2009). Le sondage. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (5^e éd., p. 445-487). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Blanchard, S., Lieury, A., Le Cam, M. et Rocher, T. (2013). Motivation et sentiment d'efficacité personnelle chez 30 000 élèves de 6^e du collège français, *Bulletin de psychologie*, 523, 23-35. DOI: 10.3917/bupsy.523.0023. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.cairn.info/revue-bulletin-de-psychologie-2013-1-page-23.htm>>. Consulté le 16 juin 2014.

- Blanchard, S., Vrignaud, P., Lallemand, N., Dosnon, O., et Wach, M. (1997). Validation de l'échelle de motivation en éducation auprès de lycéens français. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 26(1), 33-56.
- Bligh, D.A. (2000). *What's the use of lectures?* San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Blondelle, A. et Lison, C. (À paraître). Introduction des compétences dans l'accès à l'enseignement supérieur: vers une obsolescence de l'étudiant «scolaire». *Chemins de formation*, 20.
- Blumenfeld, P.C. (1992). Classroom learning and motivation: Clarifying and expanding goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 84, 272-281.
- Boisseau-Potier, C. (2015). *Bien choisir son BTS ou son DUT* (17^e éd.). Paris: L'étudiant.
- Bouchard, M., Bouffard, T., Goulet, G., Denoncourt, I. et Couture, N. (2005). Influence of achievement goals and self-efficacy on student's self-regulation and performance. *International Journal of Psychology*, 40, 373-384.
- Boudrenghien, G., Frenay, M., Neuville, S., Noël, B. et Wertz, V. (2006). Comprendre la réussite et la persistance en premier baccalauréat. Quel est le rôle joué par la valeur perçue des apprentissages et par la pratique des enseignants. In M. Frenay, B. Raucourt et P. Wouters (dir.). *Les pédagogies actives: enjeux et conditions* (Vol. 2, p. 887-900). Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.
- Boulet, A., Savoie-Zajc, L. et Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. Londre: Tavistock.
- Boyer, R., Coridian, C., et Erlich, V. (2001). L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissages. *Revue Française de Pédagogie*, 136, 97-107.
- Braxton, J.M., Bray, N.J. et Berger, J.B. (2000). Faculty teaching skills and their influence on the college student departure process. *Journal of College Students Development*, 41, 215-226.

- Brophy, J. (1999). Toward a model of the value aspects of motivation in education: Developing appreciation for particular learning domains and activities. *Educational Psychologist*, 34(2), 75-85.
- Brophy, J.E. (2004). *Motivating students to learn*. New York, NY: Mc Graw Hill.
- Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse: Éditions Universitaires du Sud.
- Buisson-Fenet, H. et Draelants, H. (2010). *Du lycée à la classe préparatoire: le rôle du processus d'admission et des enchaînements institutionnels dans la fabrication de la clôture sociale*. In AECSE, Congrès international d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF 2010), Genève, Suisse, 13-16 septembre.
- Cabrera, A.F., Castaneda, M.B., Nora, A. et Hengstler, D (1992). The convergence between two theories of college persistence. *Journal of Higher Education*, 63(2), 143-164.
- Caleon, I., Wui, M.G.L., Tan, J. P.-L., Chiam, C.L., Soon, T.C. et King, R.B. (2015). Cross cultural validation of the academic motivation scale: A Singapore investigation. *Child Indicators Research*. DOI: 10.1007/s12187-014-9298-7
- Carré, P. (1998). Motifs et dynamique d'engagement en formation. *Éducation permanente*, 136, 119-131.
- Carré, P. (2001). *De la motivation à la formation*. Paris: L'Harmattan
- Carré, P. (2003). La double dimension de l'apprentissage autodirigé: contribution à une théorie du sujet social apprenant. *La revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, 17(1), 1-25.
- Carré, P. (2004). Bandura: une psychologie pour le XXI^e siècle? Numéro spécial «De l'apprentissage au sentiment d'efficacité personnelle. Autour de l'œuvre d'Albert Bandura». *Savoirs, hors-série*, 5, 9-50.
- Carré, P. et Fenouillet, F. (2008). *Traité de psychologie de la motivation*. Paris: Dunod.
- Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1, 245-276. Document téléaccessible à l'adresse <http://dx.doi.org/10.1207/s15327906mbr0102_10>.

Centre national des ressources textuelles et linguistiques (s.d.). *Site internet du centre national des ressources textuelles et linguistiques*. Site téléaccessible à l'adresse <www.cnrtl.fr>. Consulté le 9 mai 2015.

Chartier, J. (2005). *Cinq verbes pour l'enseignement supérieur privé*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/054000284/0000.pdf>>. Consulté le 15 janvier 2013.

Chédru, M. (2012). *Impact de la motivation et des caractéristiques individuelles sur la performance: Application dans le monde académique*. Thèse de doctorat en Sciences de Gestion, Telecom école de management, Évry, France. Document téléaccessible à l'adresse <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/78/97/18/PDF/These_Marie_Chedru.pdf>.

Chemolli, E., et Gagné, M. (2014). Evidence Against the Continuum Structure Underlying Motivation Measures Derived From Self-Determination Theory. *Psychological Assessment. Advance online publication*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://dx.doi.org/10.1037/a0036212>>.

Chevallier, T., Landrier, S. et Nakhili, N. (2009). *Du secondaire au supérieur: Continuités et ruptures dans les conditions de vie des jeunes*. Paris: La Documentation française.

Clanet, J. (2001). Étude des organisateurs des pratiques enseignantes à l'université. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 27(2), 327-352.

Cohen, L., Manion, L. et Morrison, K. (2011). *Research methods in Education* (7^e éd.). Londres: Routledge.

Cokley, K. (2000). Examining the validity of the Academic Motivation Scale by comparing scale construction to self-determination theory. *Psychological Reports*, 86(2), 560-564.

Cokley, K. (2015). A Confirmatory Factor Analysis of the Academic Motivation Scale with Black College Students. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 48(2) 124-139. DOI: 10.1177/0748175614563316.

Cokley, K., Bernard, N., Cunningham, D. et Motoike, J. (2001). A psychometric investigation of the Academic Motivation Scale using a United States sample. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34(2), 109-120.

- Conseil de l'Union européenne (2004). *Éducation et formation 2010. L'urgence des réformes pour réussir la stratégie de Lisbonne*. Rapport intermédiaire conjoint du Conseil et de la Commission sur la mise en œuvre du programme de travail détaillé concernant le suivi des objectifs des systèmes d'éducation et de formation en Europe. Bruxelles: Conseil de l'Union européenne.
- Conseil supérieur de l'éducation (2004). *L'éducation à la vie professionnelle: valoriser toutes les avenues. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2003-2004*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Convert, B. (2003). Des hiérarchies maintenues. Espace des disciplines, morphologie de l'offre scolaire et choix d'orientation en France, 1987-2001. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 149, 61-73.
- Convert, B. (2010). Espace de l'enseignement supérieur et stratégies étudiantes. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3(183), 14-31. DOI: 10.3917/arss.183.0014. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2010-3-page-14.htm>>.
- Cordazzo, P. (2011). Choix d'orientation, quelles réalités? In O. Galland, E. Verley et R. Vourc'h (dir.). *Les mondes étudiants – Enquêtes sur les conditions de vie 2010. Observatoire de la vie étudiante*. Paris: La documentation française.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris: PUF.
- Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant: L'entrée dans la vie universitaire* (2^e éd.). Paris: Paris: Économica. (1^{re} éd. 1997).
- Coulon, A. et Paivandi, S. (2008). *État des savoirs sur les relations entre les étudiants, les enseignants et les IATOSS dans les établissements d'enseignement supérieur*. Paris: Observatoire de la Vie Étudiante (OVE).
- Croizier, J.-C. et Theresa, C. (1998). Extending the Concept of Stereotype threat to Social Class: The Intellectual Underperformance of Students From Low Socioeconomic Backgrounds. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24(6), DOI:10.1177/0146167298246003.
- Dautresme, I. (2014). *Enseignement supérieur privé: quand les fonds font leur marché*. Site Internet Educpros.fr. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.letudiant.fr/educpros/enquetes/enseignement-superieur-prive-les-fonds-font-leur-marche.html>>.

- de Charms, R. (1968). *Personal Causation: The internal affective determinants of behavior*. New York, NY: Academic Press.
- de Charms, R. (1976). *Enhancing motivation: Change in the classroom*. New York, NY: Irvington.
- De Ketele, J.-M. (2010). La pédagogie universitaire: Un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, 172, 5-13.
- De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (1991). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. Bruxelles: Éditions De Boeck.
- Deci, E.L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.
- Deci, E.L. (1975). *Intrinsic Motivation*. New York, NY, Plenum.
- Deci, E.L. et Ryan, R.M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational process. In L. Berkowitz (dir.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 13, p. 39-80). New York, NY: Pergamon Press.
- Deci, E.L. et Ryan, R.M. (1985a). The general causality orientations scale: Self determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- Deci, E.L. et Ryan, R.M. (1985b). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York, NY: Plenum.
- Deci, E.L. et Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024-1037.
- Deci, E.L. et Ryan, R.M. (1991). A Motivational Approach to Self: Integration in Personality. In R.A. Dientsbier (dir.), *Perspectives on Motivation: Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E.L. et Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E.L. et Ryan, R.M. (dir.) (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, NY: The University of Rochester Press.
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G. et Ryan, R.M. (1991). Motivation and education: the self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.

