



HAL
open science

L'accompagnement pédagogique des étudiants tunisiens dans l'enseignement Supérieur : motivation et affiliation.

Ali Mâalej

► To cite this version:

Ali Mâalej. L'accompagnement pédagogique des étudiants tunisiens dans l'enseignement Supérieur : motivation et affiliation.. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles., Jul 2012, Paris, France. halshs-00801816

HAL Id: halshs-00801816

<https://shs.hal.science/halshs-00801816>

Submitted on 18 Mar 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Communication n°12/15 – Atelier 12 : Accompagnement des étudiants

L'accompagnement pédagogique des étudiants tunisiens dans l'enseignement Supérieur : motivation et affiliation

Ali Mâalej, Docteur en Économie, Université de Sfax, Tunisie.

Résumé

L'objectif de cet article est d'illustrer une série d'outils pédagogiques mis en place pour faciliter l'affiliation des étudiants dans l'enseignement supérieur. Pour ce faire, nous avons mené une étude sur un échantillon d'étudiants inscrits en première année des études universitaires à l'Ecole Supérieure de Commerce de Sfax, durant l'année universitaire 2008/09. Nos résultats révèlent que les notes des modules du deuxième semestre sont plus meilleures que ceux du 1^{er} semestre. Ce résultat trouverait son explication dans l'introduction des nouveaux étudiants dans un milieu différent, des relations différentes, une ambiance de travail différente et une liberté d'action et de décision plus grande. La notion d'affiliation est étroitement liée à des notions, entre autres, de projet, de vocation, de motivation, qui décrivent le métier « étudiant ». Aussi, notre réflexion sur l'affiliation et la motivation influence-t-elle un cadre plus large favorisant la réussite des étudiants.

Mots-clés : étudiant - affiliation - motivation - réussite.

The pedagogical support of Tunisian Students in Higher Education : motivation and affiliation

Abstract

This paper aims at illustrating a set of educational tools which are made at work to facilitate the affiliation of students in higher education. To do this, we conducted a study on a sample of students enrolled in first year university studies at the Higher School of Commerce of Sfax, during the academic year 2008/09. Our results reveal that the marks of the 2nd semester modules are better than those of the 1st one. This result is reinforced by the following factors: the introduction of new students in a different environment, different relationships, a different work environment and freedom of action and greater decision. The concept of affiliation is closely related to other concepts, such as, the notions of project, vocation and motivation, which describe the occupation i.e., "student". Thus, it is worth wondering whether our thinking about the affiliation and motivation influences a broader framework for students' success.

Keywords: student - affiliation - motivation - success.

Introduction

La réussite des étudiants dépend de plusieurs facteurs, parmi lesquels la motivation et l'affiliation s'affichent en première ligne. Pour Viau et Joly (2001), la démotivation des étudiants à suivre un cours se manifeste souvent de deux façons : soit que les étudiants sont démotivés dès le départ, car ils ne voient pas l'importance de la matière enseignée, soit que motivés au début du cours, ils deviennent démotivés à cause des activités que le professeur leur propose. Quoi qu'il en soit, cette démotivation a des conséquences importantes : démotivés, ces étudiants ne s'engageront pas et ne persévéreront pas dans les cours. Par conséquent, des notes faibles ou des échecs s'en suivront et bon nombre d'entre-eux seront portés à abandonner leurs études.

Ainsi, l'enseignant devrait mieux saisir la dynamique qui permet d'augmenter la motivation des étudiants et de focaliser leur attention sur la compréhension du cours et gagner leur implication dans le déroulement de la séance (Urdu et Schoenfelder, 2006 ; Yee et Tang, 2003 ; Trouilloud et al., 2006 ; Wentzel et al., 2010).

Romanville (2002) considère que les étudiants qui prennent conscience de l'importance du travail en autonomie, et qui sont capables de découvrir la règle implicite et les contrats didactiques tacites, augmenteraient leur chance de réussir. Ils doivent être motivés et avoir un réel intérêt pour leurs études ; leurs compétences acquises postérieurement doivent être adaptées à leur choix.

