



HAL
open science

La motivation des étudiants à l'entrée à l'université : quels effets directs ou indirects sur la réussite ?

Sophie Morlaix, Marielle Lambert-Le Mener

► To cite this version:

Sophie Morlaix, Marielle Lambert-Le Mener. La motivation des étudiants à l'entrée à l'université : quels effets directs ou indirects sur la réussite?. *Recherches en éducation*, 2015, 22, pp.152-167. halshs-01160985

HAL Id: halshs-01160985

<https://shs.hal.science/halshs-01160985>

Submitted on 8 Jun 2018

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.

La motivation des étudiants à l'entrée à l'université : quels effets directs ou indirects sur la réussite ?

Sophie Morlaix & Marielle Lambert-Le Mener¹

Résumé

L'enjeu de cet article réside dans la mesure du rôle des capacités motivationnelles des étudiants sur la réussite universitaire, en adoptant une démarche quantitative et intégrative. À cette fin, les données récoltées sur des étudiants en première année de licence de trois filières permettent de contrôler un ensemble de facteurs relatifs aux caractéristiques socio-démographiques et scolaires des étudiants. Mesurée dans le cadre de la théorie de l'autodétermination, il ressort des analyses que la motivation intrinsèque exerce une influence positive tandis que l'amotivation se traduit par de moins bonnes performances. Par ailleurs, la motivation est un atout pour les bons étudiants, mais ne joue qu'un rôle plus modéré pour les étudiants moyens et même nul pour les plus faibles. Enfin, la motivation apparaît comme une variable médiatrice qui exprime les effets indirects de l'origine sociale et du passé scolaire sur la réussite.

Adoptée par le parlement le 9 juillet 2013, la loi Fioraso sur l'Enseignement Supérieur et la Recherche (ESR) rappelle combien la question de la réussite des étudiants et de leur orientation doit être au cœur des préoccupations des pouvoirs publics. Les recherches s'intéressant aux facteurs explicatifs de la réussite à l'université sont aujourd'hui nombreuses ; elles prennent en compte des variables individuelles et/ou contextuelles qui permettent de rendre compte mais souvent partiellement de la variété dans les résultats des étudiants. L'objet de cet article se situe dans le prolongement de ces travaux cherchant à démêler l'effet des variables explicatives de la réussite universitaire, en introduisant des variables encore peu prises en compte dans le contexte français, et relevant de caractéristiques propres aux étudiants comme leur motivation, qui peut prendre des formes variées.

1. Quels facteurs explicatifs de la réussite en première année universitaire ?

■ Des facteurs contextuels aux facteurs individuels

De façon à favoriser la réussite du plus grand nombre d'étudiants en fin de première année universitaire, des politiques variées ont été mises en place dans différents pays (présélection sur la base des aptitudes ; modulation des droits d'inscription en fonction des performances des étudiants ; instauration de parcours à la carte laissant une plus grande liberté de choix aux étudiants, etc.). Toutes ces politiques ont pour objectif commun de maximiser le degré d'appariement entre les motivations, les capacités des étudiants et les caractéristiques des institutions universitaires. La littérature semble pourtant assez pauvre pour savoir quel type de politique semble la plus appropriée. En France, une politique de lutte contre l'échec du plus grand nombre s'articule avec une volonté de promotion de l'égalité des chances visant à réduire les inégalités de réussite (Annoot, 2012). Si les effets des rares réorientations en cours d'année restent encore à déterminer, les recherches montrent que les dispositifs d'accompagnement méthodologique ou pédagogique, les plus souvent facultatifs, touchent rarement ceux qui en

¹ Sophie Morlaix, professeur des universités & Marielle Lambert-Le Mener, maître de conférences, Institut de Recherche sur l'Éducation : Sociologie et Économie de l'Éducation (IREDU), Université de Bourgogne.

auraient le plus besoin (Danner, 2000 ; Fornasieri & *al.*, 2003 ; Cannard & *al.*, 2012 ; Ben Abid-Zarrouk & Weisser, 2013). Avec l'introduction de nouvelles formes d'aide et d'accompagnement des étudiants dans le cadre du Plan Réussite en Licence (PRL) en 2007, la question de la sélection universitaire en première année mérite d'être reposée. Les conclusions des différents rapports établis sur la mise en place du PRL sont mitigées (IGAEN, 2010 ; Cour des comptes, 2012). De manière récente, la non-réduction de l'échec en licence à l'issue du PRL a été annoncée par le Ministère (MESR, 2012) et les premières tentatives de mesure de ce plan ne mettent pas en avant des effets massifs et significatifs sur la réussite des étudiants (Morlaix & Perret, 2013 ; Perret & *al.*, 2013).

Ainsi, nombre d'auteurs s'accordent sur la persistance des inégalités de réussite dans un contexte de massification de l'enseignement supérieur (Duru-Bellat, 1995 ; Euriat & Thélot, 1995 ; Langouët, 1994), la première année de licence tenant une place importante dans le processus de sélection qui s'opère à l'université (Michaut, 2000). Le développement de travaux dans les années 90 sur l'échec universitaire en première année a mis en lumière plusieurs facteurs explicatifs en traitant de la difficile transition du secondaire vers le supérieur : l'étudiant étant confronté à un changement de statut, de rôle. En effet, « *l'entrée et la réussite dans l'enseignement supérieur relèvent d'un apprentissage, d'une acculturation et ceux qui ne parviennent pas à s'affilier échouent* » (Coulon, 1997). C'est durant la première année que le processus d'affiliation se met en place, permettant aux étudiants de s'insérer dans le milieu universitaire. Ce processus d'affiliation conditionnerait le passage du statut d'élève à celui d'étudiant et l'acquisition d'une nouvelle identité. Confrontés à leur nouveau métier d'étudiant, certains n'en perçoivent pas les exigences. Ces indicateurs d'adaptation à l'université seraient influencés par les caractéristiques d'entrée de l'étudiant, ces dernières se rapportant aux caractéristiques personnelles d'une part, au passé scolaire d'autre part. L'origine sociale est un de ces facteurs qui joue à la fois sur l'accès à l'enseignement supérieur et sur la réussite. Les enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures sont fortement représentés comparativement aux enfants d'ouvriers ; et de nombreuses études empiriques ont par ailleurs mis en évidence une corrélation entre la réussite de l'étudiant et le statut socioéconomique de ses parents ou leur diplôme (Romainville, 2000). Pour autant l'origine sociale n'explique généralement qu'1 à 5% de la variance de la réussite universitaire (Galand, Neuville & Frenay, 2005). La scolarité antérieure apparaît ainsi comme un déterminant majeur de la réussite à l'université : le type de baccalauréat et l'âge auquel il a été obtenu ont une influence déterminante sur l'accès et la réussite dans l'enseignement supérieur (Beaupère & *al.*, 2009). Les bacheliers de la série scientifique (bac « S ») réussissent généralement mieux que les autres ; en revanche, les étudiants ayant déjà redoublé dans le secondaire et titulaires d'un baccalauréat technologique ou professionnel présentent plus de risques d'échec (Prouteau, 2009). Le projet de l'étudiant est aussi avancé comme facteur de réussite, mais les résultats des recherches ne montrent pas de lien entre un projet bien défini et la réussite ultérieure, par contre ceux qui sont plus sûrs de leur choix obtiennent de meilleurs résultats que ceux qui sont hésitants et envisagent une nouvelle orientation. D'autres facteurs relevant de l'apprentissage du métier d'étudiant, son intégration, ses méthodes de travail sont aussi analysés dans la prédiction de la réussite.