- Deci, E.L. et Ryan, R.M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 24-34.
- Doray, P., Picard, F., Trottier, C. et Groleau, A. (2009). Les parcours éducatifs et scolaires. Quelques balises conceptuelles (Projet Transitions, Note de recherche 3). Montréal: Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire (Numéro 44). Document téléaccessible à l'adresse <http://www.cirst.uqam.ca/Portals/0/docs/projet_transitions/Note3_finale.pdf>.
- Dörnyei, Z. (2000). Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualisation of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 519-538.
- Dubet, F. (1994). L'étudiant en université de masse. *Revue française de pédagogie*, 4, 511-532.
- Dubet, F., Filâtre, D., Merrien, F.-X., Sauvage, A. et Vince, A. (1994). *Université et villes*. Paris: L'Harmattan.
- Dubet, F. et Martucelli D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Le Seuil, coll. «L'épreuve scolaire».
- Duguet, A. (2014). *Les pratiques pédagogiques en première année universitaire: Description et analyse de leurs implications sur la scolarité des étudiants*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Bourgogne, Dijon.
- Duguet, A. et Morlaix, S. (2012). Les pratiques pédagogiques des enseignants: quelle variété pour quelle efficacité? *Questions vives*, 6(18), 93-110.
- Durand, C. et Blais, A. (2009). La mesure. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (5^e éd., p. 227-250). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Duru-Bellat, M. et Kieffer, A. (2008). Du baccalauréat à l'enseignement supérieur: déplacement et recomposition des inégalités. *Population*, 63(1), 123-158.
- Duru-Bellat, M., Kieffer, A. et Reimer, D. (2008). Patterns of social inequalities in access to higher education in France and Germany. *International Journal of Comparative Sociology*, 49, 347-368.
- Eccles, J.S. (2005). Subjective task values and the Eccles *et al.* model of achievement-related choices. In A.J. Elliot et C.S. Dweck (dir.). *Handbook of competence and motivation* (p. 105-121). New York, NY: Guilford.

- Eccles, J.S. (2007). Families, schools, and developing achievement-related motivations and engagement. In J.E. Grusec et P.D. Hastings (dir.), *Handbook of socialization* (p. 665-691). New York, NY: The Guilford Press.
- Eccles, J.S., Wigfield, A. et Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon et N. Eisenberg (dir.), *Handbook of child psychology* (5e éd., vol. 3, p. 1017-1095). New York, NY: Wiley.
- Endrizzi, L. (2010). Réussir l'entrée dans l'enseignement supérieur. *Dossier d'actualité de la veille scientifique et technologique*, 59. Site téléaccessible à l'adresse <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?dossier=59&lang=fr>. Consulté le 10 janvier 2013.
- Eurydice (2009). *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2009*. Bruxelles: Eurydice.
- Fairchild, A.J., Horst, S.J., Finney, S.J. et Barron, K.E. (2005). Evaluating existing and new validity evidence for the academic motivation Scale. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 331-358.
- Fave-Bonnet, M.-F. (2006). Les enjeux de la pédagogie universitaire à l'heure du processus de Bologne. *Revista de Psihologie si Stiintele Educatiei*. 1(1), 43-51.
- Faye, C. et Sharpe, D. (2008). The role of psychological needs and identity formation. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 40(4), 189-199.
- Fazey, D.M.A. et Fazey, J.A. (2001). The potential for autonomy in learning: perceptions of competence, motivation and locus of control in first-year undergraduate students. *Studies in Higher Education*, 26(3), 345-361.
- Felouzis, G. (2001). *La condition étudiante: sociologie des étudiants et de l'Université* (1^{re} éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- Felouzis, G. (2003). *Les mutations actuelles de l'Université* (1^{re} éd.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Fenouillet, F. (2012). *Les théories de la motivation*. Paris: Dunod.
- Fichez, E. (2008). L'enseignement supérieur est-il contraint d'innover? Éléments d'analyse. In G. Jacquinet-Delaunay et É. Fichez (dir.), *L'université et les TIC. Chronique d'une innovation annoncée* (p. 51-81). Bruxelles: De Boeck.
- Fisher, C.D. (1978). The effect of personal control, competence, and extrinsic reward systems on intrinsic motivation. *Organizational Behavior and Human Performance*, 21, 273-288.

- Flowerday, T., Schraw, G. et Stevens, J. (2004). The role of choice and interest in reader engagement. *The Journal of Experimental Education*, 72(2), 93-114.
- Fontaine, S. et Peters, M. (2012). L'abandon des étudiants à l'université: état de la question. In M. Romainville et C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 33-52). Bruxelles: De Boeck.
- Fornier, Y. et Simonot, C. (2001). Motivation et adaptation à l'université. *Psychologie et psychométrie*, 22(1), 59-73.
- Fortier, M.S., Vallerand, R.J. et Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 257-274.
- Fourez, G., Englebert-Lecomte, V. et Mathy, P. (1997). *Nos savoirs sur nos savoirs. Un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Frenay, M., Boudrenghien, G., Dayez, J.-B. et Paul, C. (2007). Persévérer et accorder de la valeur à l'école: Quelles diversités de profils motivationnels chez les élèves de l'enseignement qualifiant? In M. Frenay et X. Dumay (dir.), *Un enseignement démocratique de masse: Une réalité qui reste à inventer* (p. 229-247). Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.
- Frickey, A. et Primon, J.-L. (2002). Les manières sexuées d'étudier en première année d'université. *Société contemporaines*, 48, 63-85.
- Galand, B. (2006). La motivation en situation d'apprentissage: les apports de la psychologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 155, 5-8.
- Galand, B., Neuville, S. et Frenay, M. (2005). L'échec à l'université en Communauté Française de Belgique: Comprendre pour mieux prévenir? In B. Galand (dir.): *L'échec en Communauté Française de Belgique* (p. 5-11), Cahiers de recherches en éducation et formation, n°39.
- Galand, B. et Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation: quel rôle joue-t-il? Comment intervenir? *Savoirs, revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, 5, 91-116. Paris: Hors série, L'Harmattan.
- Galinon-Méléneq, B. (1996). L'enseignant chercheur au sein d'une situation complexe et contingente. In J. Donnay et M. Romainville (dir.), *Enseigner à l'Université: un métier qui s'apprend?* (p. 11-31). Bruxelles: De Boeck Université.

- Garrett, J. (2007). *Motivation to choose across the transition to adulthood*. Thèse de doctorat en éducation et psychologie, Université du Michigan, Ann Arbor, MI.
- Gauthier, C. (1999). Sortir des idées reçues sur l'enseignement. *Vie pédagogique*, 106, Février-Mars.
- George, D. et Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 update (10^e éd.) Boston, MA: Pearson.
- Gervais, M.-J. et Chagnon, F. (2010). *Modélisation des déterminants et des retombées de l'application des connaissances issues de la recherche sociale*. Montréal: Chaire d'étude CJM-IU-UQÀM sur l'application des connaissances dans le domaine des jeunes et des familles en difficulté.
- Gingras, F.-P. et Côté, C. (2009). La théorie et le sens de la recherche. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*. (5^e éd., p. 109-134). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Giorgini, P. (2014). *La transition fulgurante*. Paris: Bayard.
- Giret, J.-F. (2011). L'activité rémunérée des étudiants. In O. Galland, E. Verley et R. Vourc'h (dir.), *Les mondes étudiants – Enquêtes sur les conditions de vie 2010*. Observatoire de la vie étudiante. Paris: La documentation française.
- Gisbert, K. (2001). *Geschlecht und Studienwahl*. Münster. Germany: Waxmann.
- Good, T.L. et Brophy, J.E. (2008). *Looking in classrooms*. Boston, MA: Allyn and Beacon.
- Gouvernement de la France (2012a). *L'enseignement supérieur en France: État des lieux et propositions*. Paris: Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Gouvernement de la France (2012b). *Repères et statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. Paris: Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Gouvernement de la France (2013a). *Les établissements d'enseignement supérieur privés*. Paris: Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Site téléaccessible à l'adresse <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid49085/les-etablissements-d-enseignement-superieur-privés.html>>. Consulté le 10 janvier 2013.

- Gouvernement de la France (2013b). *Parcours et réussite des étudiants en Licence et en Master. Note d'information 13.02, Avril*. Paris: Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Gouvernement de la France (2013c). *Les étudiants dans les instituts catholiques 13.05, Juillet*. Paris: Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Téléaccessible à l'adresse <<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid73238/instituts-catholiques-forte-augmentation-des-effectifs-etudiants-en-2011-2012.html>>. Consulté le 20 mai 2014.
- Gouvernement de la France (2013d). *Réussite et échec en premier cycle 13.10, Novembre*. Paris: Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid75181/reussite-et-echec-en-premier-cycle.html>> Consulté le 20 mai 2014.
- Gouvernement de la France (2014a). *L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche en France, 47 indicateurs*. Paris: Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Site téléaccessible à l'adresse <<http://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eest/7/index.php>> Consulté le 20 mai 2014.
- Gouvernement de la France (2014b). *Résultats de la première phase d'Admission Post Bac*. Paris: Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid79108/resultats-de-la-premiere-phase-d-admission-post-bac-apb.html>>.
- Graham, S. et Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. In D.C. Berliner et R.C. Calfee (dir.), *Handbook of Educational Psychology* (p. 63-84). New York, NY: Macmillan.
- Grignon, C. et Gruel, L. (1999). *La vie étudiante*. Paris: PUF.
- Groccia, J. (2010). Why faculty development why now? In A. Saroyan et M. Frenay (dir.), *Building Teaching Capacities in Higher Education. A Comprehensive International Model* (p. 1-20). Sterling, VA: Stylus.
- Gruel, L. (2002). *Les conditions de réussite dans l'enseignement supérieur*. OVE infos, La lettre de l'Observatoire de la vie étudiante, 2. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.ove-national.education.fr/medias/files/ove-infos/oi2_o2.pdf>. Consulté le 10 janvier 2013.
- Gruel, L., Galland O. et Houzel, G. (dir.) (2009). *Les étudiants en France: Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

