

S'engager et persévérer à l'Université

Une analyse mixte des stratégies d'autorégulation motivationnelle chez les étudiants-e-s universitaires fribourgeois

Cretton Elisa

Travail de Master

Fribourg 2025

<https://doi.org/10.51363/unifr.lma.2025.026>

© Elisa Cretton, 2025



Cet ouvrage est publié sous une licence Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) : <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



UNIVERSITÉ DE FRIBOURG
UNIVERSITÄT FREIBURG

FACULTÉ DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES

DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

S'engager et persévérer à l'Université

Une analyse mixte des stratégies d'autorégulation motivationnelle chez les étudiants-e-s universitaires fribourgeois

CRETTON Elisa

Martigny (Valais)

Travail de Master présenté à la Faculté des lettres et des sciences humaines

Université de Fribourg (CH)

Septembre 2025

Membres du jury

Prof. Jean-Louis Berger, Université de Fribourg, directeur

Dr. David Jan, Université de Fribourg

Leon Perez Laura, Université de Fribourg

Résumé

Ce mémoire s'intéresse à l'autorégulation motivationnelle, c'est-à-dire aux stratégies que les étudiant-e-s mettent en œuvre pour se motiver, maintenir leur engagement dans les tâches académiques et faire face aux fluctuations de motivation. Alimentée par différentes théories sur la motivation, cette recherche vise à mieux comprendre comment les étudiant-e-s universitaires régulent leur motivation au quotidien. Pour cela, une méthodologie mixte a été mobilisée. Une première phase quantitative, à l'aide d'un questionnaire basé sur 10 stratégies d'autorégulation motivationnelle, a été menée auprès de 44 étudiant-e-s inscrit-e-s en médecine ou en latin à l'Université de Fribourg. Cette phase a été suivie d'entretiens cognitifs réalisés avec 16 participant-e-s, permettant d'approfondir leur compréhension des items du questionnaire et de recueillir des justifications plus qualitatives.

Les résultats mettent en lumière plusieurs différences significatives. Les étudiant-e-s en latin mobilisent davantage la stratégie de fixation de buts proximaux, tandis que les étudiant-e-s plus âgé-e-s déclarent recourir plus fréquemment à la recherche du soutien d'autrui. Par ailleurs, les entretiens révèlent l'importance de la métamotivation, les participant-e-s réfléchissant activement à leurs façons de se motiver et d'ajuster leur comportement. Enfin, l'étude souligne la valeur d'une approche mixte pour comprendre la régulation motivationnelle dans sa complexité, en croisant données chiffrées et discours réflexifs.

Mots clés : Autorégulation motivationnelle – Stratégies motivationnelles – Méthode mixte – Métamotivation – Etudes universitaires

Table des matières

Introduction.....	4
1. Le concept de motivation	6
1.1. Définition et composantes de la motivation.....	6
1.2. Les grands courants théoriques de la motivation.....	8
1.2.1. La théorie de l'autodétermination	8
1.2.2. La théorie des attentes-valeurs (Expectancy-Value Theory).....	10
1.2.3. La théorie des buts d'accomplissement	11
1.3. Motivation et performance académique	13
2. L'autorégulation motivationnelle	16
2.1. Définition de l'autorégulation motivationnelle	16
2.2. La métamotivation.....	17
2.3. Les typologies de stratégies d'autorégulation motivationnelle.....	18
2.3.1. Renforcer les buts de maîtrise	19
2.3.2. Renforcer les buts de performance-approche.....	20
2.3.3. Renforcer les buts d'évitement	20
2.3.4. Renforcer l'utilité personnelle.....	21
2.3.5. Renforcer l'intérêt situationnel	22
2.3.6. Se fixer des buts proximaux.....	23
2.3.7. S'autorécompenser	24
2.3.8. Contrôler l'environnement	26
2.3.9. Gérer les émotions négatives	27
2.3.10. Rechercher le soutien d'autrui	28
2.4. L'importance de l'autorégulation motivationnelle à l'Université	29
2.5. Les facteurs influençant l'autorégulation motivationnelle	30
3. Conclusion du cadre théorique	34
4. Définition des questions de recherche.....	36
5. Méthodologie.....	38
5.1. Echantillon	38
5.2. Éthique.....	38
5.3. Instrument de récolte de données	39
5.4. Procédure de récolte de données	42
5.5. Méthode d'analyse des entretiens.....	43
6. Analyses préliminaires.....	46
7. Résultats des deux premières questions de recherche	48

8. Discussion des deux premières questions de recherche.....	56
9. Résultats des entretiens cognitifs	61
10. Discussion des entretiens cognitifs	64
11. Apports et limites.....	75
Conclusion.....	79
Liste de références.....	81
Annexes	91
Annexe 1 – Formulaire de consentement pour les entretiens.....	91
Annexe 2 – Codebook pour les entretiens cognitifs	92
Déclaration sur l'honneur	98

Introduction

Dans l'enseignement supérieur, les étudiant-e-s doivent faire preuve d'une grande autonomie dans la gestion de leurs apprentissages (Henri et al., 2018). Cette autonomie accrue s'accompagne toutefois de nombreux défis : charge de travail importante, diversité des tâches à accomplir, échéances multiples, distractions numériques, ou encore sentiment d'isolement (Pérez-Juárez et al., 2023). Dans ce contexte, la motivation à s'engager dans les études et à y persévérer devient un enjeu central de la réussite scolaire (OCDE, 2002; Schunk et Zimmerman, 2012).

Si la motivation est une condition nécessaire à l'apprentissage, elle ne garantit pas à elle seule un investissement constant. En effet, même des étudiant-e-s motivé-e-s peuvent faire face à des phases de découragement, de doute ou de désengagement. C'est pourquoi de nombreux travaux insistent aujourd'hui sur la capacité des apprenant-e-s à réguler activement leur motivation dans le temps (Berger, 2021; Wolters, 2003). Cette régulation renvoie à l'ensemble des stratégies déployées de manière consciente pour amorcer une tâche, y persister malgré les obstacles, ou raviver l'intérêt lorsqu'il faiblit. Elle constitue une dimension essentielle de l'apprentissage autorégulé, aux côtés de la cognition, de la métacognition et de la volition, c'est-à-dire la capacité à maintenir l'effort et l'engagement même lorsque la motivation décline, face aux distractions ou à la fatigue. (Houart, 2017).

Parmi ces stratégies de régulation, certaines visent à renforcer l'utilité perçue de la tâche, à se fixer des objectifs intermédiaires, à s'autorécompenser ou encore à gérer les émotions négatives. Or, bien que ces stratégies d'autorégulation motivationnelle jouent un rôle déterminant dans le maintien de l'engagement académique, elles restent peu étudiées dans la recherche francophone, notamment dans le contexte universitaire (Berger, 2021; Cosnefroy et Berger, 2025). Pourtant, mieux comprendre les stratégies que les étudiant-e-s mobilisent pour rester motivé-e-s face aux exigences académiques pourrait contribuer à prévenir certaines difficultés fréquentes à l'Université, telles que la procrastination, le désengagement progressif, ou l'abandon des études (Boulet et Savoie-Zajc, 2011; Uni-Social, 2023).

Ce mémoire s'inscrit dans cette perspective. Il vise à explorer les stratégies d'autorégulation motivationnelle mobilisées par des étudiant-e-s de l'Université de Fribourg, lorsqu'ils-elles cherchent à se mettre au travail et à y rester engagé-e-s. Pour ce faire, 10 stratégies spécifiques sont examinées, à travers un questionnaire auto-rapporté et une série d'entretiens cognitifs visant à expliciter la compréhension et l'usage de ces stratégies en situation réelle.

Par ailleurs, cette recherche interroge l'impact du domaine d'étude sur les stratégies motivationnelles mobilisées. En effet, les contextes académiques diffèrent en termes d'exigences, de charge de travail et de climat compétitif. Les études en médecine sont par exemple perçues comme particulièrement compétitives, ce qui pourrait favoriser une motivation contrôlée ou des buts de performance, tandis que d'autres disciplines, comme le latin, pourraient offrir un climat moins contrôlant, plus propice à des formes de motivation autonome (Bourgeois et Saint-Pierre, 2007; Deci et Ryan, 2008). Comparer ces deux groupes permet d'examiner dans quelle mesure les pressions perçues influencent la régulation motivationnelle.

Enfin, les entretiens cognitifs menés auprès d'un sous-échantillon d'étudiant-e-s constituent la partie centrale de ce travail. Ils permettent d'une part de comprendre comment les participant-e-s interprètent les items du questionnaire, et d'autre part de faire émerger, à travers leur verbalisation, des éléments de métamotivation : prise de conscience, réflexion sur l'engagement, ajustement stratégique. Cette double approche, à la fois quantitative et qualitative, permet une exploration fine et contextualisée des processus de régulation motivationnelle à l'Université.

Ce travail présentera tout d'abord les concepts théoriques utiles pour comprendre les stratégies d'autorégulation motivationnelle en contexte universitaire. Ensuite, la méthodologie de la recherche sera présentée, puis nous discuterons des résultats obtenus aux analyses quantitatives (questionnaire) et qualitatives (entretiens) à la lumière du cadre théorique. Nous conclurons avec les limites et apports de cette étude et quelques pistes de réflexion pour des recherches futures sur l'autorégulation de la motivation dans le contexte universitaire.

1. Le concept de motivation

1.1. Définition et composantes de la motivation

Beaucoup se sont efforcé-e-s de définir la motivation, depuis les philosophes présocratiques aux chercheur-euse-s modernes, pour tenter de comprendre le « pourquoi » de nos actes, qui semblent être un enjeu universel de la connaissance des faits humains et l'action quotidienne (Carré, 2009). Pour comprendre le concept d'autorégulation motivationnelle chez les étudiant-e-s, il est important de définir et de comprendre ce qu'on entend par motivation dans un contexte académique. Explorer la motivation des étudiant-e-s à se mettre au travail et y rester c'est s'efforcer de comprendre par quels processus ces dernier-ère-s régulent leur engagement, mobilisent leur énergie face aux exigences académiques, et maintiennent un effort soutenu malgré les distractions, les doutes ou la fatigue (Schunk et Zimmerman, 2012).

Le terme de motivation reste abstrait et complexe, et mériterait un approfondissement dans son concept pour mieux cerner les facteurs qu'il englobe. Plusieurs auteurs (Bandura et Schunk, 1981; Deci et Ryan, 1985; Locke et Latham, 2002) parlent de composantes de la motivation afin d'éclairer ses différentes facettes et de mieux se familiariser avec le terme. Tout d'abord, Deci et Ryan (1985) ont distingué deux formes de motivation : la motivation intrinsèque (agir par intérêt pour la tâche elle-même) et la motivation extrinsèque, où l'engagement est dicté par des renforcements ou des contraintes extérieures. Ces deux formes de motivation s'inscrivent dans un continuum d'autodétermination (Deci et Ryan, 1985), selon lequel la qualité de la motivation dépend du degré de liberté perçu par l'apprenant-e dans ses choix et dans ses actions. Plus les étudiant-e-s se sentent autonomes et compétent-e-s, plus leur motivation sera de nature intrinsèque et durable. À l'inverse, une motivation perçue comme imposée de l'extérieur peut s'avérer moins efficace et plus fragile dans le temps. Pour approfondir ce sujet, la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan sera développée dans le chapitre 1.2.1 ci-dessous. Dès lors, d'autres chercheur-euse-s plus récent-e-s ont tenté de définir le concept de motivation en expliquant ses facteurs, comme la satisfaction des besoins humains, illustrés par la pyramide de Maslow. En effet, la motivation scolaire dépendrait de la satisfaction des besoins fondamentaux (physiologiques, sécurité, appartenance, estime, réalisation de soi), présents dans la pyramide de Maslow (Ma, 2024). Ainsi, les besoins non satisfaits peuvent freiner l'engagement cognitif des étudiant-e-s et leur motivation à apprendre (Burlison et Thoron, 2014). La fixation des buts joue également un rôle central dans la motivation à apprendre. Des buts spécifiques, ambitieux mais accessibles, soutiennent l'investissement dans la tâche (Locke et Latham, 2002), notamment lorsque le délai d'attente est court (but proximal) (Bandura et Schunk, 1981) et que le niveau de difficulté

est ajusté à la zone proximale de développement, c'est-à-dire la zone idéale d'apprentissage dans laquelle l'élève peut résoudre une tâche seulement avec un peu d'aide de l'enseignant-e (Vygotsky, 1978). Des objectifs trop faciles génèrent peu d'intérêt, tandis que des tâches trop difficiles peuvent conduire à la démotivation. On peut encore ajouter dans la littérature sur la motivation à l'accomplissement, Atkinson (1957), qui distingue deux tendances motivationnelles fondamentales : l'espoir de réussite et la peur de l'échec. Ces deux tendances coexistent en chaque individu et influencent son engagement dans les tâches : l'une favorise l'approche des situations perçues comme des opportunités de succès, l'autre conduit à éviter les situations susceptibles d'entraîner un échec. Cette distinction a été approfondie par Elliot et Church (1997), qui différencient les buts d'approche (visant l'atteinte d'un succès) des buts d'évitement (visant l'évitement d'un échec), notamment dans le cadre des buts de performance. Par ailleurs, selon la théorie de l'attribution de Weiner (1985), les explications que les étudiant-e-s donnent à leurs succès ou échecs (par exemple en les attribuant à des causes internes, stables et incontrôlables comme l'aptitude) influencent ces orientations motivationnelles. Une attribution à une cause stable et incontrôlable peut ainsi renforcer la peur de l'échec et décourager l'engagement. Dans cette lignée, la perception de contrôlabilité est centrale. Elle détermine le degré d'engagement et de persévérance dans l'apprentissage. Lorsqu'un-e étudiant-e perçoit qu'il-elle peut influencer le cours des choses, il-elle est plus enclin-e à déployer des efforts, à tester des stratégies, et à persévérer malgré les difficultés (Weiner, 1985). À l'inverse, si l'apprenant-e pense que rien ne dépend de lui, il-elle peut sombrer dans l'impuissance apprise : un état où, convaincu-e que ses efforts sont vains, il-elle cesse de s'investir dans ses apprentissages (Maier et Seligman, 1976).

En somme, la motivation apparaît comme un concept multidimensionnel, façonné à la fois par des facteurs internes (intérêt, autonomie, sentiment de compétence, besoins fondamentaux) et externes (attentes, récompenses, punitions). Loin d'être figée, elle fluctue selon la perception que l'étudiant-e a de ses capacités, des objectifs à atteindre, et du sens attribué à la tâche. Comprendre les différentes facettes de la motivation permet ainsi de mieux saisir les mécanismes par lesquels les étudiant-e-s initient, soutiennent ou abandonnent leurs efforts. Cette compréhension est indispensable pour analyser, dans le cadre de ce travail, les stratégies mises en œuvre par les étudiant-e-s pour se mettre au travail et y rester de manière autonome et durable.

1.2. Les grands courants théoriques de la motivation

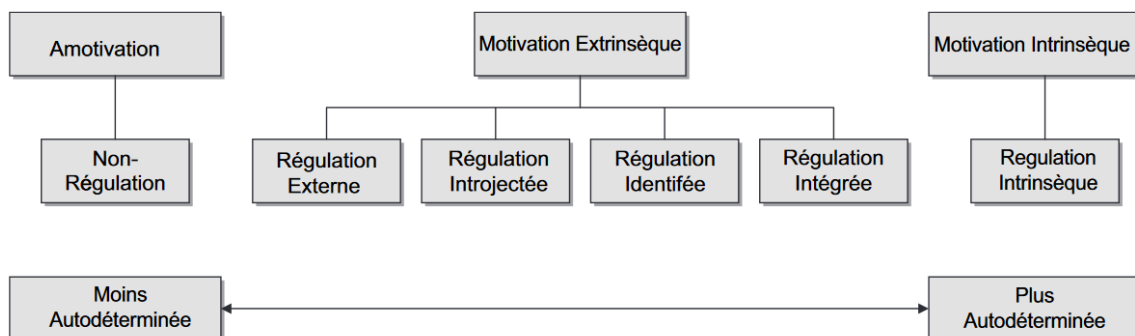
Comme énoncé précédemment, la motivation est un thème qui a fasciné un grand nombre de chercheur-euse-s. Les théories sur ce sujet ne cessent de s'accroître, en y ajoutant progressivement de nouvelles dimensions explicatives qui prennent en compte non seulement les dynamiques internes à l'individu, mais aussi l'influence de l'environnement, des interactions sociales et du contexte d'apprentissage. Il n'est pas utile de citer toutes les théories liées à la motivation, mais il y en a trois qui méritent d'être mises en lumière : la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985), la théorie des attentes-valeurs (Wigfield et Eccles, 2000) et la théorie des buts d'accomplissement (Galand et Bourgeois, 2006; Pintrich, 2000; Vezeau et al., 2010).

1.2.1. La théorie de l'autodétermination

La théorie de l'autodétermination postule l'existence de trois grandes formes de motivation : la motivation intrinsèque, extrinsèque (avec quatre formes de régulations différentes), et l'amotivation, toutes situées sur un continuum d'autodétermination (de la moins autonome à la plus autonome), comme le présente la figure 1 ci-dessous.

Figure 1

Les types de motivation et leur régulation dans le cadre de la TAD ainsi que leur place sur le continuum de l'autodétermination (ou autonomie relative) (Deci et Ryan, 2008, p. 27)



Selon Deci et Ryan (2008), chaque forme de motivation résulte de « l'interaction entre la nature active inhérente à l'individu et les divers environnements sociaux qui la soutiennent ou la contrecarrent » (p. 25). La motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation sont influencées par le degré de satisfaction perçue de trois besoins psychologiques fondamentaux : le besoin de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale. Deci et Ryan précisent que le besoin de compétence renvoie à la nécessité de se sentir efficace dans

ses interactions avec l'environnement et de percevoir les effets de ses actions ; le besoin d'autonomie implique le sentiment de choisir librement ses actions ; quant au besoin d'appartenance sociale, il correspond à l'envie d'être accepté et intégré à un groupe. La théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985 ; Fréchette-Simard et al., 2019) postule ainsi que chacun est naturellement poussé à agir pour satisfaire ces trois besoins fondamentaux.

Un apport important de cette théorie réside dans sa distinction entre différents types de motivation selon leur qualité, et non leur quantité. En effet, « ce n'est pas la quantité de motivation qui importe dans la réalisation d'une tâche, mais plutôt la forme de motivation » (Fréchette-Simard et al., 2019, p. 507). Cette approche permet d'analyser plus finement les dynamiques motivationnelles en contexte scolaire.

Premièrement, la motivation intrinsèque, décrite par Deci et Ryan (1985), désigne une impulsion à agir pour le plaisir ou l'intérêt que l'activité suscite en elle-même. Elle est considérée comme la forme de motivation la plus autodéterminée, dans la mesure où elle n'est pas influencée par des contraintes externes, mais repose sur le plaisir personnel à accomplir une tâche (Deci et Ryan, 1985, 2008 ; Fréchette-Simard et al., 2019). Ce type de motivation est associé à un engagement accru et à de meilleures performances scolaires — par exemple, un-e étudiant-e qui choisit d'étudier le droit par intérêt personnel aurait plus de chances de réussir qu'un-e autre contraint-e par des pressions familiales.