D'autres recherches (Cosnefroy & Fenouillet, 2009 ; Vallerand, Fortier & Gay, 1997 ; Viau, 2009) mettent en évidence l'engagement ou encore la motivation comme un facteur essentiel au processus d'apprentissage. Ces deux notions très proches sont pourtant bien distinctes : la motivation étant le moteur de l'action, c'est une condition nécessaire mais non suffisante de l'engagement (De Ketele & Pirot, 2000). Si l'engagement dans ses dimensions qualitatives peut être lié aux performances académiques, diverses théories (théories de l'expectation-valeur, théorie des buts d'accomplissement ou encore théorie de l'efficacité personnelle) s'intéressent au lien entre la motivation et les performances scolaires. Parmi celles-ci, la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 1991, 2000) apporte un éclairage intéressant, notamment dans le contexte des études supérieures.

■ **Motivation et théorie de l'autodétermination**

Cette théorie de l'autodétermination distingue trois formes de motivation : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation.

Les activités motivées intrinsèquement relèvent de la propre décision de l'individu, pour le simple plaisir, pour la satisfaction inhérente à l'activité elle-même. Lire un livre par pur plaisir ou suivre un cours parce que l'étudiant aime la discipline sont des exemples de motivation intrinsèque. Elle est associée au plus haut niveau d'autodétermination. Elle repose sur le fait qu'un comportement peut être intrinsèquement motivé en dehors de toutes formes de récompense extrinsèque et de contrôle (Deci, 1971), en dehors de son utilité pour l'individu (Cosnefroy, 2004).

La motivation extrinsèque, seconde forme de régulation, se caractérise par le fait que l'individu agit dans le but d'obtenir des récompenses ou d'éviter des contraintes ou des sanctions. Les comportements sont alors des moyens pour atteindre une fin. L'individu extrinsèquement motivé peut accomplir une tâche sans en retirer de plaisir. La motivation extrinsèque représente alors un niveau moindre d'autodétermination par rapport à la motivation intrinsèque. Ce type de régulation se retrouve souvent sous forme de socialisation et se révèle nécessaire dans un objectif de bien-être social, la société nous conduisant à adopter des comportements ou attitudes qui ne sont pas intrinsèquement motivés, ni naturels, c'est le cas par exemple des jeunes enfants confrontés à l'obligation scolaire. Selon Deci et Ryan (1985), quatre types de motivation extrinsèque s'ordonnent sur un continuum d'autonomie impliquant des comportements plus ou moins autodéterminés (la régulation externe, la régulation introjectée, la régulation identifiée et la régulation intégrée)².

L'amotivation est un construit qui complète la compréhension du comportement motivationnel. Celui-ci se situe au plus bas niveau d'autodétermination sur le continuum. Les individus dans cet état perçoivent leur comportement comme relevant de forces externes, hors de contrôle, indépendant de leur volonté. L'individu n'est ni intrinsèquement ni extrinsèquement motivé. Il ne parvient pas à mettre en relation son comportement et les conséquences qui y sont associées.

Cette théorie de l'autodétermination a été adaptée au contexte scolaire par Fortier, Vallerand et Guay (1995) qui formulent deux hypothèses. La première repose sur le fait que les étudiants motivés intrinsèquement bénéficient d'une motivation scolaire autonome, tandis que les étudiants régulés de façon plus externe ou amotivés ont une motivation non autonome. La seconde met en lien la motivation scolaire autonome et les performances scolaires. Ainsi, une motivation scolaire autonome produit un meilleur niveau de créativité, diminue les abandons d'études, entraîne un plus grand engagement cognitif et un meilleur apprentissage chez les étudiants dotés de cette forme de motivation.

■ **Formes de motivation et réussite scolaire**

La motivation extrinsèque, plus aisément modifiable pour un acteur extérieur, semble être celle sur laquelle les enseignants vont pouvoir jouer en ayant recours à la récompense, renforcement positif de la motivation extrinsèque ou à la menace de punition, renforcement négatif (Sarrazin & Trouilloud, 2006). Si l'on peut présumer qu'un renforcement positif de la motivation extrinsèque

² *La régulation externe* : les comportements sont régulés par des facteurs externes traduisant un but à atteindre avec des conséquences positives ou pour éviter des conséquences négatives. Des élèves peuvent faire leurs devoirs dans le but de recevoir des éloges de leur enseignant (récompense) ou parce que leurs parents les y encouragent vivement.

La régulation introjectée se réfère à une intériorisation des raisons pour lesquelles l'individu pratique une activité. Elle est générée par une transformation des pressions externes en représentations internes. Un étudiant pourrait par exemple dire qu'il révise la nuit avant ses examens parce qu'il se sent coupable s'il ne le fait pas.

La régulation identifiée est un comportement autodéterminé, mais qui n'est pas motivé intrinsèquement, le comportement est valorisé par l'individu même s'il ne trouve pas de plaisir à le faire. Dans ce cas, un étudiant peut s'entraîner à réaliser des exercices d'application du cours, même si cette activité ne l'intéresse pas, dans le but d'être plus performant à l'examen.

La régulation intégrée, renvoie au comportement le plus autodéterminé dans la régulation extrinsèque. L'individu choisit de s'engager dans une activité, de façon volontaire et harmonieuse avec d'autres éléments importants de sa vie, non pas pour l'activité en elle-même, bien qu'elle ne soit pas déplaisante.

ne pourra que bénéficier à la motivation intrinsèque, les résultats des recherches ne montrent pas que des conséquences positives (Lieury & Fenouillet, 1996).

Le développement de la motivation intrinsèque des élèves par les enseignants n'est pas facilité par le contexte scolaire. Les élèves sont dans ce contexte par obligation, la multiplicité des individus dans une classe fait que les motivations intrinsèques ne sont pas uniques et se portent sur des activités diverses et enfin, les performances sont fréquemment évaluées (Sarrazin & Trouilloud, 2006). L'environnement et les activités scolaires comprennent donc nécessairement une part de contrainte et d'obligation. L'existence de ces paramètres, selon Viau (2009), rend inexploitable le concept de motivation intrinsèque en milieu scolaire. Cependant, la vie quotidienne, y compris en dehors du champ scolaire, consiste à réaliser des tâches et activités qui ne relèvent pas d'une motivation intrinsèque mais qui ne sont pas pour autant déplaisantes ou perçues comme des obligations. Ce constat renvoie aux différents types de régulations associés à la motivation extrinsèque. Certaines régulations sont en effet plus propices à la réalisation d'activités scolaires, à la persévérance et la performance (Sarrazin & Trouilloud, 2006). Il s'agit de la régulation identifiée et la régulation intégrée qui sont deux types de régulation autodéterminée. La première permet à l'individu de valoriser son activité par l'identification de son utilité, son comportement s'en trouve plus volontaire. Ce type de régulation permet par exemple à l'élève de percevoir l'utilité de venir à l'école pour son avenir personnel. La seconde, la régulation intégrée, est la plus autodéterminée. Elle pourrait se définir par la transformation des utilités perçues en valeurs. De ce fait, l'individu a complètement adopté les raisons de ses activités qu'il a faites siennes. C'est l'exemple de l'élève qui vient en cours car ce comportement correspond à ses valeurs. Les types de régulation de la motivation intrinsèque ont également été affinés (Vallerand, 1997 ; Vallerand & Grouzet, 2001). Ces auteurs ont distingué la motivation à la stimulation, se rapportant à la recherche de plaisir, de beauté, d'excitation ; la motivation à la connaissance qui renvoie à la satisfaction d'apprendre, de comprendre et la motivation à l'accomplissement qui occasionne les activités qui permettent de se dépasser et d'accomplir des exploits.