- Gurtner, J.-L., Gorga, A., Monnard, I. et Ntamakiliro, L. (2001). *Évolution de diverses composantes de la motivation pour le travail scolaire au cours de l'adolescence: Brève synthèse à l'intention des autorités scolaires et des enseignants*. Suisse: Université de Fribourg FN 1114-54159.98, Site téléaccessible à l'adresse <www.unifr.ch/ipg/motivation.htm>.
- Gury, N. (2007). Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur: temporalités de l'abandon et profils des décrocheurs. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36(2), 137-156.
- Hair, J.F. Jr., Anderson, R.E., Tatham, R.L., et Black, W.C. (1998). *Multivariate Data Analysis*, (5th Edition). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Halpern, D.F. (2012). *Sex Differences in Cognitive Abilities*. (4^e éd.) New York, NY: Psychology Press.
- Harlow, H. (1958). The Nature of Love. *American Psychologist*, 13, 673-685.
- Harter, S. (1978). Pleasure derived from optimal challenge and the effects of extrinsic rewards on children's difficulty level choices. *Child Development*, 49, 788-799.
- Harter, S. (1981). *A scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom*. Denver, CO: University of Denver Press.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In E.M. Hetherington (dir.), *Handbook of child psychology, vol. 4. Socialization, personality and social development* (4^e éd., p. 275-386). New York, NY: Wiley.
- Heckhausen, H. (1991). *Motivation and action*. New York, NY: Springer-Verlag.
- Heckhausen, H. et Kuhl, J. (1985). From wishes to action: The dead ends and short cuts on the long way to action, In M. Frese et J. Sabini (dir.), *Goal-directed behaviour: The concept of action in psychology* (p. 134-160). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York, NY: Wiley.
- Heutte, J. (2011). *La part du collectif dans la motivation et son impact sur le bien-être comme médiateur de la réussite des étudiants: complémentarités et contributions entre l'autodétermination, l'auto-efficacité et l'autotélisme*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, Nanterre, France.
- Hickey, D.T. (1997). Motivation and contemporary socio-constructivist instructional perspectives. *Educational Psychologist*, 32, 175-193.

- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: comparing values, behaviors, institutions and organizations across Nations*, (2^e éd.). Thousand Oak, CA: SAGE Publications.
- Hofstetter, R. et Schneuwly, B. (2000). Pertinence scientifique et pertinence sociale: Mise en perspective de six rapports nationaux commandités sur la recherche en sciences de l'éducation en Europe. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 1, 51-92.
- Houle, C.O. (1961). *The inquiring mind*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Hull, C.L. (1943). *Principles of behavior: an introduction to behavior theory*. New York, NY: Appleton-Century-Crofts.
- Hyde, J.S. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 60(5), 581-592.
- Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche (2007). *La série scientifique au cycle terminal du lycée: articulation avec le cycle de détermination et orientation vers les études supérieures*. Paris: Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche (2012). *La fraude aux examens*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/124000295.pdf>>.
- Kaiser, H.F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20,141-151
- Kallen, D. (1997). *L'enseignement secondaire en Europe: Problèmes et perspectives*. Strasbourg: Éditions du conseil de l'Europe.
- Karsenti, T. (1998). *Étude de l'interaction entre les pratiques pédagogiques d'enseignants du primaire et la motivation de leurs élèves*. Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Karsenti, T., Savoie-Zajc, L. et Larose, F. (2001). Les futurs enseignants confrontés aux TIC: changements dans l'attitude, la motivation et les pratiques pédagogiques. *Éducation et Francophonie*, 29(1), 1-29.
- Kasser, T. et Ryan, R.M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 280-287.

- Kember, D. (1990). The use of a model to derive interventions which might reduce drop out from distance education courses. *Higher Education*, 20(1), 11-24.
- Koestner, R., Ryan, R.M., Bernieri F. et Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52, 233-248.
- King, R.-B. et Watkins, D.A. (2012). Cross-Cultural Validation of the Five-Factor Structure of Social Goals: A Filipino Investigation. *Journal of psychoeducational assessment*. 30(2), 181-193.
- Kline, R.B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. (2^e éd.) New York, NY: Guilford Press.
- Köseoglu, Y. (2013). Academic motivation of the first-year university student and the self-determination theory. *Educational Research and Reviews*, 8(8), 418-424
- Kozanitis, A. (2010). L'influence d'innovations pédagogiques sur le profil motivationnel et le choix de stratégies d'apprentissage d'étudiantes et d'étudiants d'une faculté d'ingénierie. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26(1). Document téléaccessible à l'adresse <<http://ripes.revues.org/385>>. Consulté le 12 mars 2013.
- Krapp, A. (2002). Interesse, lernen und leistung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 38, 747-770.
- Lacoste, S., Esparbès-Pistre, S. et Tap, P. (2005). L'orientation scolaire et professionnelle comme source de stress chez les collégiens et les lycéens. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34(3), 295-322. Document téléaccessible à l'adresse <<http://osp.revues.org/index617.html>>.
- Laguardia, J.G. et Ryan, R.M. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être: théorie de l'autodétermination et applications. *Revue québécoise de psychologie*, 21(2), 281-304.
- Lahire, B. (1997). *Les manières d'étudier*. Paris: La Documentation française.
- Lambert-Le Mener (2012). *La performance académique des étudiants en première année universitaire: Influence des capacités cognitives et de la motivation*. Thèse en sciences de l'éducation, Université de Bourgogne, Dijon.
- Landrier, S. et Nakhili, N. (2010). Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France. *Formation emploi*, 109, 23-36.

- Langevin, L., Bruneau, M. et Thériault, M. (1999). Représentations des étudiants sur l'apprentissage et les aides reçues dans le cadre de cours au premier cycle à l'université. *In Actes du 16^e congrès de l'AIPU*. Montréal, Québec: Association Internationale de Pédagogie Universitaire.
- Langouët, G. et Léger, A. (1991). *École publique ou école privée? Trajectoires et réussites scolaires*. Paris: Éditions Fabert.
- Larose, S., Guay, F., Senécal, C., Marylou, H., Drouin, E. et Delisle, M.-N., (2005). *Persévérance scolaire des étudiants en sciences et génie à l'université de Laval: Le rôle de la culture, motivation et socialisation scientifiques*. Québec: Université Laval, Faculté d'éducation. ISBN: 2-9801377-0-7
- Lassarre, D., Giron, C. et Paty, B. (2003). Stress des étudiants et réussite universitaire: les conditions économiques, pédagogiques et psychologiques du succès. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32(4), 669-691.
- Le Moigne, J.-L. (1990), Épistémologies constructivistes et sciences de l'organisation, *In* A.C. Martinet (coord.) *Épistémologies et sciences de gestion* (p. 91-141). Paris: Économica.
- Le Monde (2014). Éducation: amélioration du portail Admission post-bac. *Le Monde*. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.lemonde.fr/education/article/2014/01/10/education-amelioration-du-portail-admission-post-bac_4345799_1473685.html>.
- Lebrun, M. (2005). *ELearning pour enseigner et apprendre: allier pédagogie et technologie*. Louvain-la-Neuve: Academia-Bruylant.
- Lebrun, M., Smidts, D. et Bricoult, G. (2011). *Comment construire un dispositif de formation?* Bruxelles: De Boeck.
- Lefrançois, R. (1991). *Dictionnaire de la recherche scientifique*. Lennoxville: Éditions Némésis.
- Lefrançois, R. (1997). La recherche collaborative: essai de définition. *Nouvelles pratiques sociales*, 10(1), 81-95.
- Legendre, F. (2003). Les étudiants fantômes. Les sorties précoces de l'université Paris 8. *Carrefour de l'éducation*, 2(16), 32-55.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.

- Legendre, M.-F., Aubé, M. et Jonnaert, P. (2003). *Le socioconstructivisme*. Document téléaccessible à l'adresse <slideplayer.fr/slide/9660/#>. Consulté le 10 mai 2013.
- Léger, A. (1997), "Zapping" scolaire et tradition familiale. *Cahiers de la MRSH*, 9, Université de Caen, 15-44.
- Legrain, H. (2003). *Motivation à apprendre: mythe ou réalité?* Paris: L'Harmattan.
- Lelièvre, C. (2008). *Les politiques scolaires mises en examen: onze questions en débat*. Paris: ESF.
- Lelong, Y. et Raoul, (2012). Réorientation et décrochage? Devenir des étudiants normands inscrits en L1 en 2008 et non réinscrits en 2009. In I. Borrás, D. Epiphane, P. Lemistre et G. Ryk (dir.), *Etudier en licence: Parcours et insertion* (p. 61-72). Marseille: Céreq.
- Lenoir, T. (1993). The discipline of nature and the nature of disciplines. In E. Messer-Davidow, D.R. Shumway et D.J. Sylvan (dir.), *Knowledges: Historical and critical studies in disciplinarity* (p. 70-102). Charlottesville, VA: University Press of Virginia.
- Lepper, R.M., Corpus, J.H. et Iyengar, S.S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97, 184-196.
- Leroux, J.Y. (1997). Les premiers cycles universitaires français dans le contexte de l'enseignement supérieur de masse. *Gestion de l'enseignement supérieur*, 9(1), 115-125.
- Lewalter, D., Krapp, A., Schreyer, I. et Wild, K.P. (1998). Die bedeutsamen des erlebens von kompetenz, autonomie und sozialer eingebundenheit für die entwicklung berufsspezifischer interessen. In K. Beck, et R. Dubs (dir.), *Kompetenzentwicklung in der berufserziehung – cognitive, motivationale und moralische dimensionen kaufmännischer qualifizierungsprozesse*. *Zeitschrift für berufs und wirtschaftspädagogik* (vol. beiheft Nr. 14, p. 143-168). Stuttgart, Allemagne: Steiner.
- Lewin, K. (1936). *Principles of topological psychology*. New York, NY: Mc Graw-Hill.
- Lieury, A. et Fenouillet, F. (2006). *Motivation et réussite scolaire* (2^e éd.). Paris: Dunod.