Deuxièmement, la motivation extrinsèque, à l'inverse, fait référence à une motivation orientée par des facteurs externes (Deci et Ryan, 1985). Toutefois, cette forme de motivation peut être plus ou moins autodéterminée selon la manière dont l'individu internalise ces facteurs. Deci et Ryan (2008) identifient quatre formes d'intériorisation, situées sur un continuum allant de la régulation la plus contrôlée à la plus autonome : la régulation externe, introjectée, identifiée et intégrée. La régulation externe se manifeste lorsque l'individu agit pour obtenir une récompense ou éviter une sanction ; il s'agit de la forme la moins autonome, peu propice à un apprentissage durable. La régulation introjectée traduit une contrainte perçue comme partiellement intérieure, mais à laquelle l'individu ne consent pas pleinement (Deci et Ryan, 1985). La régulation identifiée marque un progrès dans l'autodétermination : l'individu reconnaît la valeur d'un comportement et en accepte l'utilité. Enfin, la régulation intégrée, considérée comme la forme la plus autonome de motivation extrinsèque, correspond à une complète assimilation des valeurs et buts externes, intégrés au sens de soi (Deci et Ryan, 2008; Fenouillet, 2016). Ces quatre types de régulation extrinsèque traduisent des degrés divers d'autonomie et permettent de mieux comprendre comment un comportement d'apparence externe peut devenir personnellement significatif.

Enfin, Deci et Ryan (1985) ajoutent une troisième forme : l'amotivation. Elle se caractérise par une absence de motivation, liée à un sentiment d'incompétence, une incompréhension de la valeur de l'activité ou encore la croyance qu'aucun lien n'existe entre ses actions et les résultats obtenus (Fenouillet, 2016). L'amotivation se traduit par un manque total d'engagement, qui peut mener à un abandon rapide de l'activité ou à un refus d'y participer, avec des conséquences négatives sur l'apprentissage (Fréchette-Simard et al., 2019).

1.2.2. La théorie des attentes-valeurs (Expectancy-Value Theory)

La théorie des attentes-valeurs, ou Expectancy-Value Theory, développée notamment par Wigfield et Eccles (2000), propose une compréhension sociocognitive de la motivation, fondée sur deux composantes clés : les attentes de réussite et la valeur perçue de la tâche. Cette approche postule que l'engagement d'un individu dans une activité dépend à la fois de sa croyance en sa capacité à réussir (attentes) et de l'importance qu'il accorde à cette activité (valeur). Ce modèle complète la théorie de l'autodétermination, en introduisant une perspective complémentaire sur les processus qui sous-tendent le choix et la persistance dans une tâche.

La valeur perçue comprend plusieurs dimensions : l'intérêt intrinsèque (le plaisir ou l'intérêt pour la tâche), l'utilité (lien perçu entre la tâche et les objectifs personnels ou professionnels), l'importance (congruence avec l'identité ou les valeurs de l'individu), et le coût (effort requis, stress ou opportunités perdues) (Wigfield, 1994). Ainsi, un-e étudiant-e peut être motivé-e à rédiger un travail non pas parce qu'il-elle l'apprécie intrinsèquement, mais parce qu'il-elle en perçoit l'utilité pour son avenir académique ou professionnel.

Plusieurs études ont confirmé que la valeur perçue d'une tâche est un prédicteur robuste de l'engagement cognitif et comportemental (Li et al., 2016 ; Poellhuber et al., 2016). En effet, dans une recherche menée sur les participant-e-s à un MOOC, Poellhuber et al. ont montré que les buts intrinsèques, eux-mêmes fortement liés à la valeur perçue, étaient plus prédictifs de l'engagement cognitif que les buts extrinsèques. Cela suggère qu'au-delà de la simple croyance en sa réussite, la perception que l'on a de l'intérêt et de l'utilité de la tâche est déterminante pour mobiliser des efforts soutenus, persévérer dans l'action et déployer des stratégies autorégulatrices. De même, Li et al. ont montré, dans une étude auprès d'étudiant-e-s chinois participant à un programme de service-learning¹, que la valeur

¹ Le service-learning est une approche pédagogique intégrative qui combine une activité de service à la communauté avec des objectifs d'apprentissage académique. Dans l'étude présentée, les étudiant-e-s devaient accompagner un enfant présentant des besoins particuliers, en concevant des activités éducatives basées sur les principes d'apprentissage étudiés en cours (exercices de langage ou de motricité).

subjective accordée à la tâche prédisait significativement l'engagement cognitif, comportemental et émotionnel. Lorsque les étudiant-e-s percevaient la tâche comme utile pour eux-elles-mêmes, ils-elles adoptaient davantage de stratégies de planification et de régulation, et persistaient face aux difficultés. Ces résultats soulignent le rôle déterminant de la valeur perçue de la tâche pour soutenir l'effort, la persévérance et l'autorégulation.

Dans le cadre de ce mémoire, ces apports théoriques permettent d'éclairer certaines stratégies d'autorégulation motivationnelle mises en évidence dans les données recueillies. Par exemple, les stratégies consistant à renforcer l'utilité personnelle ou à se fixer des buts proximaux peuvent être comprises comme des tentatives de revalorisation cognitive de la tâche afin d'en augmenter l'engagement, en liant par exemple la tâche à leurs objectifs futurs (profession, diplôme, projet personnel). De plus, le coût perçu de la tâche (fatigue, effort, anxiété, temps) peut affecter négativement la motivation. Certaines stratégies visent justement à le compenser ou à l'amortir, que ce soit par du soutien social, du réconfort en s'autorécompensant, ou des techniques de gestion émotionnelle. Intégrer la théorie des attentes-valeurs permet donc non seulement d'ancrer conceptuellement ces comportements motivationnels, mais aussi de mieux comprendre pourquoi certaines stratégies sont davantage mobilisées selon le profil ou le contexte académique des étudiant-e-s.

1.2.3. La théorie des buts d'accomplissement

Comprendre la motivation des étudiant-e-s implique à la fois de cerner la source de leur engagement (ce que permet la TAD) et la direction que prend cet engagement. C'est justement ce que propose le cadre des buts d'accomplissement, en distinguant les buts que les apprenant-e-s poursuivent : améliorer leurs compétences, éviter l'échec, ou encore obtenir une reconnaissance sociale (Pintrich, 2004). Ces trois approches (la TAD, la théorie des attentes-valeurs et les buts d'accomplissement) offrent ainsi une complémentarité pour analyser les dynamiques motivationnelles en contexte académique.

Les recherches récentes en psychologie de l'éducation montrent que le niveau de motivation et d'engagement d'un-e élève dans une tâche peut être influencé par les buts d'accomplissement qu'il poursuit (Vezeau et al., 2010). Comprendre ces buts revient à s'interroger sur les raisons qui poussent un individu à poursuivre un objectif et sur les moyens qu'il mobilise pour l'atteindre. Comme l'expliquent Galand et Bourgeois (2006), il s'agit de comprendre « pourquoi une personne essaie d'atteindre de tels objectifs et comment elle s'y prend pour les atteindre » (p. 64).

La théorie des buts d'accomplissement distingue deux grandes orientations : les buts de maîtrise (ou d'apprentissage) et les buts de performance, chacun ayant des effets distincts sur l'autorégulation de l'apprentissage et sur les résultats scolaires (Fréchette-Simard et al., 2019; Galand et Bourgeois, 2006; Souchal et Toczec-Capelle, 2010). Si ces deux types de buts renvoient à la performance de l'élève, ils diffèrent dans la manière dont la tâche est perçue et selon les critères de réussite adoptés. Dans une orientation de performance, l'élève cherche avant tout à démontrer ses compétences et à obtenir une reconnaissance sociale ; la réussite est perçue à travers le regard d'autrui, et implique que ses capacités surpassent celles des autres. À l'inverse, les élèves animé-e-s par un but de maîtrise s'engagent dans l'activité avec l'intention de développer leurs compétences et d'améliorer leur compréhension. Dans ce cas, réussir signifie apprendre et progresser, indépendamment de la comparaison sociale (Souchal et Toczec-Capelle, 2010). Ces élèves sont généralement davantage porté-e-s par un esprit de développement, c'est-à-dire la croyance que les capacités peuvent être développées grâce à l'effort, à la persévérance et à la stratégie (Lanoë et al., 2015; Peters, 2022).

Les recherches de Galand et Bourgeois (2006) montrent que ces orientations motivationnelles expliquent en partie pourquoi des élèves ayant des compétences similaires réagissent différemment face à l'échec ou à la difficulté. Lorsque la difficulté est perçue comme un défi stimulant, l'élève tend à adopter un but de maîtrise. À l'inverse, lorsqu'elle est vécue comme une menace, l'élève focalise son attention sur la préservation de son image de compétence, adoptant alors un but de performance. Ces orientations entraînent des conséquences contrastées sur l'apprentissage : les buts de maîtrise sont généralement associés à une motivation plus autonome, une plus grande persévérance, une implication active dans l'apprentissage et de meilleurs résultats scolaires (Fréchette-Simard et al., 2019; Galand et Bourgeois, 2006; Souchal et Toczec-Capelle, 2010). En revanche, les buts de performance peuvent entraîner un désengagement, notamment lorsque l'élève estime que l'effort trahit un manque d'aptitudes (Galand et Bourgeois, 2006).

En complément de cette dichotomie, Boileau et al. (2000) rappellent l'introduction d'une troisième orientation, étudiée depuis peu dans les recherches concernées : le but d'évitement du travail (Nicholls, 1984). Nicholls considère que la catégorie des buts de performance est trop large et qu'il convient de distinguer deux sous-types : les buts de performance orientés vers le succès (montrer ses compétences et surpasser les autres) et les buts d'évitement, où l'élève cherche surtout à éviter l'échec, souvent en s'engageant le moins possible dans la tâche. Les élèves adoptant ce type de but ont tendance à fournir un minimum d'effort, par peur de l'échec ou de la remise en question de leurs compétences

(Boileau et al., 2000). Les recherches de d'Elliot et McGregor (2001) montrent qu'un-e élève peut, dans une même situation d'apprentissage, viser à la fois à apprendre (but de maîtrise) et à démontrer sa compétence (but de performance-proche). Par exemple, un-e étudiant-e peut vouloir comprendre en profondeur une notion pour la maîtriser (but de maîtrise), tout en souhaitant obtenir la meilleure note de la classe (but de performance-proche). Ces deux objectifs ne sont pas nécessairement en contradiction, surtout lorsqu'ils sont motivés par un fort sentiment de compétence et soutenus par un contexte scolaire non menaçant (Harackiewicz et al., 2002; Pintrich, 2000). Dans ce cadre, la motivation intrinsèque de l'étudiant-e – définie comme l'engagement dans une activité pour le plaisir ou l'intérêt qu'elle suscite – peut être liée aux deux types de buts, si le but de performance ne repose pas uniquement sur une pression sociale ou une peur de l'échec.

Cosnefroy (2009) souligne ainsi que l'intérêt pour la tâche et la compétition avec autrui ne sont pas incompatibles, dès lors que cette compétition est vécue comme stimulante et non comme anxiogène. Ce remaniement théorique conduit à une forme de réhabilitation des buts de performance, longtemps associés exclusivement à des effets délétères. En effet, plusieurs études ont montré que la poursuite de buts de performance-proche peut parfois conduire à de meilleures performances scolaires que les seuls buts de maîtrise, notamment dans les contextes évaluatifs formels où l'enjeu de performance est important (Barron et Harackiewicz, 2001). Il reste cependant essentiel de distinguer ces buts de performance-proche des buts de performance-évitement, qui, eux, sont systématiquement associés à des effets négatifs, tels que le stress, la procrastination ou l'abandon (Galand et Bourgeois, 2006). C'est donc moins la nature du but de performance en soi que la manière dont il est vécu et articulé avec d'autres buts qui détermine son impact sur la motivation et la réussite.

Il apparaît ainsi que la motivation et la réussite scolaire peuvent être fortement influencées par la nature du but poursuivi : maîtrise, performance ou évitement du travail. Favoriser l'adoption de buts de maîtrise est considéré par de nombreux-euses auteur-e-s comme une stratégie pédagogique clé pour soutenir la motivation intrinsèque, l'engagement actif et l'apprentissage en profondeur (Boileau et al., 2000; Fréchette-Simard et al., 2019; Galand et Bourgeois, 2006; Souchal et Toczec-Capelle, 2010).

1.3. Motivation et performance académique

Afin de mieux comprendre les effets de la motivation sur l'engagement scolaire, il convient d'examiner son lien avec la performance académique. En effet, la motivation est souvent

présentée comme un levier fondamental de la réussite scolaire : plus un-e élève est motivé-e à apprendre, plus il-elle s'investit dans les tâches scolaires, et plus ses performances tendent à s'améliorer (Desombre et al., 2017; Favre, 2015; Peters, 2022). Ce lien étroit entre motivation et rendement scolaire est mis en lumière par plusieurs modèles théoriques, notamment la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985) et celle des buts d'accomplissement (Galand et Bourgeois, 2006), ainsi que certaines variables contextuelles et personnelles.

Selon la théorie de l'autodétermination, une motivation plus autodéterminée, donc proche d'une motivation intrinsèque – c'est-à-dire autonome, issue d'un intérêt personnel ou d'une intégration des valeurs de la tâche – favorise non seulement l'engagement mais également l'apprentissage en profondeur (Deci et Ryan, 2008; Fréchette-Simard et al., 2019). En effet, la motivation n'influence pas uniquement la quantité d'effort fourni ou la probabilité de réussite, mais également la qualité de la performance. Une motivation plus autonome est corrélée à des stratégies d'apprentissage plus profondes, telles que l'élaboration, l'autoréflexion ou la recherche de sens, qui favorisent une compréhension durable plutôt qu'un simple apprentissage de surface (Vansteenkiste et al., 2004). À l'inverse, une motivation moins autonome donc plus contrôlée (dictée par des pressions extérieures, par exemple) ou encore l'amotivation (absence totale de motivation) s'accompagnent souvent d'un désengagement et de performances scolaires moindres. Il est également important de distinguer les différents degrés de motivation extrinsèque tels que l'ont présentés Deci et Ryan. Par exemple, une motivation identifiée – où l'élève comprend l'intérêt personnel de la tâche – peut se révéler presque aussi bénéfique qu'une motivation intrinsèque pour la performance scolaire, contrairement à une motivation introjectée, souvent liée à une obligation sociale (Deci et Ryan, 2008). Cette gradation souligne l'importance de promouvoir une internalisation progressive des motifs d'apprentissage. De plus, le sentiment de compétence, l'un des besoins psychologiques fondamentaux identifiés par Deci et Ryan, joue ici un rôle clé : lorsqu'il est élevé, il soutient la persévérance de l'élève face aux difficultés et renforce sa réussite (Brasselet et Guerrien, 2019). Lié au sentiment de compétence, on apprend avec Galand et Bourgeois (2006) et Bardou et al. (2012) que l'estime de soi constitue également un facteur médiateur : une estime de soi positive soutient l'effort et la persistance, tandis qu'une estime de soi faible peut mener à une démobilisation scolaire prématurée.

Par ailleurs, la théorie des buts d'accomplissement permet d'éclairer les intentions qui orientent l'action scolaire de l'étudiant-e. Les étudiant-e-s poursuivant un but de maîtrise – centrés sur l'apprentissage et le développement de compétences – adoptent une posture plus persévérante et sont généralement plus motivés intrinsèquement, ce qui favorise leur réussite

(Souchal et Toczec-Capelle, 2010; Peters, 2022). À l'inverse, ceux poursuivant un but de performance – axés sur la démonstration de leur supériorité ou la crainte de l'échec – ont tendance à éviter les tâches exigeantes et à abandonner plus rapidement (Galand et Bourgeois, 2006). Enfin, une troisième orientation, le but d'évitement, est associée à une forte démotivation : les élèves visent à fournir le minimum d'effort pour éviter l'échec, ce qui nuit considérablement à leurs performances académiques (Boileau et al., 2000).

Pour ne pas seulement citer la TAD et des buts d'accomplissement, il faut noter que le lien entre motivation et performance scolaire peut être modulé par plusieurs variables contextuelles ou personnelles, telles que le niveau d'anxiété, les pratiques pédagogiques, le type d'évaluation, ou encore le climat motivationnel instauré par l'enseignant-e (Eccles et Wigfield, 2002). Parmi ces facteurs, le climat de classe joue un rôle central dans la régulation motivationnelle des élèves. Un environnement pédagogique perçu comme soutenant l'autonomie, c'est-à-dire qui offre des choix, encourage l'expression des sentiments et valorise la prise d'initiative, favorise une motivation autonome, et en particulier la poursuite de buts de maîtrise (Niemic et Ryan, 2009). Ainsi, lorsque l'enseignant-e met l'accent sur le progrès individuel plutôt que sur la performance, les élèves se sentent plus en confiance pour s'engager dans des tâches difficiles, prendre des risques cognitifs et persévérer malgré les échecs (Kaplan et Maehr, 2007). À l'inverse, un climat compétitif fondé sur la comparaison sociale et les récompenses conditionnelles tend à activer des buts de performance, voire des buts d'évitement, qui nuisent à l'engagement profond et à la qualité de l'apprentissage (Souchal et Toczec-Capelle, 2010).

Ainsi, la performance scolaire ne peut être réduite à une simple mesure des compétences cognitives : elle est étroitement liée à la qualité de la motivation des élèves, à leurs buts d'apprentissage, ainsi qu'à l'environnement éducatif dans lequel ils-elles évoluent. Promouvoir une motivation autonome, renforcer le sentiment de compétence et instaurer un climat pédagogique soutenant l'autonomie apparaissent dès lors comme des leviers essentiels pour soutenir à la fois l'engagement et la réussite scolaire des étudiant-e-s. Ces constats peuvent être intéressants dans le contexte universitaire, où les étudiant-e-s disposent d'une plus grande autonomie dans la gestion de leurs apprentissages, mais doivent aussi faire face à des exigences accrues, à des évaluations normatives et à une forte pression de performance. Dans ce cadre, les théories de la motivation permettent non seulement de comprendre les dynamiques qui soutiennent ou freinent la réussite académique, mais aussi d'orienter les pratiques pédagogiques vers un accompagnement plus motivant, individualisé et durable. Ainsi, au-delà des déterminants structurels de la motivation, il importe d'examiner comment les étudiant-e-s peuvent agir eux-mêmes sur leur motivation, en mobilisant des

stratégies spécifiques d'autorégulation motivationnelle pour soutenir leur effort et contrer le désengagement.

2. L'autorégulation motivationnelle

2.1. Définition de l'autorégulation motivationnelle

Parmi les dimensions encore peu explorées dans les recherches francophones en sciences de l'éducation figure la régulation de la motivation. Wolters (2003) définit l'autorégulation motivationnelle comme l'ensemble des actions délibérées qu'un-e étudiant-e met en œuvre pour initier, maintenir ou restaurer son niveau de motivation face à une tâche. Autrement dit, l'autorégulation motivationnelle implique un contrôle actif de sa motivation au moyen de stratégies conscientes et délibérées, visant à faire face à un manque de motivation ou à une baisse de l'engagement (Cosnefroy et Berger, 2025). Cette régulation se distingue des processus motivationnels eux-mêmes, en ce qu'elle suppose une prise de conscience et une intentionnalité dans l'ajustement des efforts ou dans le maintien de la persévérance. En ce sens, les stratégies d'autorégulation de la motivation présentent trois caractéristiques : (1) elles sont mobilisées par l'élève de manière délibérée, (2) leur fonction est de soutenir la persistance et l'effort et (3) elles sont utilisées lorsque des obstacles à l'apprentissage sont rencontrés (Berger, 2021).