Les motivations les plus autodéterminées influencent positivement les activités et performances scolaires. Des comportements spécifiques sont observés selon les degrés de motivation et de régulation. Ainsi, Ryan et Connell (1989) montrent que les élèves agissant avec une régulation externe sont moins intéressés par le travail scolaire et lui accordent moins d'importance, s'investissent moins dans leur travail et attribuent plus souvent leur échec aux autres. Les élèves dont la régulation est introjectée s'investissent plus mais présentent plus d'anxiété et des difficultés pour gérer leurs échecs. Ceux dont la régulation est identifiée manifestent du plaisir à venir en classe et ont de meilleures capacités pour faire face à l'échec. Les plus motivés, ceux dont la motivation est intrinsèque viennent avec plaisir à l'école et montrent un grand intérêt pour le travail scolaire, ils disposent également de capacités d'adaptation pour gérer les échecs.

2. La motivation de l'étudiant, facteur explicatif des différences de réussite ?

■ *Problématique et hypothèses de recherche*

Bien que les facteurs contextuels ou individuels étudiés indépendamment les uns des autres apportent tous un éclairage et une compréhension de l'échec en première année à l'université, les recherches intégratives sont assez peu nombreuses. C'est pourquoi il s'agira dans cette recherche de revenir sur les causes de l'échec à l'université afin de mieux comprendre la construction de la réussite en adoptant une approche plus intégrative. L'analyse reviendra donc sur les facteurs d'échec à l'université en France, en combinant les catégories de facteurs dont on connaît l'influence mais qui ne suffisent pas à eux seuls pour rendre compte du phénomène d'échec. Cette démarche permettra d'évaluer le poids respectif de chacun des facteurs et d'améliorer la compréhension de l'échec. L'une des originalités de cette recherche concerne la prise en compte de la motivation de l'étudiant comme facteur explicatif de la réussite universitaire.

Comme mentionné dans le rapport Simon (2006), ce facteur est une variable tout à fait primordiale de la réussite qui reste très peu étudiée en France. Ce facteur clé avancé dans les recherches notamment canadiennes et belges pour expliquer une part de la réussite des étudiants sera évalué en cours d'année. La mesure repose sur la détermination du type de motivation sur un continuum motivationnel dont on évaluera les conséquences, positives ou négatives, sur les résultats académiques et la poursuite d'études.

La théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque de Vallerand (1997) ainsi que le continuum motivationnel qui en est issu apportent un éclairage intéressant. Les travaux s'y référant montrent que plus le niveau d'autodétermination est élevé, plus l'accomplissement d'activités scolaires est plaisant, plus la persévérance dans l'activité est importante et plus les performances sont élevées. Comme nous l'avons mentionné, le contexte scolaire impose des contraintes (obligation scolaire, imposition des activités...) et de ce fait conditionne l'élève dans une motivation extrinsèque. Même si les régulations extrinsèques identifiées ou intégrées sont plus propices aux apprentissages, la motivation intrinsèque demeure le construit le plus favorable à la performance scolaire et la poursuite de la scolarité.

Notre recherche s'inscrivant dans le milieu universitaire, nous pensons que ces contraintes (obligation scolaire, imposition des activités, contrôle par un tiers des temps d'apprentissage...) sont beaucoup moins présentes. Au contraire, le niveau de la motivation intrinsèque doit être beaucoup plus mobilisé du fait que l'étudiant est relativement libre de poursuivre ou non sa scolarité dans l'enseignement supérieur, il est libre de choisir sa filière et il est plus libre que dans le secondaire dans la gestion de son temps de travail, de son effort, de sa présence en cours, même si cette liberté doit être nuancée par les contraintes économiques et sociales que peut subir potentiellement l'étudiant.

Plusieurs hypothèses de recherche sont alors posées. La première porte sur l'effet direct de la motivation des étudiants, dans une perspective intégrative, prenant en compte des variables individuelles et contextuelles. Il s'agira de déterminer le poids de cette variable motivationnelle sur les performances des étudiants comparativement à d'autres variables, et de voir si cette motivation peut avoir des effets différents selon le niveau scolaire des étudiants. La seconde hypothèse de recherche s'intéressera plus aux effets indirects qu'aux effets directs de la motivation. Elle cherche à vérifier le postulat selon lequel le passé scolaire ou certaines caractéristiques individuelles peuvent transiter par cette variable motivationnelle pour expliquer les écarts de réussite entre étudiants.

■ ***Échantillon et collecte de données***

L'échantillon a été constitué d'étudiants de première année inscrits à l'université de Bourgogne. Un choix portant sur trois filières a dû être opéré. Les filières retenues sont celles de droit, d'administration économique et sociale (AES) et de psychologie. Ce choix résulte tout d'abord de la répartition des effectifs d'étudiants dans les diverses filières. L'échantillon théorique visé est donc de 1485 étudiants. Le choix de ces filières permet aussi de bénéficier d'une population diversifiée à la fois en termes d'origine sociale et de passé scolaire, notamment sur la série de baccalauréat. L'élaboration de cet échantillon permet en effet d'avoir deux filières homogènes socialement et scolairement, avec des compositions opposées : la filière droit est composée d'une population plutôt favorisée, alors que les étudiants de la filière AES sont d'origine plus modeste. La filière de psychologie pour sa part présente des étudiants dont le profil est plus hétérogène tant socialement que scolairement. Les étudiants interrogés sont tous inscrits en première année en 2010/2011.

La réussite des étudiants est mesurée par l'ensemble de leurs résultats aux examens des deux semestres. Les corrélations entre les résultats à chaque unité d'enseignement (UE) ainsi que les corrélations entre les deux semestres étant très fortes, c'est la moyenne annuelle de l'étudiant qui a été retenue comme variable de mesure des performances universitaires. Cette variable

quantitative a également été choisie plutôt qu'une variable qualitative de type échec vs réussite en raison des analyses statistiques menées (régression par quantile notamment).

Un ensemble de variables sur les caractéristiques individuelles a été recueilli à travers un questionnaire et complété par la base Apogée de l'université de Bourgogne. Les variables disponibles sont le genre, la date de naissance, la nationalité, la profession et catégorie socioprofessionnelle (PCS) des parents, le niveau de diplôme des parents, l'activité salariée de l'étudiant, le cas échéant sa PCS, le fait d'être boursier, le type de logement, la série du baccalauréat, la mention, le retard scolaire. Des questions plus qualitatives ont également été insérées, notamment sur le choix d'orientation (formation dans la filière de son premier choix, raison de ce choix, qualité de l'orientation éventuellement reçue) et sur l'évaluation du niveau de français (langue parlée à la maison, difficulté en expression orale ou écrite, difficulté en compréhension orale ou écrite).

La deuxième phase de l'enquête a permis de compléter le profil des étudiants en les interrogeant par questionnaire sur leur fréquence de travail, leurs méthodes, leurs éventuelles difficultés, les aides dont ils ont bénéficié, et leur motivation. On dispose à l'issue du questionnaire du degré de motivation général, de leur sentiment d'être préparé aux études universitaires, de leur projet professionnel, du niveau d'étude et de salaire envisagés, de la fréquence de travail personnel, de leurs méthodes de travail, de leurs difficultés en cours et/ou pour travailler et/ou pour les examens, de leur compréhension des attentes des professeurs, de leur activité salariée éventuelle (question à nouveau posée étant donné la période de la première phase d'enquête), de quel type d'aide ils ont bénéficié et si cette aide a été utile selon eux.