- Lison, C., Bédard, D., Beaucher, C. et Trudelle, D. (2014). De l'innovation à un modèle de dynamique innovationnelle en enseignement supérieur. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://ripes.revues.org/771>>. Consulté le 24 mai 2014.
- Lison, C. et Jutras, F. (2014). Innover à l'université: penser les situations d'enseignement pour soutenir l'apprentissage. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30-1, mis en ligne le 07 avril 2014. Site téléaccessible à l'adresse <<http://ripes.revues.org/769>>. Consulté le 06 juin 2014
- Lison, C. (2011). *Programmes innovants en formation des enseignants du secondaire: perceptions, conceptions et pratiques*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec. Accessible par ProQuest Dissertations & Theses. (NR89640).
- Loiola, F.A. et Romainville, M. (2008). La recherche sur la pédagogie de l'enseignement supérieur. Où en sommes-nous? *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 529-535.
- Mallet, C.J., Kawabata, M., Newcombe, P., Otero-Forero, A. et Jackson, S. (2007). Sport Motivation Scale-6 (SMS-6): A revised six-factor sport motivation scale. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 600-614.
- Maslow, A.H. (1954). *Motivation and personality*. New York, NY: Harper.
- McClelland, D.C. (1985). *Human motivation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- McInerney, D.M. (2005). Educational Psychology – Theory, Research, and Teaching: A 25-year retrospective. *Educational Psychology*, 25(6), 585-599.
- Merle, P. (2000). Le concept de démocratisation d'une institution scolaire: une typologie et sa mise à l'épreuve, *Population*, 55(1), 15-50.
- Merle, P. (2002a). «Démocratisation ou accroissement des inégalités scolaires?» *L'exemple de l'évolution de la durée des études en France (1988-1998)*. *Population*, 2002/4 Vol. 57, p. 633-659. DOI: 10.3917/popu.204.0633.
- Merle, P. (2002b). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris: Repères, La Découverte.
- Merle, P. (2009). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris: La Découverte (nouvelle édition).

- Midgley, C. (1993). Motivation and middle level schools. In P.R. Pintrich et M.L. Maehr (dir.). *Advances in motivation and achievement, vol. 8: motivation in the adolescent years* (p. 219-276). Greenwich, CT: JAI Press.
- Mignon, J. (2012). *Étude longitudinale de la motivation d'étudiants universitaires de première année*. Thèse de doctorat, Université de Liège - Gembloux Agro-Bio Tech, Liège, Belgique.
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (s.d.). *Site du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*. Les établissements d'enseignement supérieur privés. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid49085/les-etablissements-d-enseignement-superieur-privés.html>>. Consulté le 10 juin 2014.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, 88, 195-200.
- Morlaix, S. et Suchaut, B. (2012). *Analyse de la réussite en première année universitaire: effets des facteurs sociaux, scolaires et cognitifs*. Les Documents de Travail de l'IREDU. Institut de Recherche sur l'Education Sociologie et Economie de l'Education. Document téléaccessible à l'adresse <http://iredu.u-bourgogne.fr/images/stories/Documents/Publications_iredu/documents_travail_iredu/dt_2012-2.pdf>. Consulté le 10 juin 2014.
- Mucchielli, L. (1998). La pédagogie universitaire en question: le point de vue d'étudiant de premier cycle en psychologie. *Recherche et formation*, 29, 161-176.
- Neuville, S. (2004). *La perception de la valeur des activités d'apprentissage: Étude des déterminants et effets*. Thèse de doctorat en psychologie, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Neuville, S. (2006). La valeur perçue des activités d'apprentissage: quels en sont les sources et les effets? In E. Bourgeois et B. Galand (dir.), *(Se) Motiver à apprendre* (p. 95-96). Paris: Presses universitaires de France.
- Neuville, S. et Frenay, M. (2012). La persévérance des étudiants de 1er baccalauréat à la lumière du modèle expectancy-value. In M. Romainville et C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 157-175). Bruxelles: De Boeck.

- Noël, M.-F. (2014). *Choix scolaires, perception de la valeur des études et relations sociales de jeunes québécois au postsecondaire: une analyse qualitative longitudinale*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Ntebutse, J.G. (2009). Étude phénoménologique de la dynamique du changement chez des professeurs d'université en contexte d'innovations pédagogiques visant la professionnalisation des étudiants. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec. Accessible par ProQuest Dissertations & Theses. (NR52849)
- Núñez, J.L., Martín-Albo, J. et Navarro, J.G. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation. *Psicothema*, 17(2), 344-349.
- Nuttin, J. (1980). *Motivation et perspectives d'avenir*. Louvain: Presses universitaires de Louvain.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) (2012). *Équité et qualité dans l'éducation – comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés – coup de projecteur sur la France*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.oecd.org/fr/france/49623513.pdf>>. Consulté le 25 mai 2014.
- Otis, N., Grouzet, F.M. et Pelletier, L.G. (2005). Latent motivational change in an academic setting: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 97, 170-183.
- Paivandi, S. (2011). Le temps studieux des étudiants. In O. Galland, E. Verley et R. Vourc'h (dir.). *Les mondes étudiants – Enquêtes sur les conditions de vie 2010*. Observatoire de la vie étudiante. Paris: La documentation française
- Paivandi, S. (2012). Pour réussir la transition entre secondaire et supérieur. *Cahiers pédagogiques*, 25, Hors-série numérique, «Quelle pédagogie dans le supérieur?», 22-25.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual* (3^e éd.). Maidenhead: Open University Press.

- Paris, S.G. et Turner, G.C. (1994). Situated motivation. In P.R. Pintrich, D.R. Brown et C.E. Weinstein, (dir.), *Student motivation, cognition, and learning* (p. 213-238). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Paul, J.-J. et Suleman, F. (2005). La production de connaissances dans la société de la connaissance. *Éducation et Société*, 15(1), 19-43.
- Pelletier, L.G., Fortier, M.S., Vallerand, R.J. et Brière, N. M. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion*, 25, 279-306.
- Pelletier, L.G. et Vallerand, R.J. (1993). Une perspective humaniste de la motivation: les théories de la compétence et de l'autodétermination. In R.J. Vallerand et E.E. Thill (dir.), *Introduction à la psychologie de la motivation* (p. 233-284). Laval: Études vivantes.
- Pelletier, L.G., Vallerand., R. J. et Sarrazin, P. (2007). The revised six-factor Sport Motivation Scale (Mallett, Kawabata, Newcombe, Otero-Forero, et Jackson, 2007): Something old, something new, and something borrowed. *Advances in self-determination theory research in sport and exercise*, 8, 615-621.
- Piaget, J. (1967). *Biologie et connaissance: Essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs*. Paris: Gallimard.
- Piaget, J. (1971). *Biology and knowledge*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Pintrich, P.R. et De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P.R. et Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In D. Schunk et J. Meece, *Student perceptions in the classroom* (p. 149-183). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pintrich, P.R. et Schunk, D.H. (1996). *Motivation in Education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Pintrich, P.R. et Schunk, D.H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2^e éd.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche programme*. Montréal: Presses internationales Polytechnique.

- Quinn, J. (2004) Understanding working-class ‘drop-out’ from higher education through a sociocultural lens: Cultural narratives and local contexts. *International Studies in Sociology of Education*, 14(1), 57-74. DOI: 10.1080/09620210400200119.
- Ratelle, C.F., Guay, F., Vallerand, R.J., Larose, S. et Senécal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99, 734-746.
- Rege Colet, N. et Romainville, M. (2006). *La pratique enseignante en mutation à l’université. Perspectives en éducation et formation*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Reid, L. (2006). Les sources d’invalidité et de biais. Comment tirer des conclusions valides. In S. Bouchard et C. Cyr (dir.), *Recherche psychosociale pour harmoniser recherche et pratique* (p. 27-86). Québec: Presses de l’Université du Québec.
- Renninger, K.A. et Hidi, S. (2002). Student interest and achievement: Developmental issues raised by a case study. In A. Wigfield et J. S. Eccles (dir.), *Development of achievement motivation* (p. 173–195). New York, NY: Academic.
- Renninger, K.A., Hidi, S. et Krapp, A. (dir.) (1992). *The role of interest in learning and development*. Hilldale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rogers, C. (1951). *Client-centered therapy*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. (1963). The actualizing tendency in relation to “motives” and to consciousness. In M.R. Jones (dir.), *Nebraska symposium on motivation*, (vol. 11, p. 1-24). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Rogers, C. (2005). *Le développement de la personne* (2^e éd.). Paris: Dunod (1^{re} éd. 1961).
- Romainville, M. (1996). L’irrésistible ascension du terme «compétence» en éducation. *Enjeux*, 37/38, 132-142.
- Romainville, M. (1997). Peut-on prédire la réussite d’une première année universitaire? *Revue française de pédagogie*, 119, 81-91.
- Romainville, M. (2000). *L’échec dans l’université de masse*. Paris: L’Harmattan.
- Romainville, M. (2008). La joyeuse entrée des compétences dans l’enseignement supérieur. *Revue de l’inspection générale*, 4, 48-54.