Concrètement, les étudiant-e-s peuvent recourir à diverses stratégies d'autorégulation motivationnelle, telles que : s'autorécompenser, rendre une activité plus plaisante, ou encore contrôler l'environnement. Selon la méta-analyse de Fong et al. (2024), ces stratégies sont globalement associées à des effets positifs, en particulier sur l'engagement cognitif et comportemental, l'effort fourni et parfois même sur les performances scolaires. Toutefois, leur efficacité dépend du contexte, du problème motivationnel rencontré, et des croyances métamotivationnelles de l'apprenant-e, c'est-à-dire des croyances stables qu'il-elle entretient sur le fonctionnement de sa propre motivation et sur les moyens jugés efficaces pour la réguler (Miele et al., 2020). Ces croyances se distinguent de la métamotivation (cf. 2.2.), qui renvoie davantage à une prise de conscience en temps réel de son état motivationnel, comme le fait de reconnaître une baisse d'intérêt ou une perte de concentration (Efklides, 2011).

2.2. La métamotivation

La métamotivation désigne l'ensemble des processus par lesquels un individu réfléchit à sa propre motivation, l'évalue et cherche à l'ajuster en fonction des exigences de la tâche et de ses objectifs personnels (Wolters, 2003). Elle se différencie de l'autorégulation motivationnelle, car elle désigne davantage la capacité à prendre conscience de ses états motivationnels, à les observer ou à les analyser de manière réflexive, sans pour autant passer directement à l'action. Tandis que la métamotivation relève d'un processus de connaissance sur sa propre motivation, l'autorégulation motivationnelle implique une volonté d'agir concrètement pour la moduler.

Selon Wolters (2003), réguler sa motivation revient à déployer des stratégies spécifiques – comme se fixer des récompenses, renforcer la valeur de la tâche, ou s'engager verbalement dans des auto-discours motivants – afin de préserver ou réactiver l'élan nécessaire pour poursuivre une activité. Ces processus s'inscrivent dans le cadre plus large de l'apprentissage autorégulé, qui repose sur l'interaction dynamique entre cognition, motivation, volition et métacognition (Houart, 2017). Dans cette perspective, la métamotivation devient un médiateur essentiel : elle permet à l'étudiant-e d'analyser ses croyances motivationnelles (efficacité perçue, valeur de la tâche, attentes de réussite), d'identifier les freins ou les baisses de motivation, et d'adapter ses stratégies en conséquence.

Dans cette lignée, Berger et Büchel (2012) proposent une conceptualisation intégrée qui met en lumière l'influence directe des croyances motivationnelles sur les processus métacognitifs. Ces croyances renvoient à des représentations relativement stables que l'individu entretient à propos de ses capacités, de la valeur des tâches ou de ses chances de succès. Elles forment une base sur laquelle s'appuient les jugements et décisions liés à l'apprentissage. En revanche, la métamotivation désigne une activité réflexive et régulatrice sur ces croyances et sur les états motivationnels associés. Il s'agit de la capacité à observer, évaluer et ajuster consciemment sa motivation en fonction de la tâche ou du contexte (Efklides, 2011; Wolters, 2003). Réguler sa motivation implique ainsi de prendre conscience des croyances qui influencent l'engagement, de questionner leur validité, puis d'en moduler les effets sur l'apprentissage, en mobilisant des stratégies adaptées (Schunk et Greene, 2017). Cette articulation entre croyances, jugements et ajustements souligne le caractère dynamique et autoréflexif de la régulation motivationnelle, qui s'inscrit pleinement dans le modèle de l'apprentissage autorégulé.

Appliquée au contexte de cette recherche, la métamotivation éclaire certaines stratégies d'autorégulation observées dans ce travail. Par exemple, renforcer l'utilité personnelle

suppose de réévaluer cognitivement le sens ou la finalité d'un travail, en le reliant à des objectifs futurs, ce qui permet de rehausser sa valeur perçue (Wolters, 2003). Cette stratégie est d'ailleurs positivement associée à la persistance des efforts et à la réussite académique (Steinmayr et al., 2019). De même, renforcer l'intérêt situationnel revient à modifier activement la manière de réaliser la tâche afin de la rendre plus stimulante ou plaisante, ce qui implique une conscience de son désengagement et la volonté de le contrer (Cosnefroy, 2016). Steinmayr et al. (2019) soulignent que cette stratégie constitue un levier central pour soutenir l'engagement, en particulier lorsque la tâche est perçue comme peu attrayante au départ. S'autorécompenser traduit la capacité à anticiper une baisse de motivation et à mobiliser une incitation externe, dans une logique d'autorégulation (Cosnefroy, 2016 ; Wolters, 2003). Enfin, la gestion des émotions négatives engage un monitoring affectif : l'étudiant-e identifie un état émotionnel défavorable (stress, frustration) et mobilise des stratégies régulatrices pour préserver son énergie motivationnelle (Wolters, 2003). Dans ce sens, Steinmayr et al. (2019) confirment que cette stratégie est un déterminant important du bien-être et de la performance, en réduisant l'impact des affects négatifs sur l'engagement. En somme, ces comportements traduisent une conscience réflexive de sa motivation, caractéristique centrale de la métamotivation (Wolters, 2003; Berger et Büchel, 2012). Cette dernière apparaît comme un point d'articulation entre connaissances métacognitives, stratégies volontaires et engagement effectif. Mieux comprendre ces processus pourrait, à terme, permettre de concevoir des interventions pédagogiques ciblées, visant à rendre les étudiant-e-s plus autonomes non seulement sur le plan cognitif, mais aussi motivationnel.

2.3. Les typologies de stratégies d'autorégulation motivationnelle

Les 10 stratégies sélectionnées dans le questionnaire, développées dans les points ci-dessous, sont fondées sur les instruments développés par Wolters (2003) et Schwinger et al. (2009), puis étendues par Berger et Cosnefroy (2025). Ces stratégies sont considérées comme représentatives des principaux leviers de régulation motivationnelle mobilisés par les étudiant-e-s lorsqu'ils doivent s'engager dans une tâche, persévérer, ou relancer leur motivation. De plus, les stratégies choisies sont particulièrement adaptées au contexte des études supérieures, où les étudiant-e-s doivent faire preuve d'une autonomie importante et gérer leur motivation sur le long terme (Deci et Ryan, 1985 ; Zimmerman et Schunk, 2011). Elles permettent d'analyser comment les étudiant-e-s s'adaptent aux exigences académiques en mobilisant des leviers motivationnels différents selon les situations, les domaines d'étude

ou le niveau d'étude (Bachelor/Master). On parle donc de stratégies d'autorégulation de la motivation, car les étudiant-e-s les mobilisent intentionnellement pour gérer leur engagement.

Les 10 stratégies retenues couvrent un large éventail de mécanismes motivationnels, tant du point de vue des sources de la motivation (valeur personnelle, intérêt, performance, pression sociale) que de ses modes de régulation (cognitifs, comportementaux, affectifs). On y retrouve :

- Quatre stratégies orientées vers les buts (renforcer les buts de maîtrise, de performance-approche, de performance-évitement, et fixer des buts proximaux) ;
- Deux stratégies liées à la valeur de la tâche : renforcer l'intérêt situationnel et l'utilité personnelle ;
- Deux stratégies comportementales : contrôler l'environnement et s'autorécompenser ;
- Une stratégie sociale comme rechercher le soutien d'autrui ;
- Une stratégie affective telle que gérer les émotions négatives.

Cette diversité permet de refléter la complexité de la régulation motivationnelle dans le contexte universitaire, et de mieux comprendre les différences interindividuelles.

2.3.1. Renforcer les buts de maîtrise

Les buts de maîtrise désignent une orientation motivationnelle dans laquelle l'individu cherche à comprendre, à apprendre ou à améliorer ses compétences, plutôt qu'à démontrer ses capacités face aux autres (Wolters, 2003). Dans le cadre des théories des buts d'accomplissement, ces buts s'opposent aux buts de performance, qui visent la démonstration de sa supériorité ou l'évitement de l'échec (Galand et Bourgeois, 2006).

Dans cette stratégie, l'étudiant-e se rappelle volontairement que son objectif est d'apprendre et de progresser, pour maintenir son effort quand la tâche paraît longue ou difficile. Wolters (2003) montre que les élèves qui activent intentionnellement des buts de maîtrise rapportent plus de stratégies d'élaboration et une persistance accrue. Selon Souchal et Toczec-Capelle (2010), un-e élève qui poursuit un but de maîtrise définit la réussite comme le fait de développer de nouvelles compétences, de progresser et de mieux comprendre les contenus scolaires. Pour faire écho à la TAD, la motivation qui découle de ce type de but est dite

intrinsèque : l'élève s'engage dans la tâche par intérêt pour celle-ci et non pour une reconnaissance extérieure. Cette posture favorise un engagement cognitif profond, une persistance dans l'effort et l'utilisation de stratégies d'apprentissage efficaces, comme la planification, la régulation et la résolution de problèmes complexes (Souchal et Toczec-Capelle, 2010).

Ainsi, les buts de maîtrise apparaissent comme une orientation motivationnelle centrale dans les contextes éducatifs, favorisant l'engagement, la persévérance et la qualité des apprentissages. Leur promotion dans les établissements scolaires pourrait représenter un levier important pour améliorer la réussite scolaire.

2.3.2. Renforcer les buts de performance-approche

Les buts de performance-approche désignent l'intention de démontrer sa compétence en obtenant des évaluations positives d'autrui (Cosnefroy, 2009). En effet, l'étudiant-e se motive en pensant aux bonnes notes ou à la reconnaissance des pairs/enseignant-e-s, ce qui stimule un regain d'effort. Schwinger et al. (2009) montrent que cette stratégie est utilisée délibérément pour maintenir la motivation et qu'elle est reliée à une intensité d'effort plus forte. De plus, plusieurs travaux indiquent que, dans le contexte académique, les buts de performance-approche peuvent avoir des effets bénéfiques, notamment lorsqu'ils coexistent avec des buts de maîtrise. Ils sont alors associés à de meilleures performances scolaires, à une motivation soutenue et à l'utilisation de stratégies cognitives élaborées, telles que l'auto-explication, l'association d'idées, ou encore la reformulation (Cosnefroy, 2009 ; Elliot et McGregor, 2001 ; Wolters, 2003). Toutefois, ces effets positifs restent conditionnés : poursuivis isolément, les buts de performance-approche risquent d'entraîner une focalisation accrue sur la compétition et les comparaisons sociales, au détriment du développement de l'intérêt intrinsèque pour la tâche (Elliot et McGregor, 2001). Leur potentiel adaptatif dépend ainsi de leur articulation avec des buts de maîtrise, qui permettent de préserver un engagement centré sur l'apprentissage tout en bénéficiant de la force motivationnelle liée à la recherche de reconnaissance sociale.

2.3.3. Renforcer les buts d'évitement

Les buts de performance-évitement se définissent comme la volonté de ne pas paraître incompetent-e aux yeux d'autrui (Cosnefroy, 2009). Ils traduisent une orientation défensive, centrée sur l'évitement de jugements négatifs, qui conduit à privilégier la protection de l'image de soi plutôt que le développement effectif des compétences. Dans une perspective

de régulation motivationnelle, l'étudiant-e peut activer volontairement cette peur de l'échec comme levier pour se mettre au travail, par exemple en se rappelant la honte d'une mauvaise note ou la crainte d'une comparaison défavorable. Schwinger et al. (2009) montrent que c'est une stratégie utilisée consciemment pour contrer la procrastination, mais associée à un stress élevé et parfois à une qualité d'apprentissage réduite. Cette mobilisation intentionnelle illustre une stratégie volitionnelle de court terme visant à contrer la procrastination (Wolters, 2003 ; Schwinger et al., 2009).

Si cette stratégie peut s'avérer momentanément efficace pour déclencher l'effort en situation de forte pression évaluative, elle est néanmoins coûteuse sur le plan affectif. Cosnefroy (2016) la qualifie de « défensive », car elle fonctionne à court terme mais engendre un stress élevé, une focalisation anxieuse sur l'échec et une moindre qualité d'engagement cognitif. De nombreuses recherches confirment son caractère délétère : elle est associée à des niveaux plus élevés d'anxiété, à une persistance réduite face aux difficultés, à l'usage de stratégies superficielles et à des performances académiques plus faibles (Cosnefroy, 2009 ; Elliot & McGregor, 2001 ; Wolters, 2006). En focalisant l'attention sur l'évitement plutôt que sur la maîtrise, elle entrave la mobilisation de stratégies d'apprentissage élaborées et appauvrit l'expérience d'apprentissage.

Enfin, les travaux subséquents insistent sur le caractère contextuel de cette régulation : les étudiant-e-s y recourent plus fréquemment dans des environnements compétitifs ou fortement évaluatifs (Schwinger et al., 2009 ; Steinmayr et al., 2019), et elle tend à se combiner avec d'autres stratégies (contrôle de l'environnement, autorécompense) pour maintenir un minimum d'effort (Cosnefroy & Berger, 2025). Ainsi, alors que les buts de performance-approche peuvent, dans certaines conditions, soutenir la réussite académique, les buts de performance-évitement apparaissent de manière constante comme un facteur de vulnérabilité motivationnelle et de régulation émotionnelle fragile.

2.3.4. Renforcer l'utilité personnelle

Cette stratégie renvoie à la notion « d'utilité perçue de la tâche » telle que définie par Wigfield et Eccles (2000). Ce concept désigne la perception qu'un-e étudiant-e a de l'importance d'une activité scolaire en lien avec ses projets d'avenir, notamment professionnels (Dubeau et al., 2015). Autrement dit, une tâche est perçue comme utile lorsqu'elle est jugée pertinente pour atteindre un objectif futur significatif, tel que la réussite des études, l'insertion professionnelle ou le développement de compétences valorisées dans la vie adulte (Wigfield et Eccles, 2000). L'étudiant-e mobilisant cette stratégie va relier la tâche à ses projets d'avenir (ex. « cet

examen me servira pour mon futur métier »). Dans leurs études, Schwinger et al. (2009) ainsi que Cosnefroy & Berger (2025) indiquent que c'est une stratégie de revalorisation cognitive de la tâche, qui permet d'accroître la persistance, surtout quand l'intérêt initial est faible. Ainsi, cette stratégie ne repose pas sur le plaisir immédiat tiré de l'activité, mais elle s'inscrit dans une logique instrumentale orientée vers des finalités à moyen ou long terme.

En contexte universitaire, l'utilité personnelle peut jouer un rôle déterminant dans l'orientation des efforts, en particulier lorsque les étudiant-e-s font face à des tâches qu'ils-elles jugent peu stimulantes. L'utilité perçue agit ici comme une stratégie d'autorégulation motivationnelle : en se rappelant la contribution de la tâche actuelle à leur projet d'études ou à leur avenir professionnel, les étudiant-e-s peuvent raviver leur engagement ou maintenir leur effort. Cette stratégie rejoint ce que Wolters (2003) qualifie de *goal-oriented self-talk*, c'est-à-dire l'autorappel des buts poursuivis pour se motiver à poursuivre une tâche.

La perception d'utilité est influencée par des facteurs personnels et contextuels. Sur le plan personnel, une perspective d'avenir claire et intégrée favorise l'activation de cette stratégie motivationnelle (Dubeau, 2015). Sur le plan contextuel, les pratiques pédagogiques qui rendent explicites les liens entre les apprentissages et leur utilité future — comme les mises en situation professionnelles ou les explications sur la transférabilité des compétences — renforcent cette perception et encouragent la mobilisation autonome des étudiant-e-s (Dubeau, 2015). Ces éléments montrent en quoi l'utilité perçue de la tâche peut être mobilisée par les étudiant-e-s dans une logique d'autorégulation motivationnelle, en particulier lorsqu'il s'agit de maintenir un effort dans des contextes d'apprentissage exigeants.

2.3.5. Renforcer l'intérêt situationnel

L'intérêt situationnel – autrement dit l'augmentation de l'intérêt pour la tâche – constitue une stratégie d'autorégulation motivationnelle visant à rendre une tâche plus attrayante afin de maintenir l'engagement d'un-e étudiant-e dans une activité académique (Wolters, 2003). L'étudiant-e va alors modifier activement la manière de faire la tâche pour se redonner du plaisir (rendre l'activité plus ludique, varier les méthodes, ajouter des défis personnels) de sorte à relancer son engagement (Wolters, 2003 ; Cosnefroy, 2016 ; Cosnefroy & Berger, 2025). L'intérêt situationnel s'inscrit alors dans une logique d'approche, visant à accroître les aspects plaisants d'une tâche pour en favoriser l'investissement.

Sur le plan théorique, l'intérêt situationnel est relié à la théorie des attentes-valeur (Wigfield et Eccles, 2000), qui identifie l'intérêt comme un facteur central de la valeur perçue d'une tâche.

Dans cette perspective, plus une tâche est perçue comme intéressante, plus l'élève sera motivé-e à s'y engager. Sur le plan pratique, l'intérêt situationnel peut être activé par les enseignant-e-s à travers des stratégies pédagogiques ciblées, telles que l'usage de supports variés, l'intégration d'éléments inattendus, l'introduction de défis adaptés ou encore le travail en équipe (Fréchette-Simard et al., 2019). Si les étudiant-e-s peuvent aussi s'emparer de cette stratégie de façon autonome, son efficacité dépendra en grande partie de leur capacité à modifier leur perception ou la structure de la tâche, ce qui en limite parfois la portée. Une revue comparative de six recherches menées par Cosnefroy (2016) révèle d'ailleurs que, dans tous les échantillons étudiés, la stratégie de renforcer l'intérêt situationnel est systématiquement la moins fréquemment mobilisée. Cette sous-utilisation questionne sa validité écologique : elle semble plus fréquente en contexte expérimental qu'en contexte scolaire réel, où les marges de manœuvre pour modifier une tâche sont souvent limitées (Wolters, 2003).

2.3.6. Se fixer des buts proximaux

La fixation de buts proximaux constitue une stratégie de régulation de la motivation particulièrement utile pour soutenir l'engagement dans les tâches académiques exigeantes. Dans cette stratégie, l'étudiant-e décide de fractionner une tâche en sous-objectifs, concrets et atteignables, pour réduire la charge perçue et maintenir l'engagement (Wolters, 2003). En effet, Wolters (2003) et Cosnefroy (2010) montrent que cette stratégie est utilisée pour combattre la dispersion et renforcer la volition : elle rend la tâche plus contrôlable et stimule le sentiment d'efficacité. La fixation de buts proximaux permet alors aux apprenant-e-s de se donner des étapes intermédiaires, facilitant ainsi le sentiment de progression et réduisant la charge mentale liée à des objectifs trop distants.

Sur le plan empirique, de nombreuses recherches ont montré les effets positifs des buts proximaux sur la motivation, en particulier sur le sentiment d'efficacité personnelle. Bandura et Schunk (1981) ont ainsi observé que le fait de fixer des buts intermédiaires dans un programme de remédiation en mathématiques augmentait l'auto-efficacité des élèves, leur performance, leur persévérance et leur intérêt pour la tâche. Ces résultats sont corroborés par Stock et Cervone (1990), qui ont montré que l'atteinte de buts proximaux améliorait non seulement la perception d'efficacité, mais également la satisfaction vis-à-vis de la performance et la persistance dans la tâche. En particulier, la réussite d'un sous-objectif rend la tâche plus accessible, favorise une boucle de feedback positive, et peut prévenir la démotivation face à la difficulté de l'objectif final.