Enfin, sur ce même questionnaire, la motivation est évaluée de façon plus approfondie par l'échelle de motivation situationnelle (Guay, Vallerand & Blanchard, 2000). Cette échelle permet d'identifier quatre types de motivation : la motivation intrinsèque, la régulation identifiée, la régulation externe et l'amotivation. Elle se décline en seize items qui présentent des raisons pour lesquelles des personnes font une activité. Pour chaque énoncé, le sujet se positionne sur une échelle de Likert en sept points selon son degré d'accord avec la raison proposée, il coche 1 s'il n'est pas du tout en accord et 7 s'il est très fortement en accord. La motivation est mesurée en distinguant les quatre types de motivation se déclinant sur les différents items de la façon suivante : les items 1, 5, 9 et 13 renvoient à la variable motivation intrinsèque, les énoncés 2, 6, 10 et 24 correspondent à la variable régulation identifiée, les items 3, 7, 11 et 15 renvoient à la variable régulation externe et les énoncés 4, 8, 12 et 16 correspondent à la variable amotivation. À l'issue, quatre scores sont disponibles et permettent de discriminer le type de motivation.

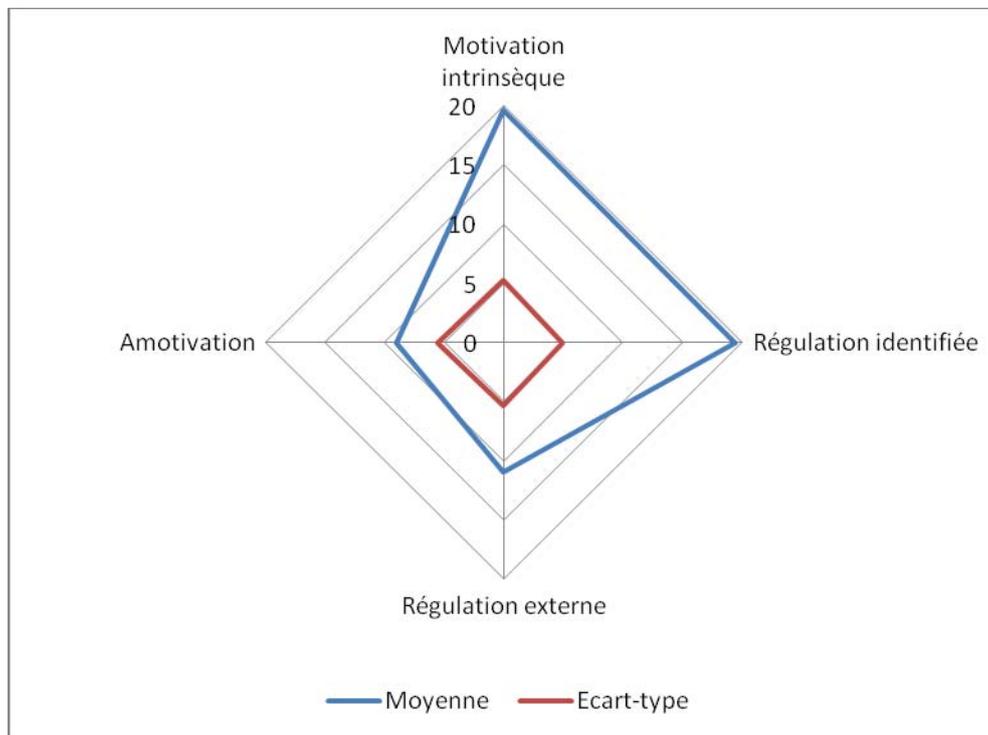
Cette échelle a été privilégiée à l'échelle de motivation en éducation mesurant la motivation contextuelle en raison de contraintes empiriques, la longueur de l'échelle de motivation situationnelle étant nettement plus courte (16 items contre 28 pour la motivation contextuelle) et son application rapide (Vallerand & Miquelon, 2008). En effet, le questionnement de la motivation s'inscrit dans une recherche plus globale impliquant un travail empirique lourd sur le plan logistique au vu du nombre d'étudiants interrogés et des différentes mesures effectuées, le temps imparti pour la passation étant par ailleurs restreint car prenant place au cours d'un enseignement. Cette échelle de motivation situationnelle mesure la motivation à un instant « t », la motivation situationnelle étant la motivation de « l'ici et maintenant » (Vallerand & Miquelon, 2008). Notre mesure de motivation nous donnera donc un état présent de motivation. Cette motivation situationnelle n'est cependant pas indépendante des autres niveaux de motivation (contextuel et global), le niveau supérieur hiérarchique proximal étant celui qui influence le plus, ici le niveau contextuel (Vallerand, 1997). En outre, la motivation situationnelle est influencée par le contexte spécifique dont elle dépend, c'est-à-dire que la motivation situationnelle se référant à une activité éducative dépend plus de la motivation contextuelle envers l'éducation, de la même façon par exemple que la motivation situationnelle envers une activité de loisirs dépend plus de la motivation contextuelle envers les loisirs que de celle envers l'éducation (Brunel, Chantal, Guay & Vallerand, 2000). Enfin, la consigne donnée pour la passation de cette échelle était que les étudiants considèrent le cursus universitaire qu'ils suivent actuellement et se prononcent sur leur motivation envers le suivi de ce cursus. Sachant que la motivation situationnelle exerce un

effet dynamique (bottom-up et top-down) sur la motivation ultérieure et au vu de son lien avec la motivation contextuelle en éducation, nous avons donc supposé que cette mesure, bien que la motivation situationnelle soit plus instable, reflète un style de motivation semblable au style de motivation contextuelle en éducation. Nous avons considéré, dans l'interprétation des résultats, le niveau de motivation mesuré comme illustratif de la motivation envers les études suivies et traité ce niveau de motivation comme facteur de réussite.

■ **Indicateurs de motivation et caractéristiques des étudiants**

La motivation est mesurée sur une échelle de motivation situationnelle comportant quatre types de motivation. Chacune de ces dimensions est évaluée par quatre items sur une échelle de 1 à 7, le score maximal par dimension peut donc atteindre 28. Nous disposons, *in fine*, de quatre scores par étudiant. Les étudiants des trois filières considérées apparaissent majoritairement comme motivés par une régulation identifiée et une motivation intrinsèque comme il peut être constaté sur le graphique 1.

Graphique 1 - Scores moyens aux quatre dimensions de motivation (N=803)



La motivation intrinsèque compte une moyenne de 19,6 points pour seulement 9 points en moyenne pour l'amotivation. Ces résultats laissent apparaître que les étudiants en début de cursus sont motivés voire très motivés et qu'ils ont intégré les raisons de leur poursuite d'études et leurs objectifs, le niveau d'autodétermination étant élevé, par définition, dans les deux dimensions de la motivation intrinsèque et de la régulation identifiée. Par ailleurs, l'amotivation est la dimension enregistrant l'écart-type le plus élevé (5,6), ce qui indique que l'amotivation connaît des dispersions plus fortes autour de la moyenne et que les étudiants sont plus dissemblables sur cette caractéristique.

Cette première description nous a amenées à nous intéresser au profil des étudiants motivés (présentant une motivation intrinsèque ou une régulation identifiée, niveau d'autodétermination élevé) comparativement à ceux qui apparaissent non motivés (présentant une amotivation ou une régulation externe, niveau d'autodétermination faible, voire nul).