Sur un autre volet, on lit dans le travail de Coulon (1997) que le concept d'affiliation constitue l'élément central du métier d'étudiant. Selon l'auteur, « réussit celui qui est affilié », travail difficile puisqu'il s'agit d'appréhender les ficelles d'un métier non formulé. L'auteur évoque deux types d'affiliation : l'affiliation institutionnelle et l'affiliation intellectuelle. Ces deux types d'affiliation renvoient aux processus d'acquisition de la capacité à découvrir et à manipuler «la praticalité» des règles, c'est-à-dire les conditions dans lesquelles on peut transformer les normes institutionnelles et intellectuelles en actions pratiques, qui sont toujours implicitement contenues, et comme «endormies», dans des règles non commentées par les enseignants. Pour un nouvel étudiant, il s'agit de maîtriser, sur le plan relationnel, des compétences liées à la communication avec les trois mondes de l'université : ses pairs, les enseignants et le personnel non enseignant.

Toujours est-il que l'environnement social et affectif est important pour l'étudiant et peut déterminer sa réussite ; cependant, d'autres facteurs peuvent stimuler la réussite, facteurs que nous tenterons, dans cette démarche, d'analyser. Comme nous tenterons de déterminer

jusqu'aux quelles limites, les outils pédagogiques et autres peuvent faciliter l'intégration de l'étudiant dans sa filière de formation et déterminer sa motivation. Pour les besoins de cette démarche, nous effectuons une analyse sur un échantillon d'étudiants poursuivant leur cursus universitaire à l'école supérieure de commerce de Sfax pour savoir quelles sont les matières qui sont à l'origine de la réussite de l'étudiant en fin de la première année de l'enseignement supérieur.

Revue de la littérature

Selon Archambault et Chouinard (2003), on dénombre plusieurs variables qui influencent la motivation : les attributions causales, la perception de sa compétence, le sentiment d'auto efficacité, les orientations de l'apprentissage et l'intérêt. En tout état de cause, de la motivation et de la vocation dépend, en grande partie, la réussite des étudiants à l'université. L'ingéniosité serait alors de mieux saisir la dynamique qui permet d'augmenter la motivation des étudiants et de focaliser leur attention sur la compréhension du cours et de gagner leur implication dans le déroulement de la séance.

Maurice (2001) considère que les jeunes les mieux affiliés sont ceux qui font preuve d'une forte motivation, ont des buts et des projets précis, une capacité à gérer leur temps et leur statut de salarié, des méthodes de travail adaptées, une perception juste du contexte et des attentes des enseignants et une bonne maîtrise de la langue orale et écrite. Selon l'auteur, sur le plan intellectuel, l'affiliation se reflète dans les évaluations académiques formelles et spontanées et dans l'expression orale et écrite. Les étudiants, confrontés aux règles du savoir scientifique, sont contraints d'entrer dans le jeu de la construction de nouvelles connaissances, en apprenant les normes et en se familiarisant avec les subtilités du discours universitaire tout en faisant la preuve de leur maîtrise. Charlot (1997) insiste sur l'importance de l'affiliation intellectuelle, qui est affiliation à une communauté de savoir, à une forme d'activité intellectuelle. La relation doit servir à aider les étudiants de premier cycle à entrer à l'université, à y rester, cela va bien au-delà de leur apprendre la prise de notes et quelques astuces méthodologiques. Ce qui veut dire aussi que le travail d'affiliation ne relève pas seulement de quelques enseignements supplémentaires et spécialisés : tout enseignement de premier cycle devrait, dans sa forme et son contenu, être un enseignement d'entrée à l'université. Shankland (2007) évoque l'affiliation à l'université dans une perspective psychologique dans le cadre de la compréhension du fonctionnement humain. Pour l'auteur,

qui a travaillé sur l'intégration des étudiants à l'université, l'affiliation est comprise comme un mécanisme de défense adaptatif.