Cependant, l'efficacité de cette stratégie dépend de la perception de contrôle. Manderlink et Harackiewicz (1984) ont mis en évidence que, dans certaines conditions, la fixation de buts proximaux pouvait diminuer la motivation intrinsèque si elle est perçue comme une contrainte externe trop forte. Lorsque l'activité est déjà perçue comme intéressante, des objectifs trop fréquents ou imposés peuvent être interprétés comme un contrôle externe, ce qui va à l'encontre de l'autodétermination de l'étudiant-e. Ainsi, si les buts proximaux sont informatifs et choisis librement, ils favorisent la motivation ; en revanche, s'ils sont perçus comme prescriptifs ou évaluatifs, ils peuvent avoir un effet négatif sur l'engagement autonome.

Dans le cadre universitaire, la fixation de buts proximaux est particulièrement pertinente pour les étudiant-e-s confronté-e-s à des tâches complexes, longues ou peu structurées (comme la rédaction de travaux, l'étude pour des examens ou la planification de projets). En se fixant des objectifs intermédiaires réalistes et mesurables (par exemple : réviser un chapitre par jour ou rédiger l'introduction cette semaine), les étudiant-e-s peuvent maintenir leur sentiment de compétence et limiter les effets de la procrastination (Manderlink et Harackiewicz, 1984; Wolters, 2003).

En somme, la fixation de buts proximaux est une stratégie efficace de régulation motivationnelle qui favorise la persévérance, le sentiment d'auto-efficacité et le sentiment de progression. Pour être pleinement bénéfique, cette stratégie doit toutefois s'inscrire dans un climat d'autonomie, où l'étudiant-e reste acteur-trice de la définition de ses objectifs.

2.3.7. S'autorécompenser

Parmi les stratégies de régulation de la motivation identifiées dans la littérature, l'autorécompense occupe une place spécifique, car elle ne concerne pas la tâche elle-même. Elle consiste, pour un-e étudiant-e, à augmenter les raisons extrinsèques de compléter la tâche en se donnant des récompenses lorsque des obstacles internes (ennui, fatigue, tentation de distractions) sont perçus (Wolters, 1999). Elle est ainsi conçue comme un moyen de rendre la tâche plus supportable ou plus motivante, en y associant une conséquence positive différée. S'autorécompenser s'apparente à une forme de motivation extrinsèque régulée de manière plus autonome, telle que décrite par la TAD (Deci & Ryan, 1985), dans la mesure où l'étudiant-e choisit lui-elle-même les récompenses pour soutenir son engagement, tout en conservant un certain degré de contrôle sur sa motivation. Cette stratégie permet ainsi d'anticiper une baisse de motivation et d'y répondre volontairement, en maintenant l'effort et

la persévérance face à des tâches longues ou peu stimulantes (Schunk et Zimmerman, 2012; Wolters, 2003).

Ainsi, l'autorécompense ne vise pas à modifier directement le contenu cognitif de l'apprentissage, mais à en soutenir la poursuite malgré les tentations concurrentes (Cosnefroy, 2016). C'est une manière d'agir indirectement sur l'effort en associant une valeur hédonique au fait d'avoir étudié. L'étudiant-e conditionne ainsi le plaisir immédiat à une performance, ce qui peut renforcer la perception de contrôle et d'efficacité personnelle. L'autorécompense peut ainsi être vue comme une réponse adaptative à la difficulté de maintenir un haut niveau de motivation dans la durée (Fenouillet et Cosnefroy, 2009).

Empiriquement, les élèves qui ont tendance à s'autorécompenser déclarent également produire plus d'effort et d'usage de stratégies d'apprentissage. Schwinger et al. (2009) ont trouvé que cette stratégie est positivement associée à l'effort académique et à la performance, notamment chez les lycéen-ne-s. Elle est corrélée à une meilleure gestion du temps et à un plus grand engagement dans les tâches scolaires. Ces résultats suggèrent que, dans l'enseignement supérieur également, l'autorécompense pourrait jouer un rôle bénéfique pour les étudiant-e-s universitaires, en favorisant une meilleure gestion du temps, un engagement accru dans les tâches académiques et le maintien de la motivation dans un contexte d'autonomie accrue et de charge de travail importante. Néanmoins, son efficacité dépend de la cohérence entre la récompense et la tâche. Si la récompense est trop importante ou déconnectée de l'effort réel, elle peut induire une forme de motivation extrinsèque pure, qui s'épuise rapidement (Deci et al., 1999). En revanche, utilisée de manière mesurée et alignée avec des objectifs personnels (par exemple : je m'accorde une pause après avoir terminé un chapitre difficile), elle peut soutenir une forme de motivation autonome (Deci et al., 1999).

En somme, l'autorécompense constitue une stratégie motivationnelle pertinente pour soutenir l'engagement des étudiant-e-s face à des tâches exigeantes ou peu stimulantes. En liant l'accomplissement d'une tâche à une gratification choisie, elle permet d'agir sur la persévérance tout en maintenant un certain contrôle personnel sur la motivation. Lorsqu'elle est utilisée de manière réfléchie et en cohérence avec les objectifs d'apprentissage, elle peut favoriser une régulation plus autonome de la motivation. Toutefois, son usage doit rester équilibré afin d'éviter une dépendance excessive à des renforcements externes.

2.3.8. Contrôler l'environnement

Parmi les stratégies d'autorégulation de la motivation, le contrôle de l'environnement occupe une place particulière, car comme l'autorécompense, elle ne concerne pas directement la tâche elle-même, mais les conditions extérieures dans lesquelles elle est réalisée. Cette stratégie consiste à modifier ou gérer activement son environnement pour réduire les sources de distraction, favoriser la concentration et maintenir son engagement dans l'activité (Wolters, 2003). Cela peut inclure des actions telles que couper son téléphone, choisir un lieu propice à la concentration, ou encore boire une boisson réconfortante.

Selon Wolters (2003), cette stratégie est utilisée de manière intentionnelle pour soutenir la motivation lorsque des obstacles surgissent. Dans cette perspective, contrôler son environnement revient à se créer des conditions favorables à la persistance dans l'effort, en limitant les tentations de se détourner de la tâche. Fenouillet (2001) souligne aussi, plus largement, l'importance des facteurs contextuels dans la dynamique motivationnelle scolaire. Le lieu, l'ambiance, les sollicitations extérieures peuvent soutenir ou freiner l'engagement de l'élève. Dès lors, être capable de gérer activement ces éléments contextuels devient un levier clé de l'autorégulation, notamment dans des contextes d'apprentissage autonome, comme l'Université, où la structure externe est faible et que les étudiant-e-s doivent faire preuve d'une grande autonomie pour organiser leur travail. Choisir un lieu d'étude adapté, fixer des horaires propices, ou encore utiliser des outils numériques de gestion du temps sont des exemples concrets de contrôle de l'environnement. Wolters (2003) et Schwinger et al. (2009) montrent que les étudiant-e-s qui l'utilisent rapportent un effort plus soutenu et moins de procrastination. Cette stratégie favorise donc une forme de motivation autonome, car elle permet à l'étudiant-e de prendre le contrôle des conditions d'apprentissage, plutôt que de les subir.

Enfin, le contrôle de l'environnement est une stratégie souvent sous-estimée car elle agit de manière indirecte (Wolters, 2003), mais elle joue un rôle clé en limitant les distractions et en favorisant un engagement durable dans la tâche d'apprentissage. Elle illustre bien l'idée que l'autorégulation motivationnelle ne concerne pas uniquement les pensées ou les émotions, mais aussi les actes concrets que l'étudiant-e peut poser pour se donner les moyens de rester engagé-e dans son apprentissage.

2.3.9. Gérer les émotions négatives

La stratégie d'autorégulation motivationnelle consistant à gérer les émotions négatives illustre bien la diversité des dynamiques mobilisées par les étudiant-e-s pour rester engagé-e-s dans leurs tâches académiques. Contrairement à d'autres stratégies centrées sur la tâche ou sur l'environnement, celle-ci vise à réguler les états affectifs susceptibles d'entraver l'engagement dans l'apprentissage. Comme l'a décrit Wolters (2003), cette stratégie consiste à reconnaître, contenir ou transformer des émotions comme la frustration, l'ennui, la peur de l'échec ou l'anxiété académique, afin de maintenir la motivation et poursuivre la tâche.

Selon Wolters (2003), certaines stratégies, comme la réévaluation de la situation ou le renforcement de l'objectif poursuivi, peuvent viser à réduire la charge émotionnelle négative associée à une tâche difficile. La gestion des émotions devient alors un levier indirect de soutien à l'effort et à la persévérance, en modulant la perception des obstacles. Cette idée rejoint les travaux de Bouffard et Vezeau (2010), qui rappellent que les émotions ne sont pas des phénomènes annexes à la motivation scolaire, mais en constituent un élément structurant. Les émotions négatives peuvent interférer avec les processus cognitifs et métacognitifs, mais aussi entraîner un désengagement de la tâche. À l'inverse, leur régulation – par la mise à distance, le recentrage sur des pensées positives ou la revalorisation de soi – permet de restaurer une disponibilité cognitive et motivationnelle. Ces stratégies relèvent d'un apprentissage autorégulé efficace, car elles mobilisent des ressources internes pour faire face à des situations perçues comme menaçantes.

Dans une perspective plus large, Boekaerts (2010) rappelle l'importance d'environnements d'apprentissage qui tiennent compte des dimensions émotionnelles de l'apprentissage. Les élèves, pour apprendre efficacement, doivent non seulement être cognitivement actif-ve-s, mais aussi émotionnellement disponibles. La capacité à identifier, comprendre et réguler ses émotions est donc une compétence clé à développer explicitement dans les contextes éducatifs. En pratique, les étudiant-e-s peuvent mobiliser cette stratégie à travers diverses actions : respirer profondément pour réduire le stress, relativiser une mauvaise note, reformuler une tâche perçue comme insurmontable en étapes plus accessibles, ou encore se recentrer sur leur progression plutôt que sur des comparaisons sociales anxiogènes (Zins et al., 2004). Ces techniques peuvent être spontanées ou issues d'un entraînement explicite, comme les programmes de pleine conscience ou les interventions sur la gestion de l'anxiété de performance.

Ainsi, la gestion des émotions négatives constitue une stratégie d'autorégulation motivationnelle fondamentale mais souvent implicite, qui mérite d'être valorisée dans les

pratiques pédagogiques. Elle agit comme un régulateur de l'engagement, permettant à l'étudiant-e de rester mobilisé-e même dans les moments de doute, de difficulté ou de surcharge émotionnelle.

2.3.10. Rechercher le soutien d'autrui

La recherche du soutien d'autrui constitue une stratégie précieuse dans la régulation de la motivation, en particulier lorsqu'un-e étudiant-e est confronté-e à des difficultés cognitives ou émotionnelles susceptibles d'entraver son engagement dans la tâche (Schunk et Zimmerman, 2012). Elle consiste à solliciter activement l'aide d'un-e enseignant-e, d'un pair, d'un-e proche ou d'un-e expert-e pour obtenir des explications, du réconfort, des encouragements ou des conseils méthodologiques (Zimmerman et Pons, 1986).

Selon Cosnefroy (2010), cette stratégie fait partie des stratégies externes de régulation, visant à créer un contexte favorable à l'apprentissage. Elle peut viser non seulement un objectif cognitif (mieux comprendre une consigne ou un contenu), mais aussi une régulation émotionnelle, en réduisant la tension liée à la solitude ou à l'échec. Cosnefroy note que la recherche du soutien social peut être un moyen de réduire l'impact des affects négatifs sur l'activité d'apprentissage, et constitue donc une stratégie motivationnelle indirecte. De même, Galand et Bourgeois (2006) rappellent que l'apprentissage autorégulé ne repose pas uniquement sur des compétences internes, mais aussi sur la capacité à mobiliser des ressources sociales. Ils soulignent que le soutien d'autrui renforce le sentiment de compétence et contribue au maintien de l'engagement, en particulier lorsque les feedbacks sont constructifs et valorisants. Dans leur perspective, demander de l'aide ne traduit pas une dépendance, mais bien une compétence d'adaptation et un levier d'autodétermination.

Enfin, les travaux de Tadros (2012) insistent sur le rôle du soutien social (enseignant-e-s, parents, pairs) dans la consolidation de la motivation autodéterminée. Ce soutien, en satisfaisant les besoins psychologiques fondamentaux d'autonomie, de compétence et d'affiliation, crée un climat propice à la persévérance et à l'investissement dans les apprentissages. Lorsque les étudiant-e-s se sentent soutenu-e-s et valorisé-e-s, leur motivation devient plus autonome, et leur engagement plus durable, y compris face à des difficultés scolaires.

En résumé, la recherche du soutien d'autrui s'inscrit dans les stratégies motivationnelles non cognitives qui permettent de maintenir l'effort et de prévenir le découragement. Elle mobilise les dimensions sociale et affective de l'apprentissage et illustre l'importance d'un environnement relationnel soutenant dans la réussite scolaire.

2.4. L'importance de l'autorégulation motivationnelle à l'Université

L'entrée à l'Université marque une transition majeure dans le parcours éducatif des étudiant-e-s, impliquant une autonomie accrue dans la gestion des apprentissages. À ce stade, l'autorégulation motivationnelle devient une compétence centrale, car elle permet aux étudiant-e-s de maintenir leur engagement face à des tâches complexes, longues et parfois peu gratifiantes à court terme. Cette autonomie accrue implique une nécessité constante de maintenir un niveau de motivation suffisant pour poursuivre les tâches académiques, notamment dans l'organisation de leur emploi du temps, la préparation aux examens ou la réalisation de travaux ou séminaire. C'est ce qu'illustre l'étude de Garn et Stenling (2024), qui ont examiné la manière dont 124 étudiant-e-s universitaires américain-e-s régulent leur motivation au quotidien dans les jours précédant un examen. Les auteurs montrent que cette régulation quotidienne est significativement liée au temps consacré à l'étude, notamment lorsqu'elle est soutenue par une motivation extrinsèque. Autrement dit, même si la régulation motivationnelle ne prédit pas directement la performance académique dans cette étude, elle joue un rôle essentiel pour maintenir l'effort sur la durée et prévenir le désengagement face aux difficultés.

De plus, dans les environnements d'apprentissage en ligne, qui se sont fortement développés à l'Université, l'importance de l'autorégulation motivationnelle est encore plus marquée. Selon Almwad (2023), les étudiant-e-s en formation à distance doivent s'autoréguler en l'absence d'un encadrement immédiat de la part des enseignant-e-s. La réussite dans ce contexte repose notamment sur la capacité à structurer son environnement d'apprentissage, à gérer son temps et à maintenir sa motivation sans supervision directe. Cette capacité est donc étroitement liée aux performances académiques, mais aussi à l'engagement dans les apprentissages tout au long de la formation. L'étude de Thouraya (2007) sur l'apprentissage en ligne montre également que proposer des ressources diversifiées et accompagner les étudiant-e-s dans le développement de leur autonomie renforce leur capacité d'autorégulation. Cette étude repose sur la comparaison de trois échantillons d'étudiant-e-s issus de l'Institut des Hautes Études Commerciales de Carthage. Le premier échantillon suit uniquement le cours traditionnel en présentiel. Le second bénéficie à la fois du cours en présentiel et d'un cours en ligne, ce qui introduit une modalité hybride favorisant une certaine autonomie. Enfin, le troisième suit le cours en présentiel et en ligne, mais avec en plus un guide pédagogique spécifiquement conçu pour soutenir l'autorégulation de l'apprentissage. Les résultats mettent en évidence des différences marquées entre ces groupes. Dans le

premier groupe, les étudiant-e-s restent globalement passif-ve-s et ne développent que peu de stratégies d'autorégulation. Le second groupe montre une légère amélioration : la dimension en ligne leur permet de gérer davantage leur apprentissage, mais l'absence de soutien limite l'efficacité de cette autonomie. C'est dans le troisième groupe que les progrès sont les plus significatifs : le guide pédagogique favorise non seulement l'utilisation de stratégies cognitives et métacognitives, mais aussi une meilleure gestion de la motivation et de l'engagement. Ainsi, l'apport du guide s'avère déterminant pour amener les étudiant-e-s vers une véritable autorégulation de leur apprentissage, en favorisant une prise de conscience et l'appropriation de stratégies motivationnelles adaptées aux besoins individuels des apprenant-e-s.

Enfin, au niveau développemental, Berger (2021) rappelle que la capacité à s'autoréguler, tant sur le plan cognitif que motivationnel, se développe progressivement et reste essentielle à l'adolescence et au début de l'âge adulte, périodes critiques dans la construction de l'autonomie académique. Sans stratégies de régulation adéquates, les étudiant-e-s peuvent être davantage sujets à la procrastination, surtout lorsque la motivation faiblit face aux exigences croissantes de l'enseignement supérieur. La régulation motivationnelle demeure ainsi une dimension cruciale de l'apprentissage autorégulé à l'Université. Elle permet aux étudiant-e-s de faire face aux défis de l'autonomie, de maintenir leur engagement, notamment en contexte numérique, et de mobiliser plus efficacement leurs ressources cognitives et temporelles. Intégrer l'enseignement explicite de ces stratégies dans les parcours universitaires pourrait représenter un levier important pour soutenir la réussite académique et le bien-être étudiant.

2.5. Les facteurs influençant l'autorégulation motivationnelle

L'autorégulation motivationnelle est une compétence cruciale pour persévérer à l'Université. Cependant, son développement et sa mobilisation varient en fonction de plusieurs facteurs. Dans le cadre de ce travail, les facteurs tel que l'âge, le genre et le domaine d'étude ont été identifiés comme exerçant une influence.

L'effet de l'âge

L'âge et le niveau d'études sont associés à une évolution des stratégies d'autorégulation motivationnelle. Selon Berger (2021), les adolescent-e-s plus âgé-e-s tendent à recourir davantage à des stratégies de régulation de la motivation, même si leur motivation

intrinsèque diminue souvent au fil du temps. Cette tendance peut s'expliquer par une prise de conscience progressive des exigences scolaires, mais aussi par un coût psychologique accru lié à l'autonomie exigée dans les études. Ce phénomène prend tout son sens dans le contexte universitaire, où les étudiant-e-s doivent gérer seul-e-s leur emploi du temps, planifier leurs révisions, et maintenir leur engagement sans encadrement rapproché. Ainsi, la capacité à mobiliser des stratégies pour maintenir la motivation devient essentielle pour faire face aux attentes académiques élevées et à la complexité croissante des tâches. Ces constats rejoignent la méta-analyse de Fong et al. (2024), qui montre que l'efficacité des stratégies varie selon le niveau d'études. Par exemple, le performance self-talk (dialogue intérieur orienté vers la performance) est plus fortement corrélé à la réussite scolaire au secondaire qu'à l'université, où il perd en efficacité. À l'inverse, des stratégies intrinsèques telles que le mastery self-talk (dialogue intérieur orienté vers la maîtrise) ou la régulation de la valeur de la tâche conservent leur impact positif à des niveaux académiques plus avancés. Cela suggère que l'âge et le niveau d'études influencent non seulement la fréquence, mais aussi la pertinence des stratégies employées.