Nous avons ainsi observé le profil social et scolaire des étudiants selon leur motivation : les étudiants non motivés sont plus souvent boursiers, et issus de catégories sociales modestes (les enfants de cadres sont plus représentés dans les étudiants motivés, les enfants d'ouvriers plus représentés chez les étudiants non motivés). Cette répartition laisse penser que le background social exerce une influence sur la motivation à poursuivre un cursus universitaire. De la même façon, le passé scolaire semble avoir un lien avec la motivation : les bacheliers scientifiques sont plus nombreux chez les étudiants motivés alors que les bacheliers technologiques et professionnels sont plus présents parmi les étudiants non motivés. Sur le même plan, ceux qui ont obtenu une mention semblent plus motivés. Les étudiants qui accusent un retard scolaire en AES et en psychologie sont plus présents chez les étudiants non motivés. On peut penser que ces étudiants, ayant déjà été confrontés à l'échec scolaire, portent moins d'espoir sur leur parcours scolaire et relatent une moindre motivation. De façon complémentaire, il ressort des données brutes que les étudiants les plus motivés sont ceux ayant des aspirations plus élevées en termes de niveau d'études qu'ils souhaitent atteindre, les étudiants non motivés sont plus nombreux à vouloir une licence, alors que les plus motivés visent plutôt un master. Dans l'ensemble, l'orientation individuelle est plus mise en avant chez les étudiants motivés.

À l'issue de ces premières observations, force est de constater que les étudiants motivés n'ont pas les mêmes caractéristiques que leurs pairs moins motivés. Leur parcours scolaire est plus linéaire et plus « brillant » dans le secondaire, leur réussite universitaire est meilleure, ils viennent en outre d'un milieu familial souvent plus favorisé. Leur aspiration est plus grande en termes de niveau d'études.

3. Effets directs et indirects de la motivation sur la réussite universitaire

■ *Effet marginal de la motivation sur la réussite en première année universitaire*

Afin d'isoler l'effet net de la motivation sur la réussite universitaire, une modélisation a été élaborée permettant de prendre en compte simultanément des facteurs se rapportant à l'étudiant (caractéristiques sociodémographiques, passé scolaire, niveau initial, conditions de vie, projet personnel). Les résultats sont consignés dans le tableau ci-après.

Les résultats montrent que la prise en compte de la motivation apporte une variation sensible qui permet de gagner 3 points de variance expliquée par rapport au modèle ne tenant pas compte de la motivation. En outre, il apparaît que le fait que l'étudiant soit motivé permet d'augmenter sa réussite de 0,6 écart-type sur l'année, soit 1,8 point de plus sur sa moyenne annuelle. Cet écart expliqué par la motivation est relativement important, il dépasse l'effet de la mention au baccalauréat ou du niveau initial de l'étudiant. Seul le fait d'être issu d'une série technologique ou professionnelle impacte plus fortement la moyenne annuelle de l'étudiant. Ce résultat implique que la prise en compte de la motivation importe beaucoup dans la compréhension de la réussite.

Si la compréhension de la réussite gagne à être interprétée à l'aune de l'effet de la motivation, il convient d'explorer plus avant la façon dont la motivation peut jouer sur les étudiants, et d'observer si son impact est identique chez tous les étudiants. L'importance de ce facteur nous amène à nous interroger plus précisément sur son rôle, à savoir si la motivation joue uniformément sur la réussite, si celle-ci est plus profitable aux étudiants scolairement faibles, moyens ou bons.

Tableau 1 - Modèle analysant la variabilité des scores en fin d'année en fonction des caractéristiques des étudiants et de leur motivation

Modalité de référence	Modalité active	Modèle 1		Modèle 2	
		Coef.	t	Coef.	t
Diplôme de la mère supérieur au bac	Pas de dipl./1 ^{er} cycle secondaire	-0,15	ns	-0,13	ns
	CAP/BEP	-0,06	ns	-0,08	ns
	Bac. (GT et pro)	-0,27	**	-0,24	*
	Non renseigné	-0,23	ns	-0,21	ns
Filière fréquentée : Droit	AES	0,72	***	0,74	***
	Psychologie	0,92	***	0,91	***
Bac S	Bac ES	-0,35	***	-0,34	***
	Bac L	-0,56	***	-0,54	***
	Bac techno. ou pro.	-1,19	***	-1,10	***
Pas de mention	Mention	0,59	***	0,56	***
Score au DALF		0,13	***	0,13	***
Non boursiers	Boursiers	-0,23	**	-0,17	*
Logement parents	Résid. Univ.	0,27	**	0,18	ns
	Location	-0,05	ns	-0,06	ns
	Colocation	0,27	*	0,22	ns
	Autres	-0,13	ns	-0,17	ns
	Non renseigné	-0,05	ns	-0,14	ns
Pas ou peu motivé	Motivé ou très motivé			0,60	***
R ²		48,6%		51,7%	
Constante		1,14		1,09	

Note : Pour simplifier la lecture, seules les variables significatives sont présentées. Ont été prises en compte également les variables suivantes : sexe, mois de naissance, diplôme du père, âge à l'année du bac, statut de nouveau bachelier, salarié, candidature à une autre formation que celle suivie et choix de l'université car refusé ailleurs. Elles ne figurent pas dans le tableau, le coefficient qui leur est associé étant non significatif.

■ **Un effet différencié de la motivation selon le niveau scolaire de l'étudiant**

La réussite des étudiants est très hétérogène et il est probable que selon le niveau de performance scolaire des étudiants, la motivation ait une influence différenciée. Afin de tenir compte de cette hétérogénéité, une analyse par quantile est privilégiée. Ce type d'analyse permet d'observer si la motivation exerce un rôle plus important sur les étudiants faibles scolairement, c'est-à-dire dont les résultats moyens annuels se situent dans le quart le plus faible

des notes, ou par exemple si ce rôle est plus exacerbé pour les étudiants les plus forts, appartenant au quart supérieur de la distribution de la moyenne annuelle aux examens. Ou encore si la motivation joue un rôle plus déterminant chez les étudiants scolairement moyens, elle pourrait alors être un facteur clé, dans ses implications pédagogiques, pour faire basculer les étudiants « limites » vers la réussite.

Les résultats de la régression par quantile sont présentés dans le tableau 2 où sont relatés les coefficients relatifs à la motivation sous contrôle des facteurs sociodémographiques, scolaires et des conditions de vie. Il ressort des analyses que le coefficient associé à la motivation est non significatif sur le premier décile, le fait d'être motivé ou non n'explique pas le manque de réussite des 10% d'étudiants les plus faibles. L'effet devient significatif pour le quart des étudiants les plus faibles et la motivation connaît son impact le plus important dans l'explication de la réussite chez les meilleurs étudiants (le quart supérieur).

Ces résultats semblent plaider pour interpréter la motivation comme un avantage non négligeable mais pas toujours comme un facteur conditionnant la réussite. En effet, pour les étudiants du premier quartile, le gain associé au fait d'être motivé est de 2 points, apport très important mais insuffisant pour valider les examens, le score de ce premier quartile étant de 7,05. La motivation serait par contre un atout très avantageux pour les élèves médians beaucoup plus proches de la réussite. Le bénéfice un peu plus fort pour ces étudiants (+2,4 points) du fait d'être motivé implique que la stimulation de la motivation peut être envisagée comme moyen de remédiation.