La motivation à apprendre constitue, donc, une préoccupation majeure d'un grand nombre d'enseignements, d'autant que la démotivation est une cause principale de l'échec et de l'abandon des études universitaires. Et justement devant l'ampleur du problème d'abandon à l'université, la motivation est devenue un facteur important dans les recherches portant sur les études universitaires (Yee et Tang, 2003 ; Spera et Wentzel, 2003 ; Hamm et al., 2011).

Motivés au début du cours, les étudiants peuvent devenir démotivés à cause des activités que le professeur leur propose. Quelle est la cause de cette démotivation ? Peut-on accuser le choix pédagogique de l'enseignant ou encore un héritage scolaire non consistant ?

Viau et Bouchard (2000) considèrent qu'il faut aborder la question de la motivation sous l'angle de la dynamique motivationnelle qui anime les étudiants en processus d'apprentissage. Pour ces auteurs, les étudiants n'expriment pas le même degré de motivation à suivre l'ensemble de leurs cours, à accomplir des activités d'apprentissage dans un cours et à étudier pour un examen.

Selon Urdan et Schoenfelder (2006) et Hamm et al. (2011), l'enseignant joue un rôle important dans la motivation des étudiants par le message qu'il transmet, par sa vision du cours et à travers ses interactions avec les étudiants. Legault et al. (2006) estiment que les enseignants exercent un impact principalement sur le soutien des compétences, leurs avis renforcent la motivation. Par ailleurs, selon Trouilloud et al. (2006), les attentes des enseignants influencent leurs comportements envers les étudiants, ce qui se répercute sur leur motivation, leur auto perception et leur réussite. Pour Archambault et Chouinard (2003), lorsque les évaluations et remarques par rapport à leur performance sont négatives, cela peut provoquer une diminution de l'estime de soi de l'apprenant.

Pour Sarrazin et Trouilloud (2006) et Wentzel et al. (2010), l'enseignant, dans sa manière de donner son cours et d'interagir avec ses élèves, contribue à l'instauration d'un climat motivationnel. Cet enseignant est plus proche de ses étudiants. Il est plus positif, plus flexible et plus explicatif que l'enseignant qui n'interagit pas.

Trouilloud et al. (2006) indiquent qu'un climat mettant en avant un haut niveau d'autonomie est le plus favorable pour la perception des compétences de l'ensemble des étudiants; un climat développant un faible niveau d'autonomie étant bénéfique uniquement pour les élèves ayant un faible niveau d'attentes.

Pour Harackiewicz et al. (2008), poursuivre un but de maîtrise peut amener les élèves à s'engager activement dans l'apprentissage et à découvrir des aspects intéressants et stimulants

du thème abordé. Archambault et Chouinard (2003) ajoutent qu'un enseignant qui s'intéresse au progrès personnel de l'étudiant et de ses apprentissages, et qui conçoit l'erreur comme une composante normale du processus d'apprentissage, influence, de manière positive, la poursuite des buts de maîtrise. À l'inverse, celui qui juge le succès sur la base des notes, et qui considère l'erreur comme l'indicateur de difficultés, nuit au maintien de ce but.

Cependant, il ne faut guère oublier que les enseignants ne sont pas des magiciens, et l'augmentation de la motivation des étudiants dépend avant tout des étudiants eux-mêmes. En effet, si un étudiant commence ses études universitaires avec une très faible motivation, la portée des éléments pédagogiques mis en place restera faible. Toutefois l'enseignement le plus motivant et le plus stimulant permet un meilleur apprentissage (Yee et Tang, 2003).

Ryan et Deci (2000) et Lonsdale et al., (2011) vont plus loin et estiment qu'il est important que les étudiants aient, au minimum, une régulation identifiée pour qu'ils expriment de l'intérêt, de l'engouement et des efforts pour l'université. Ce type de motivation concerne les comportements qui sont personnellement importants pour la personne, mais qui en restent à des fins utilitaires.