Par ailleurs, selon la perspective des sois possibles présentée par Roch-Charrette (2008), les étudiant-e-s plus âgé-e-s ont tendance à intégrer davantage leurs projets professionnels et personnels dans leur motivation académique actuelle. Son étude montre que des aspirations de carrière clairement formulées et fortement liées aux représentations de soi peuvent renforcer l'engagement dans les études, notamment lorsque les étudiant-e-s se projettent positivement dans leur avenir professionnel. Ce mécanisme est particulièrement pertinent à l'Université, où les trajectoires académiques sont souvent perçues comme des étapes décisives vers la réalisation de soi. Plus les étudiant-e-s avancent dans leur parcours, plus leurs objectifs scolaires s'ancrent dans un projet de vie global, ce qui peut favoriser une motivation plus autonome et une plus grande persévérance face aux défis académiques (Maranda et Leclerc, 2002).

Les différences selon le genre

Les recherches montrent que les différences de genre dans l'autorégulation motivationnelle sont relativement faibles, mais qu'elles se manifestent dans certains aspects. Berger (2021) rapporte que le genre n'explique qu'une très faible part de la variance dans l'utilisation des stratégies motivationnelles. Toutefois, il est présenté dans le travail de Lamarre (2021) que les jeunes femmes poursuivant des études postsecondaires rapportent vivre davantage de symptômes d'anxiété que les jeunes hommes. Cette anxiété accrue peut influencer leur recours à des stratégies d'autorégulation motivationnelle spécifiques en réponse à l'anxiété ou à la pression

sociale, telle que la gestion d'émotions négatives ou la recherche du soutien d'autrui. Ces résultats peuvent être mis en perspective avec l'étude de Fong et al. (2024), qui souligne que l'efficacité des stratégies dépend fortement des croyances motivationnelles sous-jacentes (perception de compétence, valeur accordée à la tâche). Or, ces croyances peuvent être affectées par l'anxiété et la pression sociale, plus fréquemment rapportées par les étudiantes. De manière complémentaire, Garn et Stenling (2024) ont montré que la régulation motivationnelle au quotidien ne variait pas significativement selon le genre, mais que les femmes exprimaient plus fréquemment des émotions négatives face aux études, ce qui pourrait traduire un plus grand risque de désengagement face aux effets du stress (Roch-Charette, 2008). Ainsi, le genre semble jouer un rôle indirect via l'impact émotionnel sur la régulation de la motivation.

L'influence du domaine d'étude

Le domaine d'étude joue également un rôle, en particulier lorsqu'il est perçu comme compétitif ou stressant. Berger (2021) note que les étudiant-e-s dans des filières jugées sélectives (comme les sciences ou la médecine) mobilisent plus fréquemment des stratégies de régulation motivées par des objectifs extrinsèques (réussite, reconnaissance sociale, performance). À l'inverse, dans les domaines perçus comme moins compétitifs (arts ou latin), la motivation intrinsèque peut jouer un rôle plus important, mais n'est pas toujours suffisante pour maintenir l'effort face aux contraintes académiques. Ces constats sont appuyés par l'étude de Bourgeois et Saint-Pierre (2007) qui montre que les étudiant-e-s issu-e-s de facultés perçues comme plus compétitives, telles que la médecine, ressentent davantage de pression liée à la compétition et perçoivent leur environnement d'apprentissage comme plus contrôlant, ce qui diminue leur sentiment d'autodétermination. Ces étudiant-e-s présentent par ailleurs un profil motivationnel davantage extrinsèque, bien que leur motivation intrinsèque puisse rester élevée. Eccles et Wigfield (2002) précisent que la motivation des étudiant-e-s est influencée par les attentes sociales et culturelles associées à leur domaine d'étude. Les filières valorisées socialement, comme la médecine, sont souvent associées à des attentes de réussite élevée, ce qui renforce les comportements de régulation extrinsèque, parfois au détriment du bien-être. À l'inverse, les étudiant-e-s des domaines moins compétitifs comme les arts ou le latin rapportent une perception plus positive de leur climat d'étude et des niveaux de motivation plus autodéterminés (Bourgeois et Saint-Pierre, 2007). D'ailleurs, comme le suggèrent Elliot et McGregor (2001), les environnements compétitifs tendent à renforcer les buts de performance-approche (viser à faire mieux que les autres) ou de performance-évitement (éviter l'échec visible), au détriment des buts de maîtrise. Cela peut expliquer

pourquoi les étudiant-e-s en médecine ou en sciences privilégient des stratégies orientées vers la reconnaissance externe, tandis que ceux-celles des filières moins compétitives s'engagent davantage dans une quête de compréhension et d'amélioration personnelle. Toutefois, la méta-analyse de Fong et al. (2024) permet de nuancer ces constats en montrant que l'efficacité des stratégies varie selon le contexte académique et culturel. Par exemple, en Asie, les corrélations entre stratégies et performance sont plus fortes qu'en Europe, ce qui suggère que dans des environnements compétitifs, les étudiant-e-s peuvent tirer davantage profit de certaines stratégies. Cependant, les résultats confirment aussi que les stratégies intrinsèques restent les plus robustes pour soutenir l'engagement et la persévérance, quel que soit le domaine d'étude.

Enfin, Roch-Charette (2008) souligne que les projets de carrière liés au domaine d'étude influencent fortement la motivation actuelle : les étudiant-e-s qui se projettent positivement dans leur future profession montrent davantage d'engagement et de persévérance. À l'inverse, ceux-celles qui redoutent l'échec ou vivent une incertitude professionnelle accrue présentent plus d'intrusions mentales, de doute et de désengagement. Ce phénomène peut être accentué par la structure du domaine d'étude : dans les filières perçues comme très compétitives, telles que la médecine, la forte sélection et les critères d'excellence élevés peuvent à la fois stimuler l'engagement des étudiant-e-s ayant une vision claire de leur avenir professionnel, mais aussi générer de l'anxiété ou un retrait chez ceux-celles qui doutent de leur légitimité ou de leurs chances de réussite (Roch-Charette, 2008). À l'inverse, dans des domaines moins compétitifs comme les lettres ou les arts, la projection professionnelle peut être plus floue, mais la pression sociale et académique étant souvent moindre, les étudiant-e-s peuvent développer une motivation plus autodéterminée, centrée sur l'intérêt ou le sens personnel de la formation. Ainsi, la structure compétitive du domaine d'étude semble affecter la qualité de la motivation, influençant les stratégies utilisées pour maintenir l'engagement et la persévérance.

3. Conclusion du cadre théorique

Ce cadre théorique a permis de poser les fondations conceptuelles nécessaires à la compréhension de l'autorégulation motivationnelle dans l'enseignement supérieur. À travers les apports croisés de la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985), de la théorie des attentes-valeurs (Wigfield et Eccles, 2000), des théories des buts d'accomplissement (Galand et Bourgeois, 2006; Souchal et Toczec-Capelle, 2010) et des travaux sur les stratégies motivationnelles (Wolters, 2003; Cosnefroy, 2016; Berger, 2021 ; Fong et al., 2024), il apparaît que la motivation académique ne se limite pas à un état interne mais repose sur des régulations délibérées et contextuelles. Cela a été mis en évidence par 10 stratégies d'autorégulation motivationnelle fréquemment étudiées et recensées dans la littérature (Wolters, 2003; Cosnefroy et Berger, 2025), qui permettent aux étudiant-e-s de se mettre au travail et d'y rester malgré les obstacles. Ces 10 stratégies qui ont été définies plus haut traduisent des tentatives concrètes de maintenir la motivation dans des contextes exigeants et parfois démotivants.

Le cadre théorique a également permis d'explorer les facteurs susceptibles d'influencer l'usage de ces stratégies. Il apparaît que l'âge, le genre et le domaine d'étude interviennent dans la régulation motivationnelle, bien que leur influence reste partielle. Les étudiant-e-s plus âgé-e-s ou plus avancé-e-s dans leur parcours ont tendance à intégrer davantage leurs projets professionnels dans leur motivation actuelle, ce qui peut renforcer l'engagement (Roch-Charrette, 2008; Maranda et Leclerc, 2002). Concernant le genre, certaines études indiquent que les femmes sont plus exposées à l'anxiété académique, ce qui pourrait moduler leur recours à certaines stratégies, notamment celles centrées sur la gestion émotionnelle (Lamarre, 2021; Boekaerts, 2010). Enfin, le domaine d'étude semble avoir un poids non négligeable : les filières compétitives, comme la médecine, favorisent des formes de motivation plus extrinsèques et une pression accrue, ce qui influence le type de stratégies mobilisées (Berger, 2021; Bourgeois et Saint-Pierre, 2007).

Ces apports théoriques offrent un éclairage direct sur les questions de recherche de ce travail. D'une part, ils permettent de catégoriser les stratégies d'autorégulation motivationnelle et de mieux comprendre les conditions de leur activation, ce qui éclaire la première question portant sur les stratégies les plus et les moins utilisées par les étudiant-e-s pour se mettre au travail et y rester. D'autre part, la prise en compte du domaine d'étude comme facteur de contexte permet d'interroger les variations possibles dans l'usage de ces stratégies selon les filières, ce qui répond directement à la seconde question.

À la lumière de ces fondements théoriques, il apparaît essentiel de mieux comprendre comment les étudiant-e-s universitaires mobilisent concrètement les stratégies d'autorégulation motivationnelle dans leur quotidien académique. Afin d'explorer empiriquement ces pratiques, une méthodologie mixte a été mise en place, combinant un questionnaire auto-rapporté et des entretiens semi-structurés. Cette approche permet d'examiner non seulement la fréquence d'utilisation des différentes stratégies, mais aussi la manière dont les étudiant-e-s en comprennent le sens et s'y réfèrent dans leur discours. La section suivante détaillera les questions de recherche, les choix méthodologiques, les outils utilisés ainsi que les caractéristiques de l'échantillon retenu pour cette recherche.

4. Définition des questions de recherche

Cette recherche s'inscrit dans un champ encore émergent dans l'espace francophone, celui de l'autorégulation motivationnelle au niveau universitaire. Bien que la littérature anglo-saxonne ait largement documenté les processus d'autorégulation de l'apprentissage, notamment sur le plan cognitif, les stratégies spécifiquement motivées – c'est-à-dire celles qui permettent de se mettre au travail et d'y rester malgré les distractions ou le manque d'envie – restent peu explorées dans les recherches francophones. Les travaux de Wolters (2003) et les synthèses récentes de Cosnefroy et Berger (2025) rappellent pourtant que ces stratégies jouent un rôle central dans la persistance, la gestion de l'effort et la réussite académique.

L'intention principale de ce travail est donc de mieux comprendre comment les étudiant-e-s universitaires régulent leur motivation au moment de s'engager dans une tâche académique. En ce sens, cette recherche peut également contribuer à éclairer les chercheur-euse-s et praticien-ne-s en sciences de l'éducation, en apportant des pistes pour améliorer les pratiques pédagogiques à l'Université et soutenir l'engagement motivationnel des étudiant-e-s.

La première question de recherche vise à explorer quelles stratégies d'autorégulation motivationnelle sont les plus et les moins utilisées lorsqu'il faut amorcer une activité d'étude et y rester. Cette exploration quantitative permet de dresser un état des lieux des ressources mobilisées (ou non) par les étudiants-e-s pour gérer leur motivation en situation réelle. La deuxième question s'intéresse aux différences éventuelles selon le domaine d'étude, en comparant des domaines perçus comme compétitifs (médecine) à d'autres jugés moins compétitifs (latin). L'enjeu est de découvrir si le contexte disciplinaire influence les stratégies motivationnelles, en tenant compte des éventuelles pressions liées à la compétition, des normes implicites de performance ou de reconnaissance, des attentes d'excellence ou de l'autonomie plus ou moins encouragée. Une troisième question, d'ordre qualitatif, porte sur la compréhension des items du questionnaire par les étudiant-e-s. Il s'agit plus précisément d'examiner dans quelle mesure les explications fournies lors des entretiens convergent avec les réponses initialement données dans le questionnaire. Cette analyse vise à explorer la cohérence entre les déclarations des participant-e-s et leur interprétation des items, afin d'évaluer la validité apparente des données recueillies. De plus, la nature qualitative de ces données offre un éclairage approfondi sur les processus de mise en œuvre de ces stratégies.

Nous pouvons donc formuler les trois questions de recherche de ce travail comme tel :

1. Quelles stratégies d'autorégulation motivationnelle sont les plus et les moins utilisées par des étudiant-e-s universitaires en médecine et en latin lorsqu'il faut se mettre au travail et y rester ?
2. L'utilisation de ces stratégies diffère-t-elle selon le domaine d'étude (compétitif vs moins compétitif) ?
3. Dans quelle mesure les explications fournies lors des entretiens convergent avec les réponses initialement données dans le questionnaire ?

En explorant ces dimensions, cette recherche tente de contribuer à une meilleure connaissance des pratiques motivationnelles des étudiant-e-s, avec une visée à la fois descriptive et compréhensive. Elle offre également une plus-value pédagogique, en mettant en lumière des leviers concrets que les étudiant-e-s peuvent mobiliser pour mieux s'engager dans leur apprentissage. Cette compréhension fine des stratégies utilisées ouvre enfin des perspectives pour l'accompagnement, la remédiation et la conception de dispositifs de formation visant à renforcer la motivation en contexte universitaire.

5. Méthodologie

5.1. Echantillon

L'échantillon de convenance ayant répondu au questionnaire sur les stratégies d'autorégulation motivationnelle comporte 44 étudiant-e-s immatriculé-e-s à l'Université de Fribourg. Parmi ces étudiant-e-s, 21 étudient dans le domaine de la Médecine, et 23 dans le domaine du latin, soit en Bachelor soit en Master. 27 étudiant-e-s sont des femmes et 17 sont des hommes. Le tableau ci-dessous résume les données démographiques de l'échantillon.

Tableau 1

Résumé de l'échantillon (N = 44)

	Femme	Homme	Âge (M)
Médecine Bachelor	4	0	22.25
Médecine Master	13	4	24.88
Latin Bachelor	7	5	22.91
Latin Master	3	8	24.63
Total	27	17	24.04

Concernant les entretiens qualitatifs, 16 étudiant-e-s ayant répondu au questionnaire (sur les 44) ont été sollicité-e-s. Ce nombre a été jugé suffisant pour atteindre une diversité de points de vue tout en permettant une analyse approfondie et réaliste des données, en s'adaptant à une charge de travail acceptable et au temps à disposition pour ce travail de Master. Le choix des participant-e-s s'est fait de manière volontaire, en fonction de mes affinités avec ces dernier-ère-s, afin de faciliter l'organisation des entretiens. Parmi les étudiant-e-s interviewé-e-s, huit sont issu-e-s du domaine de la médecine et huit du domaine du latin, réparti-e-s équitablement entre le Bachelor et le Master pour chacun des deux domaines.

5.2. Éthique

La participation des étudiant-e-s au questionnaire et aux entretiens reposait sur un volontariat éclairé : chaque participant-e a été informé-e des objectifs de l'étude, de la nature des

données recueillies et de la manière dont celles-ci seraient traitées. Un consentement a été obtenu avant toute participation, notamment pour les entretiens enregistrés, sachant qu'ils-elles pouvaient à tout moment se retirer de l'étude sans se justifier (annexe 1). L'anonymat et la confidentialité des données ont été garantis à chaque étape : aucune information permettant d'identifier les participant-e-s n'a été diffusée.

5.3. Instrument de récolte de données

Questionnaire

Afin de récolter des informations quantitatives sur les stratégies d'autorégulation motivationnelle des étudiant-e-s lorsqu'il faut se mettre à étudier et y rester, un questionnaire auto-rapporté en cours de développement et fondé sur le MSRQ leur a été attribué (Berger et Cosnefroy, 2025). Le questionnaire développé par ces auteurs présente de bonnes qualités psychométriques en termes de fidélité et de validité. Concernant la fidélité, la plupart des sous-échelles montrent une cohérence interne satisfaisante, avec des coefficients alpha de Cronbach généralement compris entre .78 et .86, ce qui atteste d'une bonne consistance interne. Toutefois, certaines dimensions présentent des indices plus faibles, notamment renforcer les buts de maîtrise ($\alpha = .69$) et gérer les émotions négatives, dont la fiabilité demeure limitée ($\alpha = .43$), suggérant la nécessité de poursuivre le travail d'amélioration de cette sous-échelle. Sur le plan de la validité convergente, celle-ci est confirmée : les sous-échelles corrélaient positivement avec la motivation intrinsèque, l'efficacité personnelle et la persévérance académique, et négativement avec la procrastination, ce qui correspond aux attentes théoriques. Enfin, la validité de contenu est renforcée par l'intégration de stratégies supplémentaires (rechercher le soutien d'autrui et gérer les émotions négatives) par rapport aux instruments antérieurs (Wolters, 2003), offrant ainsi une couverture plus large des stratégies de régulation motivationnelle.

Notre questionnaire contient les 10 stratégies d'autorégulation définies dans le cadre théorique. Le recours à un questionnaire auto-rapporté se justifie par sa capacité à fournir une vue d'ensemble des stratégies d'autorégulation motivationnelles des étudiant-e-s dans le contexte universitaire (Pintrich, 2004). Comme le souligne Pintrich, ce type d'outil permet de recueillir des informations sur les capacités générales d'autorégulation de la motivation en contexte académique, tout en offrant une méthode efficace pour interroger un large échantillon. Toutefois, les questionnaires auto-rapportés ne permettent pas de saisir avec précision les processus dynamiques en cours, comme les ajustements en temps réel que font

les étudiant-e-s lorsqu'ils-elles apprennent (Pintrich, 2004). Ainsi, dans ce travail, le questionnaire constitue une première étape pertinente pour identifier les stratégies couramment mobilisées par les étudiant-e-s, avant d'approfondir leur compréhension à travers des méthodes qualitatives complémentaires, c'est-à-dire des entretiens menés sur 16 étudiant-e-s.

Le questionnaire soumis aux étudiant-e-s présente tout d'abord le cadre et l'objectif de la recherche, en précisant l'anonymat des participant-e-s, puis une page dédiée aux données démographiques de ces dernier-ère-s (domaine d'étude, niveau d'étude, année d'étude, genre, âge). Enfin, le questionnaire comporte une échelle d'autorégulation motivationnelle sur laquelle les étudiant-e-s doivent juger leur utilisation de chaque stratégie sur une échelle de Likert de 1 (jamais ou presque jamais) à 6 (toujours ou presque toujours). Le questionnaire comporte 39 items regroupant 10 stratégies d'autorégulation motivationnelle (tableau 2).

Tableau 2

Les stratégies d'autorégulation motivationnelle exploitées dans le questionnaire et leurs items correspondants.

Stratégies	Items
Renforcer les buts de maîtrise	1. Je me dis que c'est important de s'ouvrir l'esprit et d'apprendre le plus possible. 2. Je me dis que ce serait dommage de ne pas aller jusqu'au bout du travail en cours. 3. Je pense que si je suis capable d'aller jusqu'au bout, j'en tirerai beaucoup de satisfaction. 4. J'essaie de considérer les difficultés comme des occasions de progresser.
Renforcer les buts de performance-approche	5. Je me répète combien il est important de bien réussir les évaluations. 6. Je me convaincs de continuer à travailler en pensant aux bons résultats que je pourrais obtenir. 7. Je pense aux bons résultats que j'obtiendrai si je continue de travailler. 8. Je pense combien mes résultats baisseront si j'arrête de travailler.
Renforcer les buts de performance-évitement	9. Je me dis que je ne voudrais pas être celle ou celui qui n'a pas compris. 10. J'imagine la honte que j'aurais à obtenir un plus mauvais résultat que les autres étudiants. 11. Je me dis que je ne voudrais pas paraître stupide aux yeux des autres étudiants.