L'effet différencié de la motivation selon le niveau scolaire interroge le regard qui peut être porté sur les bénéficiaires qui pourraient être tirés d'actions ou de méthodes visant à doper la motivation. Au même titre que le tutorat, des aides qui viseraient à augmenter la motivation apporteraient *a priori* des bénéfices à ces étudiants faibles ou moyens, mais ne sembleraient pas pouvoir répondre aux problématiques des étudiants les plus scolairement en difficulté. L'absence d'effet de la motivation pour le décile inférieur des étudiants semble montrer que pour les étudiants qui sont en grave échec, la motivation n'est pas un levier suffisant d'action. Une piste d'explication envisageable serait que la majorité des cas d'étudiants très faibles dépendrait de difficultés purement scolaires et académiques. Cette hypothèse est confortée par le profil de ces étudiants appartenant au premier décile. Ils présentent un niveau initial à l'entrée à l'université sensiblement plus faible, ce niveau est le reflet d'un handicap scolaire préalable à leur cursus dans les études supérieures. Le bagage scolaire et le milieu social de ces étudiants montrent par ailleurs des caractéristiques qui ne sont pas les plus propices à la réussite.

Tableau 2 - Coefficient relatif à la motivation dans les régressions par quantile toutes choses égales par ailleurs

	Q10	Q25	Q50	Q75	Q90
Motivation	0,34 (ns)	0,64***	0,79***	0,82***	0,73***

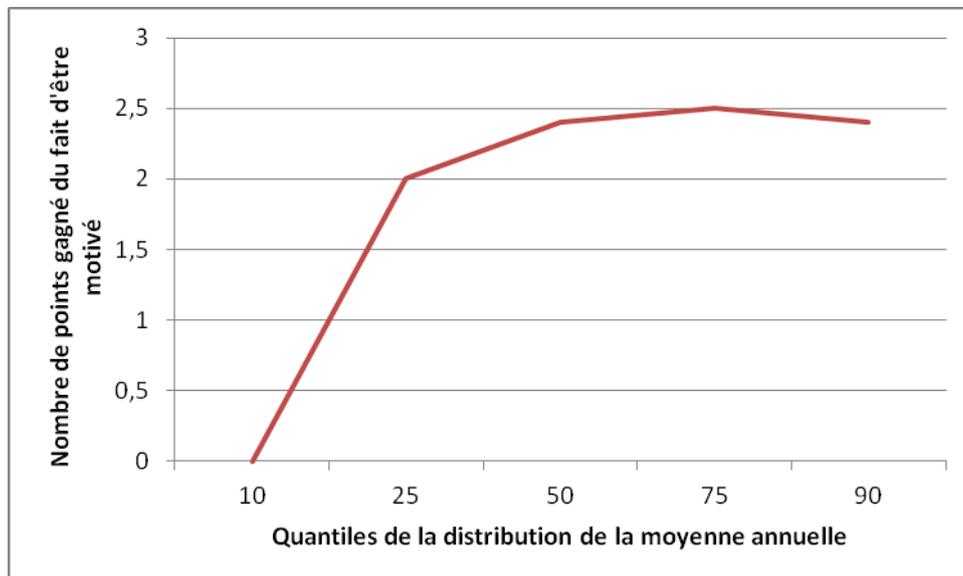
Note : les erreurs standards ont été calculées par la méthode du bootstrap avec une réplication de 20.

L'effet d'être motivé est le plus fort pour les étudiants qui se placent dans le quartile supérieur de la distribution des notes (+2,5 points) ce qui signifie que la motivation est la plus profitable pour les étudiants ayant déjà un bon niveau académique, elle serait un élément additionnel permettant aux bons étudiants d'être encore meilleurs. Tout se passe comme si la motivation avait un pouvoir de valorisation d'un potentiel scolaire déjà présent. Ce bénéfice peut être interprété à l'aune de la théorie de l'évaluation cognitive dans laquelle sont mobilisés les sentiments de compétence et d'autodétermination. Bien que la variable utilisée soit dichotomique et rassemble dans la modalité des étudiants motivés, les étudiants qui fonctionnent sur un mode de régulation identifiée et ceux qui sont intrinsèquement motivés, dans les deux cas, les comportements sont autodéterminés. Les résultats montrent que l'agissement sous-tendu par ce haut niveau d'autodétermination chez les étudiants qui ne présentent pas de difficulté scolaire est d'autant

plus rentable que leurs capacités initiales sont élevées. On peut supposer que cette plus-value obtenue par les meilleurs étudiants est le fruit de la combinaison d'un sentiment de compétence plus élevé, renforcé par des performances élevées et d'un sentiment d'autodétermination.

La tendance du poids de la motivation qui s'accroît avec le niveau des étudiants trouve un point de rupture avec les étudiants les plus brillants, ceux du dernier décile. Ces étudiants les plus performants connaissent un effet de la motivation légèrement moins élevé que les étudiants du dernier quartile. La motivation exerce toujours un rôle sur les performances mais son bénéfice redescend à 2,2 points (graphique 2). Cet effet pourrait être qualifié « d'effet plafond » de la motivation étant donné que son impact s'exerce jusqu'à un certain niveau de performance scolaire, au-delà duquel l'effet de la motivation retombe. Il peut être postulé que les étudiants les plus performants possèdent des facilités intellectuelles qui sont telles que la motivation perd de son influence sur les résultats et que ce sont les aptitudes qui vont primer.

Graphique 2 - Gain en nombre de points sur la moyenne annuelle du fait d'être motivé selon les quantiles sur la distribution des notes moyennes annuelles



Il ressort des précédentes analyses que la motivation exerce un impact sur les performances scolaires, et que celui-ci est relativement important au regard de l'impact des autres facteurs contrôlés. Cet effet de la motivation est en outre variable selon le niveau scolaire de l'étudiant. Si l'effet direct de la motivation a été exploré, cet effet va être décomposé pour vérifier si la motivation n'exerce qu'un effet indépendant ou si au contraire elle est médiatrice de l'effet d'autres variables. Nous chercherons donc à comprendre la construction de l'effet sur la réussite en analysant les effets directs et indirects de la motivation.

■ Effets indirects de la motivation sur la réussite en première année universitaire

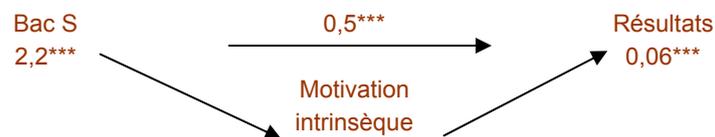
Comment interpréter cette influence plus forte de la motivation chez les meilleurs étudiants ? La motivation a-t-elle un impact seulement direct sur la réussite ? Nous allons chercher, pour répondre à ces questions, par où passe la motivation pour exercer son effet, en précisant la construction de son impact.

Le premier postulat réside dans l'influence du passé scolaire sur le degré d'autodétermination des comportements. Le sentiment d'efficacité personnelle étant une composante de la motivation et dépendant des réussites et échecs passés, il est probable que le sentiment d'efficacité personnelle puisse être en lien avec le passé scolaire, opérationnellement avec le fait d'avoir

suivi dans l'enseignement secondaire une série scientifique. L'obtention d'un baccalauréat scientifique, plus prisé, impacterait positivement le sentiment d'efficacité personnelle et dans le même sens la motivation. L'effet du passé scolaire serait ainsi médiatisé par la motivation. Une analyse en pistes causales sous Lisrel (figure 1) permet de vérifier qu'il existe une médiation partielle de la motivation intrinsèque entre la série du baccalauréat et la réussite des examens universitaires. Le fait d'être bachelier scientifique exerce en effet un impact direct significatif de 0,5***, mais exerce un impact encore plus fort sur la motivation intrinsèque (2,2***), la motivation intrinsèque étant elle-même vecteur d'une meilleure réussite.

À l'inverse, le fait d'être bachelier technologique ou professionnel (cf. annexe, figure 3) a un impact direct négatif, mais également un effet négatif indirect sur la motivation intrinsèque qui se trouve significativement amoindrie par ces parcours scolaires, tout en gardant un effet positif sur les résultats. Le passé scolaire opérationnalisé par la série du baccalauréat se traduit donc par un effet indirect qui s'ajoute à son effet direct sur la réussite. Le poids majeur du passé scolaire sur la réussite trouve dans cette médiation une part d'explication.