Un autre concept important associé à la motivation autodéterminée est la nécessité d'un sentiment de compétence que doit ressentir l'étudiant. Ceci peut être le résultat d'un bon héritage de l'enseignement secondaire, d'une meilleure planification de cours qui doivent être clairs et cohérents. Toute laisse à penser que lorsque l'étudiant sait ce qu'on attend de lui, de manière concrète, et lorsque l'apprentissage proposé correspond à son niveau de compétences, il aura plus de chances de se sentir compétent (Lonsdale et al., 2011).

Un autre besoin, tout aussi important, est celui du travail en groupe, et la liberté du choix de la constitution des groupes. Alava et Romainville (2001) soutiennent que la réussite universitaire est un indicateur qui nous informe à la fois sur le niveau intellectuel des étudiants et sur l'adaptation de leurs stratégies d'études à des « allant de soi » et des « non-dit » de l'institution. Pour les auteurs, l'un des aspects du métier d'étudiant consiste à se familiariser, sur le tas, avec ces genres académiques pour en maîtriser progressivement les spécificités. La compréhension des attentes professorales et leur anticipation constituent cette « pédagogie invisible » qui régit l'activité de l'apprenant.

Méthodologie

Pour asseoir notre démarche, nous avons travaillé sur un échantillon d'étudiants inscrits en première année des études universitaires à l'Ecole Supérieure de Commerce de Sfax, durant

l'année universitaire 2008/09. Durant notre année de référence, 810 étudiants sont inscrits en 1^{ère} année, poursuivant 5 filières différentes, dont 4 appliquées et une cinquième fondamentale. Le taux général de la réussite de la session principale de la première année est de 32,84%, soit 266 étudiants sur un total de 810, répartis sur le tableau 1 ci-après :

Filières	Total	Admission	Taux de réussite
1-L.F. en gestion : comptabilité et finance	406	138	33.99%
2-L.A. en comptabilité : contrôle et audit	167	56	33.53%
3-L.A. en économie et finance internationale	106	35	33.02%
4-L.A. en économie et gestion quantitative	65	12	18.46%
5-L.A. en informatique de gestion	66	25	37.88%
Total première année	810	266	32.84%

Ce tableau nous indique que la moitié des étudiants de 1^{ère} année sont orientés vers une filière fondamentale, alors que l'autre moitié est répartie sur 4 filières appliquées.

Par ailleurs, alors que le taux de réussite avoisine les 35% dans presque toutes les filières, il n'est que de 18,4 % dans la filière appliquée en économie et gestion quantitative. Le nombre total d'étudiants, ayant réussi l'examen de fin d'année, est 266 étudiants.

Pour les besoins de notre démarche, nous avons ciblé un échantillon de 260 étudiants ; soit un taux de 97,74 du total des étudiants qui ont réussi, notre objectif étant de mettre en exergue les modules et les matières qui ont contribué plus à la réussite de ces étudiants.

Pour ce faire, nous utilisons la méthode du moindre carré ordinaire pour estimer l'équation ci-après et qui constitue la spécification du modèle sur lequel nous nous sommes appuyés pour venir à terme de notre démarche : $G_i = a_0 + a_1 F_i + a_2 T_i + a_3 OP_i + \xi_i$; avec :

- ξ : l'erreur ; i : représente l'étudiant

- G : la variable dépendante et représente la moyenne générale de l'étudiant.

- T : Module transversal commun pour toute l'institution pour la même filière. Il comprend généralement les matières comme l'anglais et l'informatique. L'informatique devient fondamentale dans les filières informatiques. Les coefficients des matières dans ce module, pour le calcul de la moyenne générale, sont, généralement, faibles par rapport aux autres.

- F : Module fondamental comportant généralement les matières de spécialité pour la filière enseignée, comme la gestion, l'économie, etc.

- OP : Module optionnel choisi généralement par les chefs de département. Il comprend généralement des matières alignées avec la spécialité de la filière. La sélection des matières pourrait dépendre de la disponibilité et de l'expérience des enseignants.