	12. Je me dis que ce serait désagréable pour moi d'avoir des résultats inférieurs aux autres.
Renforcer l'utilité personnelle	13. Je pense à des situations où ce que je suis en train d'apprendre me serait utile. 14. Je me dis que ce que je dois apprendre me sera utile plus tard. 15. J'essaie de voir comment ce que j'apprends maintenant pourra me servir plus tard.
Renforcer l'intérêt situationnel	16. Je pense à une façon de rendre le travail plus amusant à accomplir. 17. Je rends mon travail plus plaisant en me centrant sur quelque chose que je trouve amusant dans celui-ci. 18. J'essaie d'inventer un jeu si je dois apprendre ou réaliser certaines tâches. 19. Je m'imagine qu'il s'agit d'un jeu plutôt que d'une activité d'apprentissage.
Fixer des buts proximaux	20. Je décompose l'activité en étapes plus faciles ou simples. 21. Je décompose la tâche pour l'effectuer en plusieurs moments. 22. J'essaie de procéder pas-à-pas pour avoir l'impression d'avancer. 23. Je fais en sorte d'accomplir des petits succès pour rester motivé.
S'auto-récompenser	24. Je me promets une récompense si je parviens à finir mon travail. 25. Je prévois de faire quelque chose que j'aime après avoir fait une certaine quantité de travail. 26. J'imagine quelque chose d'agréable à faire ensuite, pour m'aider à aller jusqu'au bout et à bien faire mon travail. 27. Je pense à une activité agréable que je pourrais faire quand j'aurai terminé.
Contrôler l'environnement	28. J'aménage mon environnement de façon à ce qu'il me soit plus facile de me concentrer sur mon travail. 29. J'arrange l'endroit où je vais travailler pour limiter les distractions. 30. Je change d'endroit pour travailler quand je sais que ma motivation baisse. 31. Je choisis l'endroit où je vais étudier pour que cela me donne envie de travailler
Gérer les émotions négatives	32. Je fais une pause pour me calmer et de me remotiver. 33. J'essaie de me détendre en repensant à des situations difficiles que j'ai réussi à surmonter. 34. J'utilise une technique de relaxation (p. ex, méditation, exercice de respiration) pour continuer à travailler dans de bonnes conditions.
Rechercher le soutien d'autrui	35. Je cherche des encouragements auprès d'autres étudiants. 36. On se soutient mutuellement avec d'autres étudiants pour s'encourager à apprendre. 37. Je m'organise pour travailler avec d'autres étudiants. 38. Je vais discuter avec des ami-e-s pour me changer les idées avant de retourner au travail. 39. Je m'appuie sur un groupe d'ami-e-s pour soutenir ma motivation.

Entretiens

Afin de compléter l'analyse quantitative issue du questionnaire, des entretiens qualitatifs ont été réalisés auprès de 16 étudiant-e-s. Bien que les questionnaires auto-rapportés constituent une méthode largement utilisée pour étudier les stratégies d'autorégulation, notamment motivationnelle, leur validité présente certaines limites. Comme le souligne Wolters (2003), les questionnaires auto-rapportés supposent que les participant-e-s sont en mesure d'identifier et de verbaliser consciemment leurs propres stratégies, ce qui n'est pas toujours le cas, certaines régulations pouvant s'opérer de manière implicite ou automatique. L'ajout d'entretiens cognitifs permet alors de renforcer la validité du questionnaire tout en offrant un aperçu concret de la manière dont les étudiant-e-s mobilisent les stratégies d'autorégulation motivationnelle.

Les entretiens semi-structurés portent sur cinq stratégies d'autorégulation motivationnelle parmi les 10 du questionnaire, soient 20 items en tout : renforcer les buts de maîtrise, renforcer les buts de performance-approche, renforcer les buts de performance-évitement, renforcer l'intérêt situationnel et s'autorécompenser. Pour des raisons de faisabilité et afin de permettre une analyse qualitative approfondie, seuls cinq stratégies ont été sélectionnées pour les entretiens cognitifs. Le choix des stratégies s'est fondé sur leur diversité fonctionnelle (maîtrise, performance, intérêt, récompense), permettant d'explorer des formes variées d'autorégulation motivationnelle, tout en maintenant une charge cognitive raisonnable pour les participant-e-s.

5.4. Procédure de récolte de données

Le questionnaire portant sur l'échelle d'autorégulation motivationnelle a été diffusé grâce à un format Google Forms auprès des 44 étudiant-e-s universitaires. Les données ayant été fournies, j'ai pu les recopier sur un fichier Excel en prenant soin de noter toutes les données démographiques de chacun-e, ainsi que leur réponse sur l'échelle de Likert à chaque item. De cette manière, j'ai pu importer le fichier Excel dans le logiciel SPSS pour mener les tests statistiques adaptés à mes questions de recherche, soient des statistiques descriptives et des ANOVA à un facteur.

Concernant les entretiens, ceux-ci ont été menés principalement à distance sur l'application Teams pour des raisons pratiques, et quelques-uns en présentiel dans un cadre calme et propice à la discussion telle que l'Université de Fribourg. Les entretiens ont été enregistrés à l'aide de mon téléphone portable, puis retranscrits grâce au logiciel www.turboscribe.ai. Une

fois la retranscription effectuée, j'ai pris soin de relire les textes tout en écoutant les enregistrements, afin d'être sûre qu'aucun mot n'ait été oublié ou mal retranscrit.

5.5. Méthode d'analyse des entretiens

Afin de garantir l'anonymat, chaque étudiant-e interviewé-e a été nommé-e selon un code comportant le domaine d'étude, le niveau d'étude et l'ordre de passation. Ainsi, quatre étudiant-e-s en Bachelor de latin ont été codé-e-s sous les identifiants LaBa1 à LaBa4, et quatre étudiant-e-s en Master de latin sous les identifiants LaMa1 à LaMa4. Le même principe de codage a été appliqué aux huit étudiant-e-s en médecine, avec les codes MeBa1 à MeBa4 pour le Bachelor, et MeMa1 à MeMa4 pour le Master.

Les entretiens ont suivi la procédure telle que l'ont décrit Koskey et al. (2010). Dans leur étude, la validité cognitive des items a été examinée au moyen d'entretiens cognitifs. Les élèves (primaire et secondaire) ont participé à des entretiens d'environ 30 minutes, durant lesquels ils lisaient chaque item à voix haute. Des questions standardisées (« Qu'est-ce que cette question cherche à savoir ? », « Quelle réponse choisirais-tu ? », « Pourquoi ? »), complétées par des relances éventuelles (« Peux-tu donner un exemple ? »), permettaient d'explorer leur compréhension. Les entretiens ont été enregistrés, transcrits et codés selon trois critères : l'interprétation de l'item, qui vérifie si l'élève comprend le sens de la question tel que prévu par les chercheurs-euses ; l'élaboration cohérente, où l'élève doit fournir une explication ou un exemple concret qui correspond au concept et au contexte visés ; et la congruence de la réponse, qui vérifie si le choix sur l'échelle de réponse correspond bien à l'explication donnée.

Ainsi, dans notre étude, pour chacun des 20 items, je leur posais les trois mêmes questions : qu'est-ce que la question te demande ? quel chiffre répondrais-tu ? pourquoi ce chiffre ? Des relances ont parfois été nécessaires lorsque les réponses me semblaient peu claires ou incomplètes.

Une fois les entretiens retranscrits, les réponses ont été analysées en comparaison avec le codebook développé en amont (annexe 2). Le codebook a été développé sur la base de la méthodologie présentée par Koskey et al. (2010), qui ont défini a priori des critères de codage pour chaque item, en s'appuyant sur la théorie des stratégies mobilisées et sur des travaux empiriques antérieurs. Leur codebook contenait des exemples de réponses acceptables et non acceptables, ce qui a permis de guider les juges dans l'évaluation. Dans notre cas, l'interprétation des items doit correspondre à la théorie prédéfinie dans le codebook. Concernant l'élaboration des items, deux entretiens pré-tests ont été menés sur deux

étudiantes externes à l'échantillon afin de noter dans notre codebook les thèmes acceptables pour une élaboration cohérente. Le codebook développé dans ce travail afin d'analyser les entretiens comporte ainsi trois sections, correspondant aux trois questions posées, applicable à chaque item questionné :

1. Interprétation de l'item

Dans cette section, on veut savoir si l'étudiant-e a compris ce que l'item cherche à savoir. Sa réponse doit refléter l'intention conceptuelle de l'auteur, ici il est question de la mienne. L'interprétation de l'item correspond à la question suivante : « qu'est-ce que la question de te demande ? ». Le niveau d'acceptation de l'interprétation peut être évalué en trois niveaux différents :

1) Acceptable

L'étudiant-e comprend précisément le concept sous-jacent à l'item, avec ses propres mots (sans copier l'intitulé). Il-elle mentionne clairement l'intention de l'item, les termes clés sont correctement reformulés, et la réponse est alignée avec la définition théorique.

2) Moyennement acceptable

L'étudiant-e perçoit l'idée générale, mais la reformulation reste vague, incomplète ou similaire à un autre item. Il-elle peut utiliser des mots du questionnaire sans les expliciter, ou avoir une compréhension partielle ou imprécise du concept visé.

3) Pas acceptable

L'étudiant-e ne comprend pas l'item ou donne une interprétation hors-sujet, trop littérale ou contradictoire avec le sens attendu. Il-elle peut aussi répéter l'item sans l'expliquer, ou répondre à côté (ex. parler d'une autre stratégie).

2. Choix de réponse congruent

Cette partie correspond à la question « quel chiffre répondrais-tu ? ». Le choix de réponse se fait par rapport à l'échelle de Likert, où 1 ou 2 suppose que l'étudiant-e rapporte ne jamais/presque jamais utiliser cette stratégie, 3 ou 4 suppose qu'il-elle utilise parfois cette stratégie, et 5 ou 6 rapporte qu'il-elle utilise toujours/presque toujours cette stratégie. À noter qu'un léger décalage a parfois été observé entre les réponses fournies sur l'échelle de Likert lors du questionnaire initial et celles exprimées lors des entretiens. Ce décalage peut s'expliquer notamment par le délai de trois mois entre les deux phases de recueil de données, durant lequel les étudiant-e-s ont pu faire évoluer leur perception d'autorégulation motivationnelle ou mobiliser des souvenirs différents. Toutefois, ce décalage n'a pas été considéré comme problématique, dans la mesure où l'objectif des entretiens n'était pas de

vérifier la stabilité des réponses, mais d'explorer la compréhension des items et la validité cognitive des réponses initiales.

3. Elaboration cohérente

Cette partie nous donne une indication sur la manière dont l'étudiant-e donne des exemples concrets ou des justifications spécifiques en lien avec l'item, et son explication est cohérente avec le chiffre qu'il-elle a donné en amont. On veut évaluer s'il-elle fait référence au bon contexte (en classe ou à la maison) et au comportement ciblé par l'item. Pour évaluer l'acceptation, l'étudiant-e doit faire référence à des thèmes préalablement établis dans le codebook. L'élaboration correspond à la question « pourquoi ce chiffre ? ». Il y a également trois niveaux d'acceptation pour cette partie :

1) Acceptable

L'étudiant-e donne une explication ou un exemple clair et pertinent du concept visé par l'item et dans le bon contexte. On voit qu'il-elle a intégré l'item à sa propre expérience de façon ciblée.

2) Moyennement acceptable

L'étudiant-e donne un exemple ou une explication partielle, vague ou décalée, ou similaire à celle d'un autre item. Il-elle peut faire référence à un contexte correct mais sans lien clair avec le concept, ou inversement. L'intention est là mais elle manque de précision.

3) Pas acceptable

L'étudiant-e répète simplement l'item, ou fournit une réponse hors sujet, trop abstraite, sans lien clair avec l'item ou liée à une autre stratégie.

6. Analyses préliminaires

Afin de s'assurer de la fiabilité de l'échelle d'autorégulation motivationnelle, respectivement de la cohérence interne des scores pour chacune des 10 stratégies, nous nous référons à l'indice alpha de Cronbach (α), dont le seuil conventionnel est fixé à $\geq .70$ pour un niveau acceptable (Nunnally, 1978). Ainsi, un score dont le coefficient de Cronbach est égal ou supérieur à $.70$ présente une cohérence interne. Ce processus de mesure a été appliqué à chaque stratégie. Les résultats obtenus indiquent un coefficient alpha de Cronbach satisfaisant pour presque toutes les échelles (tableau 3), à l'exception de la stratégie « renforcer les buts de maîtrise » ($\alpha = .65$), « contrôler l'environnement » ($\alpha = .64$), et « gérer les émotions négatives » ($\alpha = .23$). Cela rejoint les valeurs trouvées dans l'étude de Berger et Cosnefroy (2025), où les scores alpha pour les stratégies « renforcer les buts de maîtrise » et « gérer les émotion négatives » étaient respectivement de $\alpha = .69$ et $\alpha = .43$. Malgré les faibles coefficients de cohérence interne observés pour ces trois stratégies, qui constituent une limite de cette recherche, nous choisissons de conserver ces catégories. En effet, l'objectif principal de ce travail est d'explorer, à travers les entretiens cognitifs, si ces résultats traduisent une mauvaise compréhension des items par les étudiant-e-s ou s'ils révèlent un véritable manque d'homogénéité conceptuelle au sein des stratégies concernées.

Tableau 3*Statistiques descriptives des 10 stratégies d'autorégulation motivationnelle du questionnaire*

Stratégie d'autorégulation motivationnelle	# Items	α	α^2*	M	SD	Skewness	Kurtosis
Renforcer les buts de maîtrise	4	.65	.69	4.66	1.07	-1.27	1.80
Contrôler l'environnement	4	.64	.82	4.43	1.14	-1.05	1.05
Fixer des buts proximaux	4	.81	.81	4.34	1.33	-.85	.21
S'autorécompenser	4	.89	.85	4.03	1.61	-.58	-.98
Renforcer l'utilité personnelle	3	.85	.84	3.9	1.57	-.48	-.93
Renforcer les buts de performance-approche	4	.81	.85	3.9	1.45	-.17	-1.20
Rechercher le soutien d'autrui	5	.89	.86	3.59	1.59	-.32	-1.31
Gérer les émotions négatives	3	.23	.43	3.39	1.1	.25	-.68
Renforcer les buts de performance-évitement	4	.80	.85	3.36	1.53	.36	-1.1
Renforcer l'intérêt situationnel	4	.78	.78	2.41	1.14	.37	-.87

Note : Erreur standard pour Skewness = 0.357; Erreur standard pour Kurtosis = 0.702; Min et Max observés de 1 à 6.

* Les scores de la colonne α^2 correspondent aux scores obtenus dans l'étude de Berger et Cosnefroy (2025).

7. Résultats des deux premières questions de recherche

Dans un premier temps, nous traiterons les analyses quantitatives du questionnaire sur l'échelle d'autorégulation motivationnelle. Ces analyses nous permettront de répondre aux deux premières questions de recherche, soient :

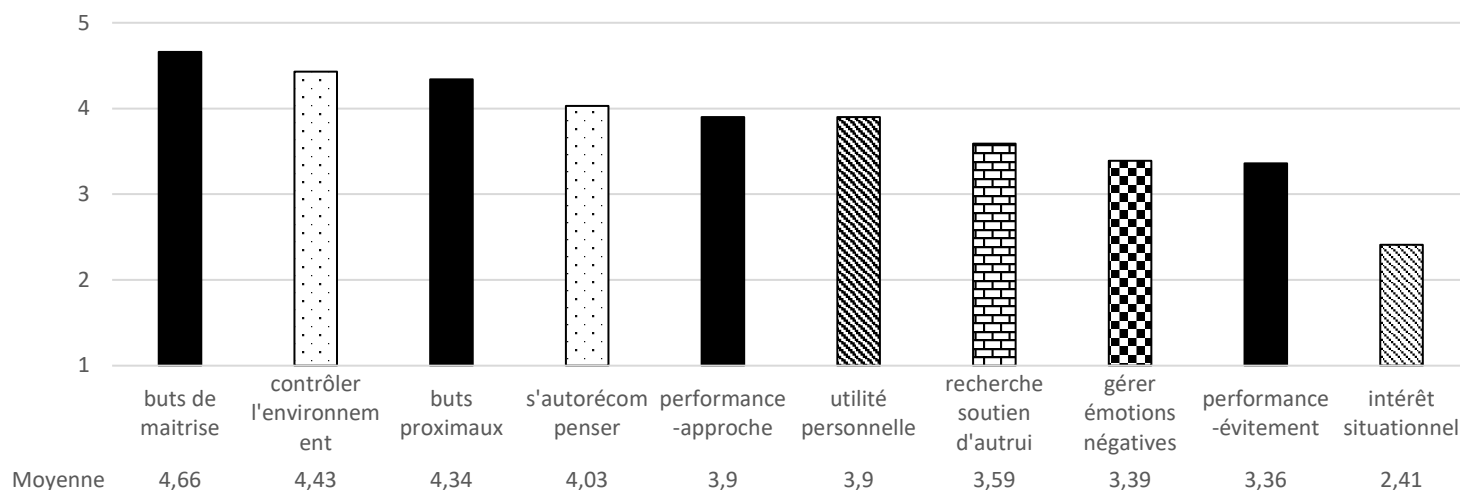
1. Quelles stratégies d'autorégulation motivationnelle sont les plus et les moins utilisées par des étudiant-e-s universitaires en médecine et latin lorsqu'il faut se mettre au travail et y rester ?
2. L'utilisation de ces stratégies diffère-t-elle selon le domaine d'étude (compétitif vs moins compétitif) ?

1. Quelles stratégies d'autorégulation motivationnelle sont les plus et les moins utilisées par les étudiant-e-s universitaires lorsqu'il faut se mettre au travail et y rester ?

Pour répondre à cette question de recherche, nous avons analysé les 44 réponses au questionnaire qui comportait 10 stratégies d'autorégulation motivationnelle différentes. Nous avons fait la moyenne des items correspondant à une stratégie : par ex. pour la moyenne de la stratégie « renforcer les buts de maîtrise », nous avons fait la moyenne de l'item 1, l'item 2, l'item 3 et l'item 4. Les moyennes vont de 1 à 6, correspondant aux choix de réponse sur l'échelle de Likert. Les moyennes obtenues sont représentées à l'aide d'un histogramme sur la figure 2 ci-dessous :

Figure 2

Moyenne de l'utilisation des stratégies d'autorégulation motivationnelle dans l'échantillon (N=44)



N.B¹. Comme les moyennes ne dépassent pas la valeur de 5, l'échelle a été notée de 1 à 5 pour une meilleure lisibilité.

N.B². Les stratégies ont été classées par motifs selon les catégories de stratégies énoncées à la page 19, soient : en noir pour les stratégies orientées vers le but ; en pointillés pour les stratégies comportementales ; en bandes diagonales pour les stratégies liées à la valeur de la tâche ; en briques pour la dimension sociale ; en damier pour la dimension affective.