- Romainville, M. et Michaut, C. (2012). Conclusion. In M. Romainville et C. Michaut, (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 251-262). Bruxelles: De Boeck.
- Ryan, R.M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 397–427.
- Ryan, R.M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450–461.
- Ryan, R.M. et Connell, J.P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R.M. et Deci, E.L. (2002). Overview of self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. In Deci, E.L. et Ryan, R.M. (eds) *Handbook of Self-Determination Research* (p. 3-33). Rochester, NY: The University of Rochester Press.
- Ryan, R.M. et Deci, E.L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Ryan, R.M. et Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sabourin, S., Valois, P. et Lussier, Y. (2006). L'utilisation des questionnaires en recherche. Une solution pratique qui nécessite une démarche rigoureuse. In S. Bouchard et C. Cyr (dir.), *Recherche psychosociale pour harmoniser recherche et pratique* (p. 279-320). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Sarfati, F. (2013). Peut-on décrocher de l'université? Retour sur la construction d'un problème social, *Agora débats/jeunesses*, 1(63), 7-21. DOI: 10.3917/agora.063.0007. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2013-1-page-7.htm>>.
- Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, É. et Wright, A. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 783-805.
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist*, 26, 299-323.

- Schiefele, U. (1996). Topic interest, text representation, and quality of experience. *Contemporary Educational Psychology, 21*, 3-18.
- Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Noël, B., Wertz, V. et Eccles, J. (2010). Étude de trois facteurs clés pour comprendre la réussite et la persévérance à l'université. *Revue française de pédagogie, 172*.
- Schunk, D.H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist, 26*, 207-231.
- Schunk, D.H. et Pajares, F. (2005). Competence perceptions and Academic functioning. In A. J. Elliot et C. S. Dweck (dir.), *Handbook of competence and motivation* (p. 85-104). New York, NY: Guilford Press.
- Schunk, D.H. et Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield et J.S Eccles (dir.), *Development of achievement motivation* (p. 15-31). San Diego, CA: Academic Press.
- Schwartz, B. (2009). Incentives, choice, education and well-being. *Oxford Review of Education, 35*(3), 391-403.
- Schwartz, S. (1992). Universal in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (dir.), *Advances in experimental Social Psychology* (vol. 25, p. 1-65). Orlando, FL.: Academic Press.
- Schwartz, S. (1994). Are there universal aspects in the structure and content of human values? *Journal of Social Issues, 50*(4), 19-45.
- Seifert, T. (2004) Understanding student motivation, *Educational Research, 46*(2), 137-149. DOI: 10.1080/0013188042000222421.
- Senécal, C., Vallerand, R.J. et Pelletier, L. (1992). Type de programme universitaire et sexe de l'étudiant: effets sur la perception du climat et sur la motivation. *Revue des Sciences de l'Éducation, 18*(3), 375-388.
- Serbanescu-Lestrade, K. (2007). *La mise en œuvre du processus de Bologne en France et en Allemagne* (Représentations des acteurs). In Congrès International d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF).
- Serres, M. (2012). *Petite poucette*. Paris: éditions Le Pommier.
- Sheldon, K.M. et Kasser, T. (1995). Coherence and congruence: Two aspects of personality integration. *Journal of Personality and Social Psychology, 68*, 531-543.

- Sheldon, K.M., Ryan, R.M., Deci, E.L. et Kasser, T. (2004). The independent effects of goal contents and motives on well-being: It's both what you pursue and why you pursue it. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 475-486.
- Skinner, B.F. (1953). *Science and human behavior*. New York, NY: Macmillan.
- Sobral, D.T. (2004). What kind of motivation drives medical Students' learning quests? *Medical Education*, 38, 950-957.
- Sorensen, A. (1988). Compte rendu de James Coleman, Thomas Hoffer et Sally Kilgore (1982), High School achievement, public, catholic and private schools compared (New York: Basic). *The American journal of sociology*, 94(3), 689-692.
- Spencer, S.J., Steele, C. =M. et Quinn, D. M. (1999). Stereotype threat and women's math performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35, 4-28.
- Stevens, J. (2002). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences* (4^e éd). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stipek, D. J. (1996). Motivation and instruction. In D.C. Berliner et R.C. Calfee (dir.), *Handbook of educational psychology* (p. 95-113). New York, NY: Macmillan.
- Stipek, D.J. (2002). *Motivation to learn: From theory to practice*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Stover, J.B, De la Iglesia, G., Boubeta, A.R. et Liporace, M.F. (2012). Academic Motivation Scale: adaptation and psychometric analyses for high school and college students. *Psychology Research and Behavior Management*, 5, 71-83
- Straub, E.T. (2009). Understanding Technology Adoption: Theory and Future Directions for Informal Learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 625-649.
- Tabachnick, B.G. et Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics* (5^e éd.). Boston, MA: Pearson Education.
- Tenret, E. (2011). Les étudiants face à l'insertion professionnelle. In O. Galland, E. Verley et R. Vourc'h (dir.). *Les mondes étudiants – Enquêtes sur les conditions de vie 2010*. Observatoire de la vie étudiante. Paris: La documentation française.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.

- Tinto, V. (1992). Student Attrition and Retention. In C.R. Burton et G. Neave (dir.), *The Encyclopedia of Higher Education* (vol. 3). New York, NY: Pergamon Press.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Tolman, E.C. (1932). *Purposive behaviour in animals and men*. New York, NY: Century.
- Tortonese, P. (2012). La loi LRU où la fiction de l'autonomie. *Cités*, 2(50), 107-111.
- Trompenaars, F. et Hampden Turner, C. (1997). *Riding the waves of culture*. Londre, McGraw-Hill.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2005). *Vers les sociétés du savoir*. Rapport mondial de l'UNESCO. Paris: Éditions UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2010). *Vers les sociétés du savoir inclusives*. Document téléaccessible à l'adresse <http://portal.unesco.org/ci/fr/files/30452/12738463135Vers_des_soci%E9t%E9s_du_savoir.pdf/Vers%2Bdes%2Bsoci%E9t%E9s%2Bdu%2Bsavoir.pdf>. Consulté le 10 août 2014.
- Université de Sherbrooke (2003). *Politique institutionnelle en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- Vallerand, R.J. (1989). Vers une méthodologie de validation transculturelle de questionnaires psychologiques: implications pour la recherche en langue française. *Psychologie Canadienne*, 30(4), 662-689.
- Vallerand, R.J. (1993). La motivation intrinsèque et extrinsèque en contexte naturel: implications pour les secteurs de l'éducation, du travail, des relations interpersonnelles et des loisirs. In R.J. Vallerand et E.E. Thill (dir.), *Introduction à la psychologie de la motivation*. Montréal: Éditions Études Vivantes.
- Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M.P. Zanna (dir.), *Advances in experimental social psychology*, 29, 271-360. San Diego, CA: Academic Press.
- Vallerand, R.J. et Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles and predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599-620.

- Vallerand, R.J. et Blais, M.R. (1987). *Vers une conceptualisation tripartite de la MI: La MI à la connaissance, à l'accomplissement et aux sensations*. Manuscrit inédit, Laboratoire de Psychologie Sociale, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M., et 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. et Blanchard, C. (1998). Éducation permanente et motivation: Contribution du modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque. *Éducation permanente*, 136, 15-36.
- Vallerand, R.J., Pelletier L., Blais, M., Brière, N., Senécal, C. et Vallières, E. (1992). The Academic Motivation Scale: a Measure of Intrinsic, Extrinsic and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Vallerand, R.J., Pelletier, L.G. et Koestner, R. (2008). Special issue on self determination theory: a canadian contribution. *Canadian Psychology*, 49, 181.
- Vallerand, R.J. et Ratelle, C.F. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: a hierachical model. In Deci et Ryan (dir.) *Handbook of self-determination research* (p. 37-63). Rochester, NY: The University of Rochester Press.
- Vallerand, R.J. et Thill, E.E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval: Éditions Études Vivantes.
- Van der Maren, J.M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles: de Boeck.
- Vanlede, M., Bourgeois, É., Galand, B. et Philippot, P. (2009). Sources of academic self-efficacy-beliefs: The role of the specificity level of autobiographical memories about academic performance. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 67, 1-11.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. St-Laurent, Québec: Éditions du Renouveau pédagogique.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (2^e éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Viau, R. (2014). *Savoir motiver les étudiants*. In L. Ménard et L. Saint-Pierre (dir.). *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*. Montréal: Association québécoise de pédagogie collégiale.

- Viau, R. et Bouchard, J. (2000). Validation d'un modèle de dynamique motivationnelle auprès d'élèves du secondaire. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 25(1), 16-26.
- Viau, R., Joly, J. et Bédard, D. (2004). La motivation des étudiants en formation des maîtres à l'égard d'activités pédagogiques innovatrices. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 30(1), 163-176.
- Viau, R. et Louis, R. (1997). Vers une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 22(2), 144-157.
- Vinet, É. (2008). Émergence, perspective et mise à l'épreuve contemporaine du constructivisme sexué. *Connexions*, 2(90), 57-75. DOI: 10.3917/cnx.090.0057.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York, NY: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (2005). Motivation from an attributional perspective and the social psychology of perceived competence. In A.J. Elliott et C.S. Dweck (dir.). *Handbook of competence and motivation* (p. 73-84). New York, NY: Guilford Press.
- Werner, H. (1948). *Comparative Psychology of mental development*. New York, NY: International Universities Press.
- White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- White, R.W. (1960). Competence and the psychosexual stages of development. In M. R. Jones (dir.), *Nebraska symposium on motivation* (vol. 8, p. 97-141). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Wigfield, A. et Eccles, J.S. (1992). The development of achievement task values: a theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265-310.
- Wigfield, A. et Eccles, J.S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology*, 25, 68-81.
- Wigfield, A. et Eccles, J.S. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. In A. Wigfield et J.S. Eccles (dir.), *Development of achievement motivation* (p. 91-120). New York, NY: Academic Press.