Résultats

Variable dépendante : moyenne générale						
Variables explicatives		L.F. en gestion : comptabilité et finance	L.A. en comptabilité : contrôle et audit	L.A. en économie et finance internationale	L.A. en économie et gestion quantitative	L.A. en informatique de gestion
Premier semestre	F1	0.08 <i>4.50*</i>	0.07 <i>3.58*</i>	0.16 <i>4.10*</i>	0.11 <i>1.45</i>	0.07 <i>1.37</i>
	T1	0.17 <i>8.51*</i>	0.13 <i>3.05*</i>	0.05 <i>1.12</i>	0.07 <i>0.5</i>	0.11 <i>2.43*</i>
	OP1	0.10 <i>7.06*</i>	0.12 <i>6.39*</i>	0.11 <i>5.05*</i>	0.04 <i>0.88</i>	0.19 <i>2.21*</i>
Deuxième semestre	F1	0.13 <i>7.76*</i>	0.15 <i>4.20*</i>	0.14 <i>5.70*</i>	0.08 <i>1.10</i>	0.14 <i>3.02*</i>
	F2	0.10 <i>7.71*</i>	0.12 <i>4.05*</i>	0.23 <i>9.70*</i>	0.20 <i>3.04*</i>	0.09 <i>1.24</i>
	F3					0.15 <i>4.78*</i>
	T1	0.12 <i>7.38*</i>	0.15 <i>4.58*</i>	0.18 <i>4.69*</i>	0.27 <i>2.33*</i>	0.12 <i>2.72*</i>
	OP1	0.15 <i>10.5*</i>	0.17 <i>7.34*</i>	0.08 <i>3.51*</i>	-0.10 <i>-0.82</i>	0.05 <i>0.15</i>
constante		1.63 <i>5.54*</i>	1.07 <i>1.69</i>	0.23 <i>0.33</i>	3.66 <i>1.20</i>	1.06 <i>1.24</i>
Adj R-squared		0.90	0.91	0.90	0.84	0.94
nombre		138	56	35	12	19

Chiffres en italique : t de student - Chiffres en gras : significatif au seuil de 5%*

De prime abord, nos résultats, tels qu'on peut lire sur le tableau ci-dessus, révèlent que les modules du deuxième semestre sont plus significatifs que ceux du 1^{er} semestre. Cela peut nous laisser supposer qu'avec le temps les étudiants se sont mieux adaptés à l'environnement de l'institution : méthode d'étude, l'ambiance, ce qui conforte l'idée que l'évolution dans un milieu familial est mieux à même de stimuler la motivation et de favoriser la réussite.

Coulon (1997) a examiné la problématique du passage entre le secondaire et le supérieur pour avancer que s'inscrire à l'université peut être considéré comme le passage ou le déclenchement d'un « processus d'affiliation » dont le principal enjeu est la transformation progressive du lycéen en étudiant. Le concept d'affiliation développé par Coulon désigne le processus par lequel on acquiert un statut social nouveau et une identité nouvelle. L'étudiant novice est appelé à réaliser un ensemble d'apprentissages qu'il doit maîtriser au cours des

premières semaines de son passage vers l'enseignement supérieur : il doit progressivement apprendre son « métier d'étudiant ». Dans cet apprentissage, l'importance des aspects relationnels – avec les enseignants, les camarades d'études, et avec l'administration – est constamment présente dans les interactions qui sont analysées (Wentzel et al., 2010).

Par ailleurs, nos résultats révèlent que, durant le deuxième semestre et surtout dans les licences appliquées en économie et en informatique, les coefficients des modules fondamentaux jouent un rôle important pour la réussite des étudiants. Les matières enseignées sont des matières de base nécessaires pour la formation de l'étudiant et comptent pour beaucoup dans le calcul de la moyenne générale, d'où l'intérêt que pourraient ressentir les étudiants pour la matière et leur motivation soutenue.