Figure 1- Analyse en pistes causales mettant en relation la série du baccalauréat (S), la motivation intrinsèque et la note moyenne annuelle aux examens



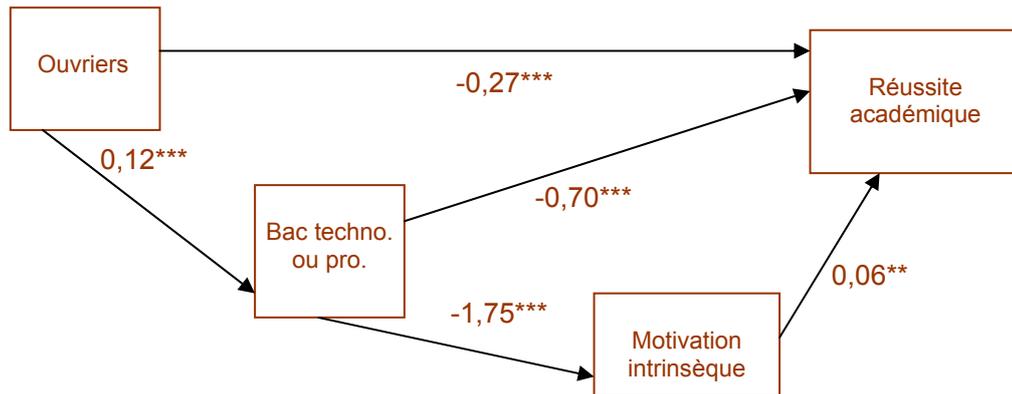
La décomposition de l'effet du passé scolaire apporte plusieurs éclairages. Le premier est que la prédominance du poids du passé scolaire n'est peut-être pas dépendante uniquement de facteurs purement scolaires. En effet, la motivation est une variable médiatrice de cet effet et explique une partie de cet effet par un effet indirect. D'autre part, les résultats permettent de mettre en exergue le fait qu'un parcours scolaire passant par une série scientifique est bénéfique, à la fois sur la réussite universitaire mais également sur la motivation intrinsèque. Cet effet du passé scolaire n'est pas univoque, au-delà d'un effet positif pour les étudiants issus de la série scientifique, il existe un effet négatif d'un parcours par les séries technologiques et professionnelles sur la motivation intrinsèque. Une interprétation possible serait que ces séries ne jouissent pas d'une bonne réputation et sont des voies considérées comme des voies de secours plutôt que comme des voies choisies. Ces séries, constituées principalement d'élèves qui ont éprouvé des difficultés et qui ont quitté un parcours en cursus général, ne sont pas propices à renforcer un sentiment de compétence, quand les élèves y sont orientés pour des causes relatives à des difficultés scolaires.

L'effet négatif des parcours scolaires technologiques ou professionnels sur la motivation intrinsèque pourrait également être interprété en fonction de la composition de ces filières qui sont plus socialement défavorisées. Cependant, les analyses en pistes causales ne montrent pas d'effet du milieu social d'origine sur la motivation intrinsèque.

L'effet du milieu social est en fait antérieur et se répercute sur la probabilité d'intégrer les séries technologiques et professionnelles. Un modèle plus complet est testé (figure 2) pour comprendre les relations entre le milieu social d'origine, la filière suivie dans le secondaire, la motivation et la réussite universitaire. Il s'avère que deux médiations partielles se succèdent, c'est-à-dire que dans un premier temps le milieu social exerce un impact à la fois sur la réussite mais également un impact indirect sur la filière suivie pendant le secondaire. Le fait d'être enfant d'ouvrier augmente la probabilité d'intégrer une filière technologique ou professionnelle et diminue la probabilité d'intégrer un cursus scientifique. Au contraire, le fait d'être enfant de cadres diminue la probabilité d'intégrer une série technologique ou professionnelle et augmente celle d'entrer en filière scientifique (cf. annexe, figures 4 et 5). Cette série caractérisant le parcours scolaire de l'étudiant est donc dépendante en partie de l'origine sociale, c'est la première médiation, dans un

second temps cette série exerce un double impact. Un effet direct et fort sur la réussite, mais aussi un effet indirect sur la motivation intrinsèque. Cette motivation intrinsèque décroît avec un parcours dans le secondaire en filière technologique ou professionnelle mais s'accroît si l'étudiant est issu d'une filière scientifique. L'effet de la filière scientifique garde un effet positif médiatisé par la motivation intrinsèque sur la réussite. La motivation intrinsèque conservant dans tous les cas un effet direct positif sur la réussite.

Figure 2 - Analyse en pistes causales mettant en relation l'origine sociale (ouvriers), la série du baccalauréat (techno. ou pro), la motivation intrinsèque et la réussite universitaire



La motivation intrinsèque est donc affectée par le cursus antérieur de l'étudiant, et l'origine sociale par répercussion n'est pas sans lien avec le niveau de motivation. Si la motivation intrinsèque favorisant la réussite des étudiants est médiatrice de l'effet du passé scolaire sur la réussite, on peut se demander également si l'amotivation qui exerce un impact négatif sur les performances scolaires est aussi dépendante du passé scolaire. Les analyses en pistes causales montrent en effet que l'amotivation est aussi affectée significativement par le passé scolaire. Les étudiants issus d'une série scientifique dans le secondaire développent moins de comportements non autodéterminés, tandis que les étudiants sortants de séries technologique ou professionnelle risquent plus d'être non autodéterminés quant à leur poursuite de la formation choisie dans le supérieur et donc par un effet indirect réduisent leur chance de réussite.

D'autres modèles causaux ont été testés afin de renforcer la validité de ceux qui viennent d'être présentés, notamment pour écarter d'autres sources de variation de la motivation, à savoir si la motivation est médiatrice d'autres facteurs. À l'issue de ces analyses, il ressort que le sexe n'influence pas la motivation intrinsèque, ni le retard scolaire, ni le fait d'être nouveau bachelier ou encore d'être boursier.

Conclusion

Les facteurs influençant la réussite de l'étudiant : son « capital » de connaissances, son niveau initial, son parcours scolaire, ses capacités cognitives et son « background » personnel exercent un impact fort ou plus indirect. La réussite cependant ne peut pas dépendre uniquement de facteurs antérieurs à l'entrée à l'université. L'étudiant est en effet un apprenant actif qui joue un rôle dans son apprentissage et sa réussite. Il s'avère, au vu des résultats, que sur le continuum de l'autodétermination, c'est la motivation intrinsèque et l'amotivation qui exercent le plus d'effet, respectivement positif et négatif, sur la réussite universitaire. Pour que le degré d'autodétermination ait un rôle significatif, il semble que l'autodétermination doive être très forte, ou à l'inverse absente. La partition des étudiants selon qu'ils soient ou non motivés montrent que la motivation permet un gain de 1,8 point sur la moyenne de première année universitaire ce qui est un avantage non négligeable, y compris au regard des caractéristiques scolaires dont il a été mentionné qu'elles sont le déterminant le plus fiable et le plus fort. Cet effet n'est cependant pas

linéaire et la régression par quantile a permis de mettre au jour un effet nul de la motivation pour les étudiants les plus faibles (premier décile) et un effet maximal pour ceux qui appartiennent au quartile supérieur. Par ailleurs, la construction de l'effet de la motivation est sous-tendue par le passé scolaire de l'étudiant, un parcours plus général et brillant augure une motivation plus forte. L'origine sociale joue pour sa part un rôle en amont sur la détermination du choix de la série dans le secondaire se répercutant indirectement sur la motivation.