- Wigfield, A., Eccles, J.S., Schiefele, U., Roeser, R. et Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. *In* W. Damon et N. Eisenberg, (dir.), *Handbook of child psychology*, 6th edition, vol. 3, Social, emotional and personality development (p. 933-1002). New York, NY: Wiley.
- Xenos, M., Pierrakeas, C. et Pintelas, P. (2002). A survey on student dropout rates and dropout causes concerning the students in the Course of Informatics of the Hellenic Open University. *Computers and Education*, 39, 361-377.
- Zimmerman, B.J. (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
- Zimmerman, B.J. et Cleary, T.J. (2006). Adolescents' development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. *In* F. Pajres, et T. Urdan (dir.), *Self-efficacy beliefs of adolescence* (p. 45-69). Mahwah, NJ; Information Age Publishing.

ANNEXE A
QUESTIONNAIRE SUR LA MOTIVATION EN CONTEXTE
UNIVERSITAIRE

LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Les profils d'apprentissage des étudiants de première année de licence de l'Université Catholique de Lille

Antoine Blondelle, Université de Sherbrooke (Québec)

Doctorant, Ph.D en Éducation

Direction: Christelle Lison, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Codirection: Bertrand Bergier, Université Catholique de l'Ouest

Madame,

Monsieur,

Nous vous invitons à participer à la recherche en titre. Cette recherche a reçu le soutien financier de Lille Métropole Communauté Urbaine. Les objectifs de ce projet de recherche sont de mieux comprendre vos profils d'apprentissage et la façon dont vous abordez les activités pédagogiques proposées en première année à l'Université Catholique de Lille.

En quoi consiste la participation au projet?

Votre participation à ce projet de recherche consiste à remplir le questionnaire en ligne suivant. Le seul inconvénient lié à votre participation est le temps consacré à la recherche, soit environ 10 à 15 minutes.

Qu'est-ce que le chercheur fera avec les données recueillies?

Pour éviter votre identification comme personne participante à cette recherche, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière **entièrement confidentielle**. Le questionnaire est anonyme et aucune information permettant d'identifier les participants ne sera recueillie. De la même façon, les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les personnes participantes. Les résultats seront diffusés dans une thèse de doctorat, feront l'objet de publication d'articles scientifiques et de communications et seront présentés aux établissements et organismes partenaires. Les données recueillies seront conservées dans mon ordinateur portable protégé par un mot de passe et les seules personnes qui y auront accès sont ma direction de recherche et moi-même. Les données seront détruites au plus tard en 2019 et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Est-il obligatoire de participer?

Non. Il est entendu que votre participation à ce projet de recherche est tout à fait volontaire et que vous restez libre, à tout moment, de mettre fin à votre participation en tout temps

Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfiques?

Outre le temps requis pour remplir le questionnaire, les chercheurs et chercheuses considèrent qu'il n'y a pas de risques ou d'inconvénients à participer à cette recherche. Certaines questions portant sur l'orientation peuvent cependant vous amener à vous questionner. Le centre d'orientation de l'UCL, situé dans le bâtiment académique de l'UCL peut vous apporter des réponses. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de la pédagogie universitaire à l'UCL et de la mise en place d'activités pédagogiques en cohérence avec les caractéristiques d'apprentissage des étudiants sont les bénéfices prévus. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Que faire si j'ai des questions concernant le projet?

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous

Un grand merci pour votre contribution à cette recherche,
Cordialement,

Antoine Blondelle
Chercheur responsable du projet de recherche
Université Catholique de Lille / Université de Sherbrooke

J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet *Les profils d'apprentissage des étudiants de première année de licence de l'Université Catholique de Lille*. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.

Vous pouvez obtenir la lettre d'information et le formulaire de consentement sur simple demande auprès du chercheur ou l'imprimer (Ctrl + P).

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. Eric Yergeau, président de ce comité, par l'intermédiaire de son secrétariat.

Questionnaire

Les prochaines sections du questionnaire s'intéressent principalement à votre manière d'apprendre et à la façon bien personnelle dont vous concevez les différents aspects de votre formation universitaire. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Nous nous intéressons à votre profil personnel et non à ce que vous souhaiteriez faire ou à ce que font les autres.

Dans le but d'assurer la validité des résultats, il est important que vos réponses expriment votre réalité étudiante. Nous vous invitons à lire attentivement les consignes avant de répondre aux énoncés.

Nous vous remercions par avance de l'attention portée à cette recherche.

PARTIE 1: ATTITUDES FACE À VOS ÉTUDES UNIVERSITAIRES

Nous aimerions avoir votre point de vue sur les énoncés suivants qui correspondent à des raisons pour lesquelles les étudiants vont à l'université.

Pour chaque énoncé, cochez l'expression qui correspond le mieux à ce que vous pensez.

Totalemment en désaccord	Plutôt en désaccord	Plus ou moins en accord	Plutôt en accord	Totalemment en accord
1	2	3	4	5

Section 1. Pourquoi effectuez-vous des études à l'université?

1.1 Parce que faire des études supérieures me permet de trouver un emploi mieux payé.	1	2	3	4	5
1.2 Parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses.	1	2	3	4	5
1.3 Parce que selon moi des études universitaires vont m'aider à mieux me préparer à la carrière que j'ai choisie	1	2	3	4	5
1.4 Pour les moments riches que je vis lorsque je suis en train de partager mes propres idées avec les autres.	1	2	3	4	5
1.5 Honnêtement, je ne le sais pas;	1	2	3	4	5
1.6 Pour le plaisir que je ressens à me surpasser dans mes études	1	2	3	4	5
1.7 Pour me prouver à moi-même que je suis capable d'aller plus loin qu'un baccalauréat	1	2	3	4	5

1.8 Pour pouvoir décrocher un emploi plus prestigieux plus tard.	1	2	3	4	5
1.9 Pour le plaisir que j'ai à découvrir de nouvelles choses jamais vues auparavant.	1	2	3	4	5
1.10 Parce qu'éventuellement cela va me permettre d'accéder à un domaine que j'ai choisi sur le marché de l'emploi	1	2	3	4	5
1.11 Pour le plaisir que je ressens à apprendre des choses intéressantes.	1	2	3	4	5
1.12 J'ai eu de bonnes raisons d'aller à l'université, mais maintenant je me demande si je devrais continuer à y aller.	1	2	3	4	5
1.13 Pour le plaisir que je ressens lorsque je suis en train de me surpasser dans une de mes réalisations personnelles	1	2	3	4	5
1.14 Parce que le fait de réussir à l'université me permet de me sentir important à mes propres yeux.	1	2	3	4	5
1.15 Parce que je veux pouvoir avoir la belle vie plus tard.	1	2	3	4	5
1.16 Pour le plaisir d'en apprendre plus sur les matières qui m'intéressent.	1	2	3	4	5
1.17 Parce que cela va m'aider à mieux choisir mon orientation professionnelle.	1	2	3	4	5
1.18 Pour le plaisir que je ressens à me sentir complètement absorbé-e par des matières intéressantes.	1	2	3	4	5
1.19 Je ne parviens pas à voir pourquoi je vais à l'université et franchement je m'en fous pas mal.	1	2	3	4	5
1.20 Pour la satisfaction que je vis lorsque je suis en train de réussir des activités universitaires difficiles.	1	2	3	4	5
1.21 Pour me prouver à moi-même que je suis capable de relever certains défis intellectuels	1	2	3	4	5
1.22 Pour avoir un meilleur salaire plus tard.	1	2	3	4	5
1.23 Parce que mes études me permettent de continuer à en apprendre sur une multitude de choses qui m'intéressent.	1	2	3	4	5

1.24 Parce que quelques années d'études supplémentaires vont me permettre de développer des compétences professionnelles.	1	2	3	4	5
1.25 Parce que lire ou apprendre sur différents sujets me passionne	1	2	3	4	5
1.26 Je ne le sais pas; je ne parviens pas à comprendre ce que je fais à l'université.	1	2	3	4	5
1.27 Parce que l'université me permet de satisfaire ma recherche d'excellence dans mes études	1	2	3	4	5
1.28 Parce que je veux me prouver à moi-même que je suis capable de réussir dans mes études.	1	2	3	4	5

PARTIE 2: LES ACTIVITES PEDAGOGIQUES

Nous aimerions avoir votre point de vue sur les activités pédagogiques que vous suivez en première année. Pour chaque énoncé, cochez l'expression qui correspond le mieux à ce que vous pensez.