Pour les filières de gestion et de comptabilité, l'impact des modules optionnels du deuxième semestre sur la réussite des étudiants est positif et très significatif. La moyenne des matières représentant ce module, fiscalité de l'entreprise, droit social et système d'information, a le mieux favorisé la réussite ; la méthode pédagogique préconisée pour l'enseignement de ces matières est sensiblement plus motivante. En effet, les interactions dans le cadre des situations pédagogiques demeurent l'essentiel de la relation entre étudiant et enseignant. Selon Wentzel et al., (2010) et Hamm et al. (2011), l'animation pédagogique et la qualité de la communication développée par l'enseignant dans son cours jouent un rôle important dans la motivation des étudiants. En effet, les étudiants estiment avoir du plaisir à se rendre au cours dans trois cas : soit ils sont attirés par le contenu d'une matière qu'ils n'ont jusqu'alors jamais abordée, soit ils se sont intéressés par ce qu'ils sont conduits à faire lors d'un cours, soit enfin ils se déclarent désireux de rencontrer certains enseignants. Les deux premières situations sont liées à un plaisir de découverte, la troisième est davantage liée aux méthodes ainsi qu'à la personnalité de l'enseignant (Coulon et Paivandi, 2008).

Il nous reste, enfin, à constater que le coefficient de la constante est positif et significatif seulement dans la filière de la licence fondamentale. Cela laisse supposer qu'il y a d'autres facteurs, à part les modules enseignés, qui sont de nature à expliquer la réussite de l'étudiant. L'héritage de l'enseignement supérieur pourrait être l'un de ces facteurs. Comme l'explique Beaud (2002), «les enfants de la démocratisation sont, du fait de leur cursus scolaire, les moins préparés à affronter les exigences propres aux études universitaires, ce qui explique en partie le taux élevé d'échec en premier cycle universitaire».

Conclusion

Chercher à aider les étudiants et à les accompagner dans leur réussite, c'est d'abord tenter de maintenir leur motivation et de l'augmenter. Il nous appartient alors de mieux comprendre la dynamique motivationnelle pour mieux comprendre pourquoi certains étudiants sont démotivés et agir, en conséquence, pour susciter à nouveau une motivation à apprendre à l'université. L'intégration est aussi étroitement liée à la réussite. Notre enquête révèle que le résultat est meilleur pour le 2^{ème} semestre, comme si l'étudiant apprenait avec le temps son métier d'étudiant, un facteur pouvant faciliter la réussite. Pour Maalej (2012), s'agissant du cas de la faculté des sciences économiques et de gestion de Sfax et concernant les diplômés de l'année universitaire 2004/2005, le nombre d'années passées en premier cycle est supérieur à celui passé en second cycle. En effet, le diplômé a passé 2.857 année en premier cycle et 2.434 en second cycle au lieu des deux années requises ; 5.292 années universitaires sont nécessaires pour l'obtention d'un diplôme de la maîtrise. Le taux d'échec supérieur en premier cycle trouverait son explication dans le manque d'expérience des nouveaux étudiants qui doivent passer un certain temps pour s'adapter à leur nouvel environnement.

La question de la réussite dans l'enseignement supérieur est importante à plus d'un titre. Elle est importante parce que cette réussite dépend de la situation future de l'étudiant aussi bien sociale, économique que financière, et détermine le niveau du capital humain du pays.

Pour notre objet de recherche, nous avons retenu les facteurs qui nous ont semblé les plus à même d'analyser les conditions optimales du succès à l'université et les causes de l'échec dans le cursus post-secondaire.

Les résultats auxquels nous sommes parvenus semblent confirmer ce qui est avancé par la littérature et dénotent que l'intégration, la méthode pédagogique préconisée et la motivation sont d'un impact positif sur les résultats dans l'enseignement supérieur.

alimaalej@yahoo.fr

Bibliographie

- Alava S. et Romainville M. (2001), « Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition », *Revue française de pédagogie*, n° 136, pp. 159-180.
- Archambault J. et Chouinard R. (2003), « Vers une gestion éducative de la classe », (2nd ed.), *Boucherville, Gaëtan Morin*.