Nous remarquons sur cet histogramme que les groupes de stratégies les plus utilisées sont celles orientées vers le but (notamment renforcer les buts de maîtrise et renforcer les buts proximaux), ainsi que les stratégies comportementales (contrôler l'environnement et s'autorécompenser). En revanche, les groupes de stratégies les moins utilisées sont celles liées à la valeur de la tâche, à la dimension sociale et affective. Plus précisément encore, la stratégie d'autorégulation motivationnelle la plus utilisée chez les 44 étudiant-e-s est celle de « renforcer les buts de maîtrise » ($M = 4.66$). L'utilisation de cette stratégie devance de peu celle de « contrôler l'environnement », dont la moyenne s'élève à 4.43. En revanche, la stratégie la moins utilisée par nos étudiant-e-s est « renforcer l'intérêt situationnel » ($M = 2.41$), suivie par celle de renforcer les buts de performance-évitement ($M = 3.36$). À titre de comparaison, l'étude de Berger et Cosnefroy (2025) menée sur 653 étudiant-e-s en première année d'Université dévoile une utilisation plus accrue de la stratégie « s'autorécompenser » ($M = 4.23$), qui occupe seulement la quatrième place dans notre étude. En revanche, la

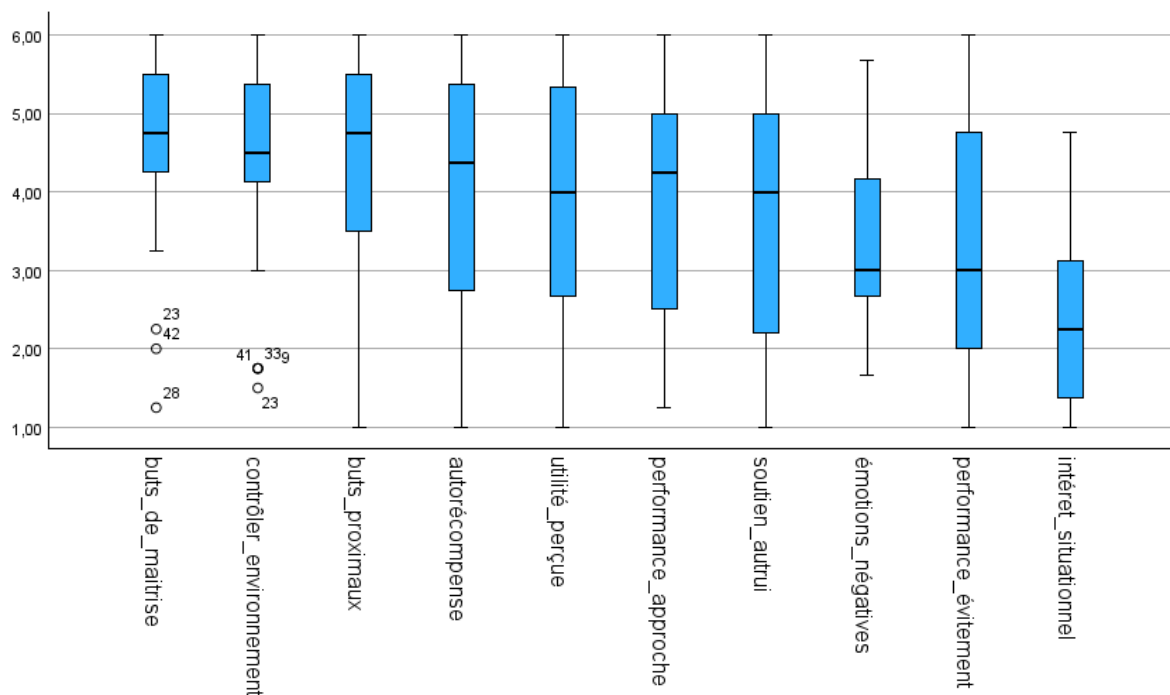
stratégie la moins utilisée dans l'étude de ces auteurs est également celle de « renforcer l'intérêt situationnel », avec une moyenne de 2.90.

2. L'utilisation de ces stratégies diffère-t-elle selon le domaine d'étude (compétitif vs moins compétitif) ?

Afin de répondre à cette question de recherche, nous avons effectué une ANOVA à un facteur (le domaine d'étude), en ajoutant l'âge et le genre en covariables pour tenir compte des éventuelles différences de facteurs individuels. Avant de procéder aux analyses, nous devons vérifier que la distribution de la variable dépendante (VD), soit chaque stratégie d'autorégulation motivationnelle, est normale, condition nécessaire à l'application de l'ANOVA.

Figure 3

Boxplots pour la distribution de la VD (stratégies d'autorégulation motivationnelle)



La présence de quelques valeurs extrêmes (participant-e-s n°9, 23, 28, 33, 41, 42) a été observée dans les distributions de certaines stratégies. Toutefois, ces données n'ont pas été exclues de l'analyse. Ce choix s'explique par la taille modeste de l'échantillon (N = 44), pour laquelle l'exclusion de cas atypiques risquerait d'altérer la représentativité des données et de réduire la puissance statistique de l'étude (Tabachnick et Fidell, 2013). Par ailleurs, ces valeurs extrêmes ne présentaient pas de caractère aberrant sur le plan qualitatif et pourraient

refléter des profils motivationnels plausibles au sein de la population universitaire (Stevens, 2012). Leur maintien permet donc de respecter la variabilité du phénomène étudié, sans biaiser l'interprétation des résultats. De plus, l'inspection visuelle des boxplots montre que les stratégies renforcer les buts de maîtrise, l'utilité perçue, gérer les émotions négatives et rechercher le soutien d'autrui présentent des distributions relativement symétriques, avec une médiane plus ou moins centrée et des moustaches globalement équilibrées. À l'inverse, les stratégies buts de performance-approche, buts de performance-évitement, intérêt situationnel, s'autorécompenser, contrôler l'environnement et fixer des buts proximaux présentent des signes visibles de non-normalité. Ces indices incluent des médianes décentrées (souvent tirées vers le bas ou vers le haut), des moustaches asymétriques, ainsi que des cas extrêmes dans certains cas.

Ces observations suggèrent une possible déviation de la normalité pour certaines variables. Toutefois, compte tenu de la taille relativement modeste de l'échantillon ($N = 44$), des résultats issus de tests statistiques supplémentaires de normalité (tels que le test de Shapiro-Wilk) pourraient manquer de puissance et s'avérer peu concluants à ce stade (Razali et Wah, 2011). Une vérification statistique de la normalité pourrait être envisagée dans le cadre d'une recherche future sur un échantillon plus large. Dans ce contexte exploratoire, l'analyse visuelle demeure utile pour un premier repérage des résultats et justifier l'usage prudent de tests paramétriques comme l'ANOVA.

En plus de la normalité de la distribution de la variable dépendante, nous devons nous assurer que les variances sont homogènes. Pour vérifier cela, nous avons effectué un test de Levene pour chaque stratégie, en veillant à ce qu'il ne soit pas significatif, condition nécessaire pour respecter l'hypothèse d'homogénéité des variances intergroupes (Field, 2024). Tous les tests se sont révélés non-significatifs, à l'exception de la stratégie « renforcer les buts de maîtrise », pour laquelle le test de Levene indique une différence significative de variance entre les groupes ($p = .024$). Malgré la violation de l'hypothèse d'homogénéité des variances pour la stratégie « renforcer les buts de maîtrise », cette variable a été conservée du fait de son intérêt théorique majeur et de la sensibilité accrue du test dans un échantillon de taille modeste ($N = 44$). Il faudra alors interpréter ses effets avec prudence, en considérant la possibilité d'une influence de l'hétérogénéité des variances sur les tests paramétriques, et suggérer, dans de futures recherches, l'usage de procédures robustes (p. ex. test de Welch ou transformer les données) pour corroborer ces résultats (Field, 2024; Tabachnick et Fidell, 2013).

Dès lors, nous avons analysé sur SPSS les stratégies les plus et les moins utilisées pour chacun des deux domaines (latin et médecine). Les statistiques descriptives ont dévoilé les

résultats suivants (tableau 4), suivi d'un schéma pour représenter les moyennes de manière plus visuelle (figure 4) :

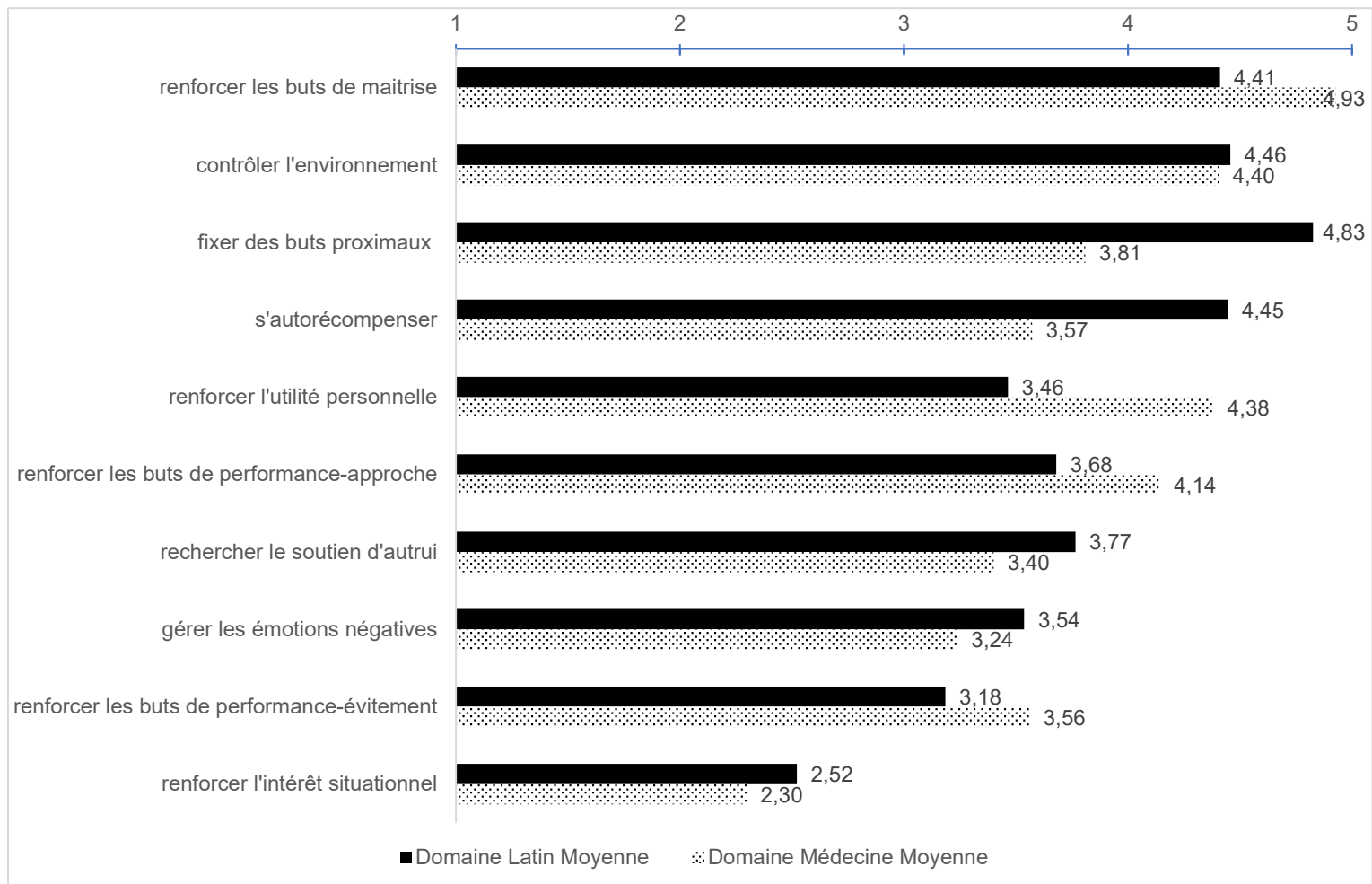
Tableau 4

Moyennes et écart-type pour chaque stratégie d'autorégulation motivationnelle selon le domaine d'étude

Domaine		Buts de maitri-se	Contrôler l'environnement	Buts proximaux	S'auto-récompenser	Performance-proche	Utilité personnelle	Soutien d'autrui	Gérer émotions négatives	Performan ce-évite-ment	Intérêt situationnel
Latin	Moyenne	4.41	4.45	4.82	4.44	3.68	3.46	3.76	3.53	3.18	2.52
	N	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23
	Ecart-type	1.3	1.3	1.1	1.6	1.4	1.52	1.7	1	1.32	1.1
Médecine	Moyenne	4.93	4.4	3.81	3.57	4.14	4.38	3.4	3.24	3.56	2.3
	N	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21
	Ecart-type	.68	.97	1.38	1.53	1.51	1.51	1.48	1.17	1.74	1.19

Figure 4

Moyenne de l'utilisation des stratégies d'autorégulation motivationnelle chez les étudiant-e-s universitaires selon le domaine d'étude (N = 44)



N.B. Comme les moyennes ne dépassent pas la valeur de 5, l'échelle a été notée de 1 à 5 pour une meilleure lisibilité. L'astérisque (*) signale que la différence de moyennes est significative pour cette stratégie.

Grâce aux données analysées par SPSS, nous retenons que les étudiant-e-s en latin (N = 23) utilisent davantage la stratégie « fixer des buts proximaux » (M = 4.83), alors que les étudiant-e-s en médecine (N = 21) utilisent davantage la stratégie « renforcer les buts de maîtrise » (M = 4.93). A l'inverse, la stratégie la moins utilisée reste celle de renforcer l'intérêt situationnel, que ce soit pour les étudiant-e-s en latin (M = 2.52) ou en médecine (M = 2.30). Notre objectif à ce stade est de savoir si les différences de moyenne entre les domaines sont significatives ou non. Dès lors, nous avons mené sur SPSS 10 analyses univariées de variance (ANOVA à un facteur) pour chacune des stratégies d'autorégulation motivationnelle, qui est la variable

dépendante, en insérant le domaine d'étude comme variable indépendante, puis l'âge et le genre en covariables.

Nous avons obtenu deux résultats significatifs parmi les 10 analyses (tableau 5). Premièrement, la stratégie « fixer des buts proximaux » a une moyenne significativement différente selon le domaine. En effet, les étudiant-e-s en latin utiliseraient davantage cette stratégie que les étudiant-e-s en médecine et cela de manière significative : $F(1, 40) = 5.70$, $p = .02$. Deuxièmement, l'effet de l'âge aurait une influence significative sur l'utilisation de la stratégie « rechercher le soutien d'autrui » : $F(1, 40) = 5.21$, $p = .03$.

Tableau 5

Résultats de l'analyse de variance à un facteur pour les 10 stratégies d'autorégulation motivationnelle

Stratégies	Source	Valeur F	Significativité (p)
Buts de maîtrise	Âge	.13	.71
	Genre	.01	.92
	Domaine	1.75	.19
Contrôler l'environnement	Âge	1.23	.26
	Genre	.05	.82
	Domaine	.02	.9
Buts proximaux	Âge	.01	.91
	Genre	.01	.92
	Domaine	5.7	.02
S'auto-récompenser	Âge	.1	.76
	Genre	.02	.88
	Domaine	2.66	.11
Utilité personnelle	Âge	.06	.81
	Genre	.17	.68
	Domaine	2.67	.11
Performance-approche	Âge	1.32	.26
	Genre	.001	.98
	Domaine	1.25	.27

Soutien d'autrui	Âge	5.21	.03
	Genre	1.01	.32
	Domaine	.001	.98
Gérer émotions négatives	Âge	.77	.39
	Genre	.56	.46
	Domaine	1.48	.23
Performance- éviter	Âge	.35	.56
	Genre	.23	.63
	Domaine	.39	.54
Intérêt situationnel	Âge	.02	.89
	Genre	1.02	.32
	Domaine	.96	.33

Concernant la stratégie « se fixer des buts proximaux », le R^2 ajusté obtenu (.085) suggère que les variables retenues (âge, genre, domaine) n'expliquent qu'une faible proportion de la variance observée dans la stratégie de se fixer de buts proximaux. Bien que ce pourcentage soit relativement faible, il reste courant en sciences humaines, où les comportements individuels sont influencés par une multitude de facteurs contextuels, affectifs et interpersonnels difficilement modélisables. Comme le souligne Cohen (2013), des effets de petite taille (autour de 6 à 9 % de variance expliquée) peuvent néanmoins être significatifs sur le plan théorique, surtout lorsque les phénomènes étudiés — comme ici, la régulation motivationnelle — sont complexes et multidimensionnels. De plus, Tabachnick et Fidell (2013) rappellent qu'un R^2 ajusté faible ne disqualifie pas un modèle, particulièrement dans une approche exploratoire avec un échantillon modeste ($N = 44$), mais qu'il invite à la prudence dans les généralisations et à la prise en compte de variables complémentaires dans les recherches futures.

De plus, le R^2 ajusté de .068 obtenu pour le modèle examinant l'usage de la stratégie « rechercher le soutien d'autrui » indique que les variables (âge, genre, domaine) expliquent environ 6,8 % de la variance observée dans cette stratégie motivationnelle. Ce résultat, comme pour le résultat précédent, est à interpréter avec prudence, en raison de la taille réduite de l'échantillon ($N = 44$) et de la complexité du phénomène étudié, la motivation étant

influencée par de multiples facteurs contextuels et personnels non inclus dans ce modèle (Tabachnick et Fidell, 2013).

8. Discussion des deux premières questions de recherche

1. **Quelles stratégies d'autorégulation motivationnelle sont les plus et les moins utilisées par les étudiant-e-s universitaires lorsqu'il faut se mettre au travail et y rester ?**

L'analyse des moyennes montre que les étudiant-e-s de l'échantillon recourent principalement à des stratégies orientées vers les buts et à des stratégies comportementales.

Concernant les stratégies orientées vers les buts, nous remarquons que la stratégie la plus mobilisée est celle des buts de maîtrise ($M = 4.66$), confirmant l'importance d'une orientation centrée sur l'apprentissage et le développement des compétences. Ce résultat est cohérent avec la théorie des buts d'accomplissement (Galand & Bourgeois, 2006 ; Souchal & Toczec-Capelle, 2010), selon laquelle la poursuite de buts de maîtrise favorise l'engagement cognitif, la persévérance et une approche en profondeur des apprentissages. Cette orientation favorise une motivation plus autonome, en lien avec la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985). À l'Université, où les étudiant-e-s doivent faire preuve d'une grande autonomie et persévérer sur le long terme dans des apprentissages complexes, cette orientation apparaît particulièrement adaptée. Elle permet non seulement de maintenir l'engagement dans la durée, mais aussi d'adopter des stratégies d'apprentissage profondes et efficaces. La forte moyenne obtenue pour cette stratégie dans notre étude confirme donc son rôle central dans la motivation académique à ce niveau d'études, et témoigne de son ancrage dans une posture d'apprentissage durable, essentielle à la réussite universitaire. De plus, la fixation de buts proximaux obtient une moyenne relativement élevée ($M = 4.34$), ce qui suggère que les étudiant-e-s mobilisent fréquemment cette stratégie pour soutenir leur engagement. En décomposant un objectif global en étapes concrètes et atteignables, ils-elles renforcent leur sentiment de progression et leur auto-efficacité, conformément aux travaux de Bandura et Schunk (1981) et Wolters (2003). Cette pratique apparaît particulièrement pertinente dans le contexte universitaire, où les tâches longues et complexes nécessitent un découpage pour prévenir la démotivation et maintenir la persévérance. Enfin, une distinction claire émerge entre les deux formes de buts de performance : alors que les buts de performance-approche ($M = 3.90$) obtiennent un score intermédiaire, les buts de performance-évitement sont moins

mobilisés ($M = 3.36$). Dans le contexte universitaire, ces résultats peuvent s'expliquer par la forte dimension évaluative des études, où la réussite académique est fréquemment mesurée par des examens et des comparaisons sociales. Comme l'ont montré Cosnefroy (2009) et Elliot et McGregor (2001), les buts de performance-approche peuvent avoir un effet stimulant lorsqu'ils coexistent avec des buts de maîtrise, en encourageant les étudiant-e-s à fournir des efforts supplémentaires pour obtenir de bonnes notes ou se distinguer de leurs pairs. En revanche, les buts de performance-évitement, centrés sur la peur de paraître incompetent-e, sont plus délétères : ils sont associés à l'anxiété, à la procrastination et à une moindre persévérance, ce qui peut mener au désengagement. Ces résultats suggèrent que, si la recherche de performance peut être un moteur de motivation dans un environnement compétitif comme l'université, elle demeure fragile si elle repose principalement sur l'évitement de l'échec, car elle compromet la qualité de l'apprentissage et la persistance à long terme.