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plus ou moins en accord	Plutôt en accord	Totalement en accord
1	2	3	4	5

Section 2. De manière générale, concernant l'activité: cours magistral

(Le cours magistral ou la conférence est une activité où le professeur enseigne en classe entière ou en amphithéâtre)

2.1 On me laisse la possibilité de faire des choix pendant l'activité	1	2	3	4	5
2.2 Elle est intéressante à suivre	1	2	3	4	5
2.3 Je me sens capable de la suivre	1	2	3	4	5
2.4 J'ai une certaine liberté d'agir lors de cette activité	1	2	3	4	5
2.5 Elle m'est utile pour apprendre efficacement la matière	1	2	3	4	5
2.6 Je me sens capable de comprendre la matière	1	2	3	4	5
2.7 Elle est motivante et stimulante	1	2	3	4	5
2.8 Elle m'est utile pour développer mes connaissances	1	2	3	4	5
2.9 J'ai mon mot à dire sur la manière dont elle se déroule	1	2	3	4	5
2.10 Elle m'est utile pour comprendre le cours	1	2	3	4	5

Section 3. De manière générale, concernant l'activité: travaux dirigés

(Les travaux dirigés ou les cas pratiques sont des activités où l'objectif est de mettre en application des connaissances dans des cas concrets)

3.1 On me laisse la possibilité de faire des choix pendant l'activité	1	2	3	4	5
3.2 Elle est intéressante à réaliser	1	2	3	4	5
3.3 Je me sens capable de la réaliser	1	2	3	4	5
3.4 J'ai une certaine liberté d'agir lors de cette activité	1	2	3	4	5
3.5 Elle m'est utile pour apprendre efficacement la matière	1	2	3	4	5
3.6 Je me sens capable de comprendre la matière	1	2	3	4	5
3.7 Elle est motivante et stimulante	1	2	3	4	5
3.8 Elle m'est utile pour développer mes connaissances	1	2	3	4	5

3.9 J'ai mon mot à dire sur la manière dont elle se déroule	1	2	3	4	5
3.10 Elle m'est utile pour comprendre le cours	1	2	3	4	5

Section 4. De manière générale, concernant l'activité: projet

(Le projet est une activité dans laquelle les étudiants vont préparer, organiser et réaliser une action ou une étude)

4.1 On me laisse la possibilité de faire des choix pendant l'activité	1	2	3	4	5
4.2 Elle est intéressante à réaliser	1	2	3	4	5
4.3 Je me sens capable de la réaliser	1	2	3	4	5
4.4 J'ai une certaine liberté d'agir lors de cette activité	1	2	3	4	5
4.5 Elle m'est utile pour apprendre efficacement la matière	1	2	3	4	5
4.6 Je me sens capable de comprendre la matière	1	2	3	4	5
4.7 Elle est motivante et stimulante	1	2	3	4	5
4.8 Elle m'est utile pour développer mes connaissances	1	2	3	4	5
4.9 J'ai mon mot à dire sur la manière dont elle se déroule	1	2	3	4	5
4.10 Elle m'est utile pour comprendre le cours	1	2	3	4	5

Section 5. Informations personnelles

Année de naissance:

Sexe:

Profession du père:

Profession de la mère:

Série du Baccalauréat:

Année d'obtention du Baccalauréat:

Mention: passable, assez bien, bien, très bien

Situation: C'est ma première année dans le supérieur/ Je suis redoublant / J'ai déjà effectué une année dans un autre programme

Établissement dans lequel vous êtes inscrit actuellement:

Votre programme actuel est-il votre premier choix?

Sinon quelle position occupait-il dans vos choix?

Hors questionnaire:

Mode d'inscription: APB/Hors APB

ANNEXE B
COURRIEL ADRESSÉ AUX ÉTUDIANTS PAR LE CHERCHEUR
VIA LA PLATEFORME LIMESURVEY.

Objet: Enquête scientifique auprès des étudiants

Chers étudiant(e)s,

Vous avez été sélectionnés pour répondre à une grande enquête scientifique sur les profils d'apprentissage des étudiants de première année de licence de l'Université Catholique de Lille.

Cette recherche vous permet de vous exprimer sur la manière bien personnelle dont vous concevez vos apprentissages. Elle devrait permettre à terme à l'UCL de vous proposer des activités pédagogiques en cohérence avec vos caractéristiques personnelles. La durée de passation est de 10 à 15 minutes.

Un grand nombre de réponses est nécessaire pour assurer le succès de ce projet, ainsi nous vous remercions de bien vouloir y participer en cliquant sur le lien suivant:

<http://geucl.limequery.org/index.php/survey/index/sid/242216/token/123/lang/fr>

En vous remerciant par avance de votre participation,

Antoine Blondelle

Doctorant, Ph.D en Education

Université de Sherbrooke (Québec) / Université Catholique de Lille

Si vous ne souhaitez pas participer à ce questionnaire et ne souhaitez plus recevoir aucune invitation, veuillez cliquer sur le lien suivant:

<http://geucl.limequery.org/index.php/optout/tokens/langcode/fr/surveyid/242216/token/123>

Cher(e) étudiant(e),

Vous avez été invité(e) à participer à une grande enquête scientifique récemment. Il vous reste seulement quelques jours pour compléter ou terminer le questionnaire qui sera clos le 5 décembre.

La participation est anonyme et nous vous rappelons qu'un grand nombre de réponses est nécessaire pour assurer le succès de ce projet.

{SURVEYURL}

Cette recherche vous permet de vous exprimer sur la manière bien personnelle dont vous concevez vos apprentissages. Elle devrait permettre à terme à l'UCL de vous proposer des activités pédagogiques en cohérence avec vos caractéristiques personnelles. La durée de passation est de 10 à 15 minutes.

Par avance, merci de votre participation.

Antoine Blondelle

Doctorant, Ph.D en Education

Université de Sherbrooke (Québec) / Université Catholique de Lille

ANNEXE C
COMITÉ D'ÉTHIQUE – ATTESTATION DE CONFORMITÉ

Attestation de conformité

Le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke certifie avoir examiné la proposition de recherche suivante :

Les profils motivationnels des étudiants de première année de Licence de l'Université Catholique de Lille

Antoine Blondelle

Étudiant, Doctorat en éducation, Faculté d'éducation

Le comité estime que la recherche proposée est conforme aux principes éthiques énoncés dans la *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains (2500-028)*.

Membres du comité

Eric Yergeau, président du comité, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'orientation professionnelle

Mathieu Gagnon, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'enseignement au préscolaire et au primaire

Suzanne Guillemette, professeure à la Faculté d'éducation, Département de gestion de l'éducation et de la formation

Sawsen Lakhali, professeure à la Faculté d'éducation, Département de pédagogie

Mélanie Lapalme, professeure à la Faculté d'éducation, Département de psychoéducation

Julie Myre-Bisaillon, professeure à la Faculté d'éducation, Département d'adaptation scolaire et sociale

Carlo Spallanzani, professeur à la Faculté d'éducation physique et sportive

Marianne Xhignesse, professeure à la Faculté de médecine et des sciences de la santé, Département de médecine de famille

Vincent Beaucher, membre versé en éthique

France Dupuis, membre de la collectivité

Le présent certificat est valide pour la durée de la recherche, à condition que la personne responsable du projet fournisse au comité un rapport de suivi annuel, faute de quoi le certificat peut être révoqué.

Le président du comité,

Eric Yergeau, 5 novembre 2014

ANNEXE D

TESTS T D'INDÉPENDANCE EN FONCTION DU MODE DE SÉLECTION

Statistiques de groupe

		APB	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
DynMotCM	APB		400	27,09	4,667	,233
	Hors APB		57	22,44	4,641	,615
DynMotTD	APB		400	38,54	6,199	,310
	Hors APB		57	38,12	5,435	,720
DynMotpro	APB		400	35,67	8,073	,404
	Hors APB		57	38,46	6,141	,813
MEE	APB		400	15,28	3,821	,191
	Hors APB		57	15,53	3,626	,480
MI	APB		400	45,95	8,631	,432
	Hors APB		57	45,88	7,989	1,058
AM	APB		400	5,48	2,495	,125
	Hors APB		57	5,46	2,713	,359

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
DynMotCM	Hypothèse de variances égales	,001	,975	7,037	455
	Hypothèse de variances inégales			7,067	73,092
DynMotTD	Hypothèse de variances égales	3,999	,046	,479	455
	Hypothèse de variances inégales			,529	78,308
DynMotpro	Hypothèse de variances égales	2,994	,084	-2,503	455
	Hypothèse de variances inégales			-3,068	86,243
MEE	Hypothèse de variances égales	,028	,867	-,454	455
	Hypothèse de variances inégales			-,472	74,863
MI	Hypothèse de variances égales	,417	,519	,060	455
	Hypothèse de variances inégales			,064	75,881
AM	Hypothèse de variances égales	,097	,755	,067	455
	Hypothèse de variances inégales			,063	70,170

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
DynMotCM	Hypothèse de variances égales	,000	4,646	,660
	Hypothèse de variances inégales	,000	4,646	,657
DynMotTD	Hypothèse de variances égales	,632	,415	,865
	Hypothèse de variances inégales	,598	,415	,784
DynMotpro	Hypothèse de variances égales	,013	-2,786	1,113
	Hypothèse de variances inégales	,003	-2,786	,908
MEE	Hypothèse de variances égales	,650	-,244	,538
	Hypothèse de variances inégales	,638	-,244	,517
MI	Hypothèse de variances égales	,952	,073	1,211
	Hypothèse de variances inégales	,949	,073	1,143
AM	Hypothèse de variances égales	,947	,024	,357
	Hypothèse de variances inégales	,950	,024	,380

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
DynMotCM	Hypothèse de variances égales	3,349	5,944
	Hypothèse de variances inégales	3,336	5,957
DynMotTD	Hypothèse de variances égales	-1,285	2,115
	Hypothèse de variances inégales	-1,146	1,975
DynMotpro	Hypothèse de variances égales	-4,973	-,599
	Hypothèse de variances inégales	-4,591	-,981
MEE	Hypothèse de variances égales	-1,300	,813
	Hypothèse de variances inégales	-1,273	,786
MI	Hypothèse de variances égales	-2,307	2,453
	Hypothèse de variances inégales	-2,203	2,349
AM	Hypothèse de variances égales	-,678	,726
	Hypothèse de variances inégales	-,735	,782

ANNEXE E
TESTS T D'INDÉPENDANCE EN FONCTION DU TYPE
D'ÉTABLISSEMENT

Statistiques de groupe

type		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
DynMotCM	faculté	378	27,09	4,684	,241
	école	64	22,70	4,587	,573
DynMotTD	faculté	378	38,52	6,243	,321
	école	64	38,08	5,399	,675
DynMotpro	faculté	378	35,53	8,178	,421
	école	64	38,73	5,864	,733
MEE	faculté	378	15,23	3,850	,198
	école	64	15,44	3,625	,453
MI	faculté	378	45,86	8,622	,443
	école	64	46,00	7,639	,955
AM	faculté	378	5,54	2,544	,131
	école	64	5,36	2,597	,325