- Beaud S. (2002), « 80 % de réussite au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire », *Paris, Éd. la Découverte*.
- Charlot B. (1997), « Nouveaux publics, nouveaux rapports au savoir : nouvelles fonctions de l'université ? », in *Premiers cycles universitaires en Ile-de-France : le défi de la réussite, Actes du colloque de l'Association des conseillers d'orientation-psychologues de France, janvier*.
- Coulon A. (1997), « Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire », *Paris, PUF*.
- 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 », *L'Observatoire national de la vie étudiante, Paris*.
- Hamm J. V., Farmer T. W., Dadisman K., Gravelle M. et Murray A. R. (2011), « Teachers' attunement to students' peer group affiliations as a source of improved student experiences of the school social-affective context following the middle school transition », *Journal of Applied Developmental Psychology, 32, 267-277*.
- Harackiewicz J. M., Durik A. M., Barron K. E., Linnenbrink-Garcia L. et Tauer J. M. (2008), « The role of achievement goals in the development of interest : Reciprocal relations between achievement goals, interest, and performance », *Journal of educational psychology, 100(1), 105-122*.
- Legault L., Grenn-Demers I. et Pelletier L. (2006), « Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support », *Journal of educational psychology, 98(3), 567-582*.
- Lonsdale C., Sabiston C. M., Taylor I. M. et Ntoumanis N. (2011), « Measuring student motivation for physical education: Examining the psychometric properties of the Perceived Locus of Causality Questionnaire and the Situational Motivation Scale », *Psychology of Sport and Exercise, 12, 284-292*.
- Maâlej A. (2012), « Efficience de l'enseignement supérieur en Tunisie », *Éditions Universitaires Européennes*.
- Maurice D. (2001), « Réussir la première année à l'université. La transition Secondaire-Université : le projet Boussole », *Revue française de pédagogie, n° 136, pp. 77-86*.
- Romainville M. (2002), « L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire », *Rapports établis à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, Mèl : hcee@education.gouv.fr*
- Ryan R. et Deci E. (2000), « Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being », *American Psychologist, 55(1), 68-78*.

- Sarrazin P. et Trouilloud D. (2006), « Comment motiver les élèves à apprendre? Les apports de la théorie de l'auto-détermination », In P. Dessus & E. Gentaz (Eds.), *Apprentissage et enseignement* (pp. 123-141). Paris, Dunod.
- Shankland R. (2007), « Adaptation des jeunes à l'enseignement supérieur. Les pédagogies nouvelles : aide à l'adaptation ou facteur de marginalisation ? », *Thèse de doctorat, Université Paris 8*.
- Spera C. et Wentzel K. R. (2003), « Congruence between students' and teachers' goals: implications for social and academic motivation », *International Journal of Educational Research*, 39, 395–413.
- Trouilloud D., Sarrazin P., Bressoux P. et Julien B. (2006), « Relation between teachers' early expectations and students' later perceived competence in physical education classes: autonomy-supportive climate as a moderator », *Journal of educational psychology*, 98(1).
- Urduan T. et Schoenfelder E. (2006), « Classroom effects on student motivation: goal structures, social relationships, and competence beliefs », *Journal of School Psychology*, 44, 331–349
- Viau R. et Bouchard J. (2000), « Validation d'un modèle de dynamique motivationnelle auprès d'élèves du secondaire », *Revue Canadienne de l'Éducation*, vol. 25 (1), 16-26.
- Viau R. et Joly J. (2001), « Comprendre la motivation à réussir des étudiants universitaires pour mieux agir », *Rapport sur le profil d'apprentissage des étudiantes et des étudiants universitaires de l'Université de Sherbrooke. ACFAS*.
- Wentzel K. R., Battle A., Russell S. L. et Looney L. B. (2010), « Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation », *Contemporary Educational Psychology*, 35, 193–202.
- Yee S. et Tang F. (2003), « Challenge and support: the dynamics of student teachers' professional learning in the field experience », *Teaching and Teacher Education*, 19, 483–498.