Ces résultats sont encourageants pour les enseignants du supérieur qui pourraient avoir le sentiment d'un déterminisme relativement fort émanant du parcours scolaire des étudiants à qui ils enseignent. Certes l'effet du passé scolaire sur la motivation est antérieur à l'entrée à l'université et conforterait plutôt l'idée que les élèves scolairement mieux armés auraient un sentiment de compétence plus élevé favorisant une motivation intrinsèque et la réussite. Néanmoins, le gain apporté par le fait d'être motivé est conséquent et il peut être supposé qu'un travail sur le renforcement du sentiment de compétence serait favorable à la réussite. Même si celui-ci est dépendant de l'expérience antérieure scolaire, le sentiment de compétence continue de se construire tout au long du cursus y compris au cours des années dans le supérieur.

Bibliographie

ANGOT C. (2013) *La dynamique de la motivation situationnelle*, Thèse de doctorat en Sciences et techniques des activités physiques et sportives, Université de Limoges, Disponible sur <<http://epublications.unilim.fr/theses/2013/angot-christophe/angot-christophe.pdf>> (consulté le 01/09/2014).

COSNEFROY L. & FENOUILLET F. (2009), « Motivation et apprentissages scolaires », *Traité de psychologie de la motivation*, P. Carré & F. Fenouillet (éd.), Paris, Dunod, p.127-146.

BRUNEL P.C., CHANTAL Y., GUAY F. & VALLERAND R.J. (2000), *D'où provient la motivation situationnelle? Analyse de l'effet Top Down en situation naturelle*, Congrès international de la Société Française de psychologie du Sport (SFPS).

DECI EL. (1971), « Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation », *Journal of Personality and Social Psychology*, n°18.

DECI EL. & RYAN R.M. (1985), *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York, Plenum Press.

DECI EL. & RYAN R.M. (1991), « Amotivational approach to self: integration in personality », *Nebraska symposium on motivation, Volume 38 : Perspectives on motivation*, R. Dienstbier (éd.), Lincoln, University of Nebraska Press, p.237-288.

DECI EL. & RYAN R.M. (2000), « The "what" and "why" of goal pursuits : human needs and the self-determination of behavior », *Psychological Inquiry*, n°11.

DE KETELE J.M. & PIROT L. (2000), « L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université. Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées », *Revue des sciences de l'éducation*, volume 26, n°2, p.367-394.

FENOUILLET F. & LIEURY A. (2006), *Motivation et réussite scolaire*, Paris, Dunod, 2^{ème} édition.

FORTIER M.S., VALLERAND R.J. & GUAY F. (1995), « Academic motivation and school performance : toward a structural model », *Contemporary Educational Psychology*, n°20.

FRICKEY A. & PRIMON J.-L. (2002), « Les manières sexuées d'étudier en première année d'université », *Sociétés contemporaines*, n°48.

GUAY F., VALLERAND R.J. & BLANCHARD C. (2000), « On the assessment of state intrinsic and extrinsic motivation: The situational motivation scale (SIMS) », *Motivation and Emotion*, n°24.

MORLAIX S. & PERRET C. (2012), « Essai de mesure des effets du Plan Réussite en Licence », *Congrès International de Pédagogie Universitaire*, 2012, Québec. Available at: https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC2220/F943013493_PROGRAMME_COMPLET_ET_ACTES_Communications_individuelles_session_7_15_Version_finale.pdf. Accessed October 12, 2012.

MORLAIX S. & SUCHAUT B. (2012), « Les déterminants sociaux, scolaires et cognitifs de la réussite en première année universitaire », *Revue française de pédagogie*, n°180.

RYAN R.M. & CONNELL J. (1989), « Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains », *Journal of Personality and Social Psychology*, n°57.

SARRAZIN P. & TROUILLOUD D. (2006), « Comment motiver les élèves à apprendre? Les apports de la théorie de l'autodétermination », *Apprentissages et enseignement: sciences cognitives et éducation*, P. Dessus & É. Gentaz (éd.), Paris, Dunod, p.123-141.

SIMON T. (2006), *Accueil et orientation des nouveaux étudiants dans les universités*, Paris, Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche.

VALLERAND R.J. (1997), « Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation », *Advances in experimental social psychology*, M. Zanna (éd.), New York, Academic Press, p.271-360.

VALLERAND R.J., FORTIER M.S. & GUAY F. (1997), « Self-determination and persistence in a real-life setting : toward a motivational model of high school dropout », *Journal of Personality and Social Psychology*, n°72.

VALLERAND R.J. & GROUZET (2001), « Pour un modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque dans les pratiques sportives et l'activité physique », *Théories de la motivation et pratiques sportives : état des recherches*, F. Cury & P. Sarrazin (éd.), Paris, Presses universitaires de France, p.57-95.

VALLERAND R.J. & MIQUELON P. (2008), « Le modèle hiérarchique : une analyse intégrative des déterminants et conséquences de la motivation intrinsèque et extrinsèque », *Bilan et Perspectives en Psychologie Sociale*, R.V. Joule & P. Huguet (éd.), Paris, Presses universitaires de France, p.163-203.

VIAU R. (2009), *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles, De Boeck.

Annexes

Figure 3 - Analyse en pistes causales mettant en relation la série du baccalauréat (technologique ou professionnel), la motivation intrinsèque et la note moyenne annuelle aux examens

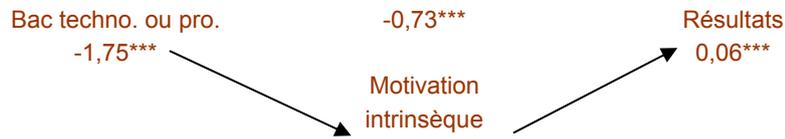


Figure 4 - Analyse en pistes causales mettant en relation l'origine sociale (cadres), la série du baccalauréat (techno ou pro), la motivation intrinsèque et la réussite universitaire

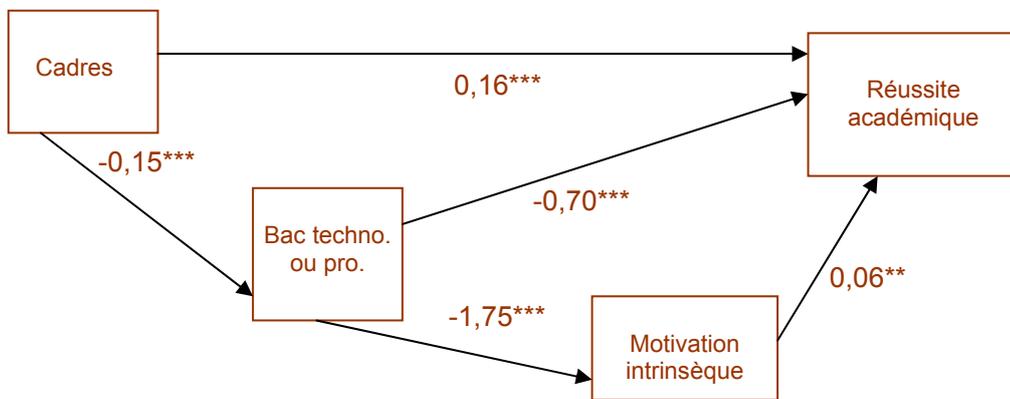


Figure 5 - Analyse en pistes causales mettant en relation l'origine sociale (cadres), la série du baccalauréat (S), la motivation intrinsèque et la réussite universitaire