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
DynMotCM	Hypothèse de variances égales	,021	,884	6,953	440
	Hypothèse de variances inégales			7,058	86,762
DynMotTD	Hypothèse de variances égales	3,582	,059	,538	440
	Hypothèse de variances inégales			,596	93,946
DynMotpro	Hypothèse de variances égales	5,737	,017	-3,003	440
	Hypothèse de variances inégales			-3,789	109,344
MEE	Hypothèse de variances égales	,019	,891	-,397	440
	Hypothèse de variances inégales			-,414	88,821
MI	Hypothèse de variances égales	1,930	,165	-,120	440
	Hypothèse de variances inégales			-,131	92,389
AM	Hypothèse de variances égales	,097	,756	,523	440
	Hypothèse de variances inégales			,515	84,769

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
DynMotCM	Hypothèse de variances égales	,000	4,389	,631
	Hypothèse de variances inégales	,000	4,389	,622
DynMotTD	Hypothèse de variances égales	,591	,446	,829
	Hypothèse de variances inégales	,552	,446	,747
DynMotpro	Hypothèse de variances égales	,003	-3,203	1,066
	Hypothèse de variances inégales	,000	-3,203	,845
MEE	Hypothèse de variances égales	,692	-,205	,516
	Hypothèse de variances inégales	,680	-,205	,494
MI	Hypothèse de variances égales	,905	-,138	1,147
	Hypothèse de variances inégales	,896	-,138	1,053
AM	Hypothèse de variances égales	,601	,180	,345
	Hypothèse de variances inégales	,608	,180	,350

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
DynMotCM	Hypothèse de variances égales	3,149	5,630
	Hypothèse de variances inégales	3,153	5,626
DynMotTD	Hypothèse de variances égales	-1,183	2,074
	Hypothèse de variances inégales	-1,038	1,930
DynMotpro	Hypothèse de variances égales	-5,298	-1,107
	Hypothèse de variances inégales	-4,878	-1,528
MEE	Hypothèse de variances égales	-1,219	,810
	Hypothèse de variances inégales	-1,187	,778
MI	Hypothèse de variances égales	-2,392	2,117
	Hypothèse de variances inégales	-2,228	1,953
AM	Hypothèse de variances égales	-,498	,858
	Hypothèse de variances inégales	-,516	,876

ANNEXE F

RÉSULTATS DE L'ANALYSE DE LA VARIANCE DE LA DISCIPLINE SUR LES COMPOSANTES MOTIVATIONNELLES

Test of Homogeneity of Variances				
	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Dyn. Mot.CM	1,429	4	452	,223
Dyn.Mot.TD	,511	4	452	,728
Dyn.Mot.projet	4,568	4	452	,001
MI	1,444	4	452	,218
MEE	1,768	4	452	,134
AM	7,388	4	452	,000

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Dyn.Mot.CM	Between Groups	1719,461	4	429,865	20,994	,000
	Within Groups	9254,775	452	20,475		
	Total	10974,236	456			
Dyn.Mot.TD	Between Groups	64,397	4	16,099	,430	,787
	Within Groups	16929,761	452	37,455		
	Total	16994,158	456			
Dyn.Mot.projet	Between Groups	1773,578	4	443,395	7,497	,000
	Within Groups	26732,282	452	59,142		
	Total	28505,860	456			
MI	Between Groups	495,598	4	123,900	1,707	,147
	Within Groups	32799,807	452	72,566		
	Total	33295,405	456			
MEE	Between Groups	337,894	4	84,474	6,132	,000
	Within Groups	6226,359	452	13,775		
	Total	6564,254	456			
AM	Between Groups	85,561	4	21,390	3,440	,009
	Within Groups	2810,448	452	6,218		
	Total	2896,009	456			

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Dyn.Mot.CM

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^b
Corrected Model	1719,461 ^a	4	429,865	20,994	,000	,157	83,978	1,000
Intercept	166942,815	1	166942,815	8153,429	,000	,947	8153,429	1,000

Disci	1719,461	4	429,865	20,994	,000	,157	83,978	1,000
Error	9254,775	452	20,475					
Total	332035,000	457						
Corrected Total	10974,236	456						

a. R Squared = ,157 (Adjusted R Squared = ,149)

b. Computed using alpha = ,05

ANNEXE G
TEST T D'INDÉPENDANCE EN FONCTION DU TYPE
D'ÉTABLISSEMENT DANS LA DISCIPLINE ÉCONOMIE GESTION

Statistiques de groupe

	Type	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
DynMotCM	Faculté	92	24,72	5,028	,524
	école	64	22,70	4,587	,573
DynMotTD	Faculté	92	38,97	6,536	,681
	école	64	38,08	5,399	,675
DynMotpro	Faculté	92	36,32	7,117	,742
	école	64	38,73	5,864	,733
MEE	Faculté	92	16,72	3,225	,336
	école	64	15,44	3,625	,453
MI	Faculté	92	45,54	8,537	,890
	école	64	46,00	7,639	,955
AM	Faculté	92	6,26	3,158	,329
	école	64	5,36	2,597	,325

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inf.	Sup.
DynMotCM	Hypothèse de variances égales	,882	,349	2,550	154	,012	2,014	,790	,454	3,575
	Hypothèse de variances inégales			2,593	143,119	,011	2,014	,777	,479	3,550
DynMotTD	Hypothèse de variances égales	2,234	,137	,896	154	,372	,889	,992	-1,071	2,850
	Hypothèse de variances inégales			,927	149,413	,355	,889	,959	-1,006	2,784
DynMotpro	Hypothèse de variances égales	2,130	,146	2,241	154	,026	-2,419	1,080	-4,552	-,286

	Hypothèse de variances inégales			- 2,31 9	149,5 52	,022	-2,419	1,043	-4,480	-,358
MEE	Hypothèse de variances égales	4,675	,032	2,31 6	154	,022	1,280	,553	,188	2,371
	Hypothèse de variances inégales			2,26 8	125,2 13	,025	1,280	,564	,163	2,397
MI	Hypothèse de variances égales	,938	,334	- ,343	154	,732	-,457	1,332	-3,087	2,174
	Hypothèse de variances inégales			- ,350	144,5 15	,727	-,457	1,305	-3,037	2,124
AM	Hypothèse de variances égales	3,197	,076	1,88 3	154	,062	,901	,479	-,044	1,847
	Hypothèse de variances inégales			1,95 0	149,6 63	,053	,901	,462	-,012	1,815

ANNEXE H
ANALYSE EN COMPOSANTES PRINCIPALES

Pattern Matrix^a						
	Component					
	1	2	3	4	5	6
PCON CM						
PCON CM						
PCON CM						
PINT CM			-,663			
PINT CM			-,734			
PCOMP CM			-,649			
PCOMP CM			-,700			
PUTI CM			-,800			
PUTI CM			-,763			
PUTI CM			-,845			
PCON TD				,600		
PCON TD				,643		
PCON TD				,507		
PINT TD				,800		
PINT TD				,787		
PCOMP TD				,479		
PCOMP TD				,567		
PUTI TD				,736		
PUTI TD				,734		
PUTI TD				,731		
PCON pro		,741				
PCON pro		,815				
PCON pro		,737				
PINT pro		,844				
PINT pro		,868				
PCOMP pro		,799				
PCOMP pro		,793				
PUTI pro		,749				
PUTI pro		,758				

PUTI pro		,702				
MEE					,812	
MEE					,793	
MEE					,705	
MEE					,862	
MIC	,508					
MIC	,665					
MIC	,653					
MIC	,617					
MEid						-,463
MEid						-,419
MEid					,364	
MEid	,372					
MIS	,604					
MIS	,663					
MIS	,684					
MIS	,657					
AM						,727
AM						,657
AM						,738
AM						,773
MIA	,752					
MIA	,780					
MIA	,694					
MIA	,652					
MEintro	,557					
MEintro	,566					
MEintro	,727					
MEintro	,636					
Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.						
a. Rotation converged in 8 iterations.						
Structure Matrix						
	Component					
	1	2	3	4	5	6
PCON CM	,312	,340				
PCON CM						
PCON CM						
PINT CM			-,692			

PINT CM	,301		-,764			
PCOMP CM			-,662			
PCOMP CM			-,713			
PUTI CM			-,773			
PUTI CM			-,755			
PUTI CM			-,812			
PCON TD		,333		,625		
PCON TD				,648		
PCON TD				,519		
PINT TD		,303		,801		
PINT TD				,771		
PCOMP TD				,543		
PCOMP TD				,637		
PUTI TD				,733		
PUTI TD				,746		
PUTI TD				,724		
PCON pro		,720				
PCON pro		,796				
PCON pro		,716				
PINT pro		,839		,318		
PINT pro		,845				
PCOMP pro		,776				
PCOMP pro		,784				
PUTI pro		,771				
PUTI pro		,791		,322		
PUTI pro		,742				
MEE					,792	
MEE					,804	
MEE					,710	
MEE					,848	
MIC	,591		-,397			
MIC	,710		-,362			
MIC	,704		-,315			
MIC	,706	,345	-,363			
MEid	,339					-,529
MEid					,333	-,490
MEid	,387				,403	
MEid	,484				,320	
MIS	,625					
MIS	,730		-,433			

MIS	,726		-,303			
MIS	,684		-,367			
AM						,727
AM						,660
AM						,758
AM						,782
MIA	,742					
MIA	,790					
MIA	,712					
MIA	,673					
MEintro	,530					
MEintro	,573					
MEintro	,727					
MEintro	,659				,385	
Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.						