Concernant les stratégies comportementales, les étudiant-e-s déclarent recourir fréquemment au contrôle de l'environnement ($M = 4.43$). Comme le montrent Wolters (2003) et Cosnefroy (2016), cette stratégie vise à agir sur les conditions externes de l'apprentissage plutôt que sur la tâche elle-même, en réduisant les distractions et en créant un cadre propice à la concentration. Cette régulation, dite non-cognitive, est particulièrement adaptée à des situations d'apprentissage autonome, typiques du milieu universitaire, où les étudiant-e-s sont peu encadré-e-s et doivent donc construire eux-mêmes un environnement favorable à l'étude. Le recours fréquent à cette stratégie dans notre échantillon suggère que les étudiant-e-s sont conscient-e-s de l'importance des facteurs contextuels tels que le lieu et l'ambiance d'étude, et qu'ils-elles les mobilisent activement pour maintenir leur motivation. Ces résultats témoignent de la capacité des étudiant-e-s à mettre en œuvre des actions concrètes pour se protéger des distractions, et confirment la pertinence théorique d'une stratégie souvent jugée secondaire, mais qui joue en réalité un rôle clé dans la persistance de l'effort et l'engagement durable dans les tâches académiques. La stratégie de l'autorécompense ($M = 4.03$) est également bien représentée. Comme l'ont montré Schwinger et al. (2009) et Cosnefroy (2016), s'accorder une gratification choisie après un effort soutenu constitue un levier efficace pour maintenir l'engagement dans des tâches peu stimulantes. En milieu académique, cette pratique permet notamment de soutenir la persévérance dans des activités longues et complexes (révisions, rédaction de travaux). Ces comportements rejoignent les travaux de Wolters (2003) et Berger (2021), qui soulignent l'importance de la conscience métamotivationnelle pour soutenir l'engagement académique.

À l'inverse, les stratégies liées à la valeur de la tâche sont moins utilisées. Renforcer l'utilité personnelle obtient une moyenne modérée ($M = 3.90$), suggérant que certain-e-s étudiant-e-

s peinent à établir un lien clair entre leurs activités académiques et leurs projets d'avenir. À l'université, les étudiant-e-s s'engagent dans des tâches variées, parfois perçues comme éloignées de leurs objectifs professionnels immédiats (p. ex. cours obligatoires jugés peu pertinents, lectures théoriques lourdes, travaux écrits dans des domaines secondaires). Cette diversité rend parfois difficile l'identification d'une utilité personnelle claire pour chaque activité. Or, selon la théorie des attentes-valeurs (Wigfield & Eccles, 2000), percevoir un lien entre la tâche et ses projets futurs est un levier crucial pour maintenir l'effort. De plus, l'intérêt situationnel apparaît comme la stratégie la moins mobilisée ($M = 2.41$), ce qui rejoint les observations de Cosnefroy (2016), pour qui cette stratégie est rarement activée en contexte réel, en raison des marges de manœuvre limitées des étudiant-e-s pour rendre une tâche plus plaisante. En effet, les marges de manœuvre sont souvent réduites à l'Université, et l'activation de cette stratégie reste plus fréquente en contexte expérimental, c'est-à-dire dans le contexte contrôlé par notre recherche, plutôt qu'en conditions réelles, dans la vie universitaire quotidienne (Renninger et Hidi, 2015). De plus, son efficacité dépend fortement de la capacité de l'étudiant-e à transformer activement son environnement ou son regard sur la tâche, ce qui peut en limiter la portée dans un contexte académique structuré et contraint.

Finalement, les stratégies sociales et affectives sont elles aussi relativement peu mobilisées : la recherche de soutien d'autrui ($M = 3.59$) et la gestion des émotions négatives ($M = 3.39$) apparaissent en retrait. Ce résultat peut refléter la forte valorisation de l'autonomie à l'université (Henri et al., 2018), qui conduit les étudiant-e-s à privilégier des formes individuelles de régulation au détriment du soutien social ou de la régulation affective. Pourtant, plusieurs recherches (Boekaerts, 2010 ; Schunk & Zimmerman, 2012) rappellent que la capacité à gérer ses émotions et à solliciter de l'aide constitue un levier essentiel pour préserver la motivation sur le long terme.

En résumé, le profil de stratégies observé reflète une préférence des étudiant-e-s pour des stratégies orientées vers les buts d'apprentissage et le contrôle du comportement, plutôt que sur des stratégies liées à la valeur de la tâche, ou sur des ajustements affectifs ou sociaux. Ce résultat illustre une orientation motivationnelle globalement autonome et internalisée (Deci & Ryan, 2008), mais met également en lumière certaines limites, notamment le faible recours à l'intérêt situationnel ou à la recherche de soutien, qui pourraient représenter des leviers importants de persévérance à l'université.

2. L'utilisation de ces stratégies diffère-t-elle selon le domaine d'étude (compétitif vs moins compétitif) ?

Les résultats des analyses de variance (ANOVA) ont mis en évidence deux effets significatifs. Le premier résultat significatif, à savoir une plus forte utilisation de la stratégie « se fixer des buts proximaux » par les étudiant-e-s en latin, s'inscrit en cohérence avec les théories mobilisées, notamment les théories des buts d'accomplissement (Galand et Bourgeois, 2006 ; Souchal et Toczec-Capelle, 2010) et la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985). En effet, décomposer un objectif en sous-buts atteignables permet de maintenir un sentiment de progression (Stock et Cervone, 1990), ce qui est particulièrement pertinent dans des filières perçues comme moins compétitives et moins normées dans leurs attentes (Wolters, 2003; Bandura et Schunk, 1981). Dans ce type d'environnement, les étudiant-e-s disposent potentiellement d'une plus grande marge de manœuvre pour réguler leur apprentissage selon leur rythme personnel, ce qui encourage le recours à des stratégies d'organisation autonome, telles que la planification par sous-objectifs (Wolters, 2003). Cela suggère une orientation motivationnelle davantage autodéterminée, centrée sur la gestion autonome du temps et des efforts, plutôt que sur la comparaison sociale ou la conformité à des attentes externes.

D'autre part, le deuxième résultat significatif suggère que les étudiant-e-s plus âgé-e-s ont davantage recours à la stratégie « rechercher le soutien d'autrui » que leurs pairs plus jeunes. Cette observation s'ancre dans les apports de Berger (2021) et Roch-Charrette (2008), qui soulignent que les étudiant-e-s plus avancé-e-s dans leur parcours universitaire tendent à développer des formes de motivation plus intégrées, en lien avec des projets professionnels plus clairs et une meilleure connaissance de leurs besoins d'apprentissage. Dans cette optique, solliciter autrui peut être vu comme une démarche d'ajustement, caractéristique d'une autorégulation plus mature. Par ailleurs, Galand et Bourgeois (2006) rappellent que l'autorégulation motivationnelle ne repose pas uniquement sur des ressources internes, mais aussi sur la capacité à mobiliser des ressources sociales pertinentes. Ainsi, les étudiant-e-s plus âgé-e-s, ayant une expérience académique plus étendue, peuvent avoir davantage développé cette compétence d'adaptation, qui consiste à s'entourer des bons soutiens pour persévérer dans leurs études. Enfin, cette stratégie rejoint les principes de la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985), notamment le besoin fondamental d'appartenance sociale. L'activation de ce levier peut s'avérer particulièrement efficace dans les moments de doute ou de démotivation, et les étudiant-e-s plus âgé-e-s pourraient en avoir une conscience plus fine, acquise par l'expérience.

Finalement, bien que la différence ne soit pas statistiquement significative, la mobilisation accrue de la stratégie « renforcer les buts de maîtrise » par les étudiant-e-s en médecine semble refléter une orientation vers la compétence, la compréhension et l'amélioration

personnelle, des éléments centraux des buts de maîtrise (Elliot et McGregor, 2001). Toutefois, cette interprétation doit être nuancée par la violation de l'hypothèse d'homogénéité des variances pour cette stratégie, le test de Levene ayant indiqué une différence significative entre les groupes. Les résultats relatifs à cette stratégie doivent donc être lus avec prudence. Cette tendance mériterait d'être explorée davantage dans une recherche de plus grande envergure, avec un échantillon plus large permettant de vérifier la robustesse et la portée de cet effet. Cela étant, plusieurs éléments permettent tout de même d'éclairer cette mobilisation accrue. Comme le montrent Souchal et Toczec-Capelle (2010), les étudiant-e-s qui adoptent ce type de but considèrent la réussite comme un processus de développement personnel, ce qui favorise la persévérance et l'utilisation de stratégies d'apprentissage profondes. Cette orientation est d'autant plus cruciale dans des contextes fortement compétitifs comme les études de médecine, où les exigences académiques sont élevées et où les étudiant-e-s doivent continuellement démontrer leur compétence. Dans ce cadre, renforcer les buts de maîtrise peut être une manière de préserver leur motivation intrinsèque malgré la pression extérieure, en lien avec les besoins psychologiques fondamentaux identifiés par Deci et Ryan (1985) (autonomie, compétence et affiliation). La valorisation de l'expertise, la durée des études, ainsi que l'exposition précoce à la pratique médicale pourraient renforcer cette orientation vers les buts de maîtrise, en soulignant l'importance d'apprendre pour comprendre et non simplement pour réussir les examens.

En somme, cette analyse quantitative permet d'identifier des profils d'utilisation des stratégies d'autorégulation motivationnelle différents selon les domaines et les parcours. Elle met en évidence la centralité des buts de maîtrise et la fixation de buts proximaux dans le soutien à la motivation universitaire, tout en soulignant les limites d'accessibilité de certaines stratégies, comme l'intérêt situationnel. Ces premiers constats invitent à croiser les données quantitatives avec les analyses qualitatives pour mieux comprendre les raisons sous-jacentes à ces choix stratégiques, et affiner l'interprétation des différences observées à partir des expériences vécues par les étudiant-e-s. Pour ce faire, il convient désormais d'examiner la cohérence entre les réponses données au questionnaire et les explications fournies lors des entretiens. Cela nous amène à notre troisième et dernière question de recherche, « dans quelle mesure les explications fournies lors des entretiens convergent avec les réponses initialement données dans le questionnaire ? », développée dans le point ci-dessous.

9. Résultats des entretiens cognitifs

Grâce aux entretiens cognitifs, nous avons pu éclaircir la compréhension de certains items du questionnaire par les étudiant-e-s (interprétation de l'item), et nous avons pu obtenir des informations plus riches sur la justification de l'utilisation de certaines stratégies (élaboration cohérente) en lien avec le chiffre donné sur l'échelle de Likert (choix de réponse congruent). À ce stade, nous essaierons de répondre à la troisième et dernière question de recherche : dans quelle mesure les explications fournies lors des entretiens convergent avec les réponses initialement données dans le questionnaire ?

Comme expliqué dans la méthodologie, nous avons choisi cinq stratégies sur 10 lors des entretiens, pour des raisons de faisabilité. Ce choix s'est fondé à la fois sur l'intérêt théorique des stratégies et sur les différences observées dans les résultats quantitatifs.

1. Renforcer les buts de maîtrise

Le choix de cette stratégie se justifie par l'importance qu'elle occupe au sein des recherches en sciences de l'éducation (Galand et Bourgeois, 2006; Lanoë et al., 2015; Peters, 2022; Souchal et Toczec-Capelle, 2010). De plus, comme les statistiques descriptives de cette étude l'ont dévoilé, cette stratégie semble être la plus utilisée par les étudiant-e-s universitaires ($M = 4.66$). Enfin, le coefficient alpha obtenu pour cette stratégie s'est avéré inférieur au seuil généralement accepté ($\alpha = .65$), ce qui nous amène à nous interroger sur une possible mauvaise interprétation des items par les étudiant-e-s, pouvant expliquer la faible cohérence interne observée.

Cette stratégie comprenait les quatre premiers items du questionnaire. Pour chaque item, l'étudiant-e devaient d'abord répondre à la question « qu'est-ce que la question te demande ? », afin d'évaluer sa compréhension de l'item. Aucun de ces quatre items n'a semblé poser un problème de compréhension, puisque les 16 étudiant-e-s interrogés ont interprété les items de manière acceptable selon notre codebook. Ensuite, les étudiant-e-s ont dû répondre à la question « quel chiffre répondrais-tu ? » et « pourquoi ? ». Leur choix de réponse sur l'échelle de Likert a également été cohérent avec les explications données d'après leur expérience. Toutefois, l'item 2 et 3 ont apporté quelques nuances dans l'élaboration, comme discuté au chapitre suivant.

2. Buts de performance-approche

Cette stratégie a été choisie pour les entretiens d'une part pour son importance dans les théories sur la motivation (Galand et Bourgeois, 2006; Darnon et Butera, 2005), mais aussi

pour vérifier sa compréhension. En effet, le score alpha de cette stratégie étant considéré comme élevé (.81), nous voulons vérifier que les étudiant-e-s ont effectivement compris les quatre items de cette stratégie.

Les items n°5 à 8 du questionnaire étaient reliés à cette stratégie. Comme pour la première stratégie d'autorégulation motivationnelle présentée ci-dessus, les étudiant-e-s devaient d'abord expliquer ce que chaque item cherchait à comprendre. Les items 6, 7 et 8 de la stratégie « buts de performance-approche » ont suscité chez plusieurs participant-e-s des réactions de redondance ou de proximité sémantique, limitant leur différenciation et leur pouvoir discriminant. Les verbatims décrits au chapitre suivant illustrent ces difficultés d'interprétation.

3. Renforcer les buts de performance-évitement

Cette stratégie a également été choisie en raison de sa pertinence théorique dans le cadre de la motivation, mais aussi pour évaluer la pertinence de son haut score alpha (.80). À l'aide des entretiens cognitifs, nous pouvons vérifier si les items (n°9 à 12) ont bien été compris et si leur interprétation justifie ce score alpha. Même si les items 9 et 10 n'ont posé aucun problème d'interprétation ni d'élaboration cohérente, nous verrons au chapitre suivant que les items 11 et 12 semblent avoir révélé quelques confusions. De plus, les items 9 et 11 ainsi que les items 10 et 12 ont soulevé quelques redondances dans l'interprétation. De plus, cette stratégie présente un écart-type de 1.53 (cf. tableau 3), ce qui indique une dispersion relativement importante des réponses sur une échelle de 1 à 6, dans un échantillon de taille modeste (N = 44) (Tabachnick et Fidell, 2013). Autrement dit, les étudiant-e-s ne mobilisent pas cette stratégie de manière homogène : certain-e-s y recourent peu, tandis que d'autres y recourent davantage. Cette variabilité suggère une hétérogénéité dans l'usage de cette stratégie, ce qui pourrait refléter des différences individuelles ou contextuelles importantes. Les entretiens permettent de confirmer ou non une telle dispersion.

4. Renforcer l'intérêt situationnel

Cette stratégie a été choisie pour les entretiens en raison de sa faible mobilisation chez les étudiant-e-s (Cosnefroy, 2016). Les données du questionnaire confirment cette théorie, puisque c'est la stratégie qui a obtenu la moyenne la plus basse à la fois pour les étudiant-e-s en médecine (M = 2.30) que celles et ceux en latin (M = 2.52). L'étude de Berger et Cosnefroy (2025) confirment également que cette stratégie est la moins utilisée (M = 2.90) chez les étudiant-e-s parmi les autres stratégies équivalentes à notre questionnaire. Les entretiens permettent alors d'explorer les raisons sous-jacentes à ce désengagement. D'autre part, le score alpha de .78, bien qu'acceptable, justifie d'interroger la compréhension réelle

des items. En effet, une cohérence interne satisfaisante ne garantit pas que les items soient interprétés de manière homogène ou conforme à leur intention théorique (Tavakol et Dennick, 2011). Les entretiens offrent ainsi une opportunité d'évaluer la validité cognitive de ces énoncés (items n°16 à 19 du questionnaire) et de détecter d'éventuelles ambiguïtés ou confusions.

5. S'autorécompenser

L'intérêt d'approfondir la stratégie de l'autorécompense dans les entretiens cognitifs repose sur plusieurs aspects théoriques et empiriques. D'une part, cette stratégie renvoie à un processus intentionnel de régulation motivationnelle, qui vise non pas à transformer la tâche elle-même, mais à maintenir l'engagement en y associant une conséquence positive différée (Wolters, 2003 ; Cosnefroy, 2016). Comprendre comment les étudiant-e-s interprètent et appliquent concrètement cette stratégie permet ainsi d'évaluer dans quelle mesure ils-elles parviennent à structurer leur persévérance dans des contextes à faible intérêt initial ou à forte charge cognitive. D'autre part, l'autorécompense engage des moyens parfois très personnels (types de récompenses choisies, conditions posées, temporalité), ce qui rend ses formes d'activation variées et difficiles à cerner par questionnaire. Les entretiens permettent alors d'explorer la signification donnée à la récompense, sa pertinence perçue et son rôle dans le maintien de l'effort, tout en vérifiant la validité des items. Enfin, cette stratégie oscille entre motivation autonome et extrinsèque, selon la manière dont elle est mobilisée (Deci et al., 1999), ce qui justifie une investigation qualitative afin de mieux saisir son intégration dans les routines motivationnelles des étudiant-e-s. Sur le plan empirique, les données issues du questionnaire révèlent un score moyen relativement élevé pour cette stratégie ($M = 4.03$), de même que dans l'étude de Berger et Cosnefroy (2025) ($M = 4.30$), mais surtout un écart-type important (1.61), ce qui indique une grande diversité dans les usages et les interprétations parmi les étudiant-e-s. Le score alpha robuste de .89 témoigne d'une bonne cohérence interne des items, mais ne renseigne pas sur leur compréhension fine ni sur les logiques motivationnelles sous-jacentes.

10. Discussion des entretiens cognitifs

1. Renforcer les buts de maîtrise

L'item qui nous intéresse le plus dans cette catégorie est l'item 2, « je me dis que ce serait dommage de ne pas aller jusqu'au bout du travail en cours », qui a apporté quelques nuances dans l'élaboration. Quatre étudiant-e-s (LaBa4, LaMa3, LaMa4, MeMa4) ont compris la notion de « dommage » comme du temps perdu sur un effort fourni, suggérant une logique d'investissement à ne pas gâcher. Deux autres en revanche (LaBa3, LaMa1), ont associé cette idée à un sentiment de frustration ou de perte d'estime face à un travail inachevé, ce qui mobilise davantage une dimension affective et subjective. De plus, la notion de travail a parfois été comprise comme la tâche du jour (LaBa2, LaMa2), alors que d'autres (LaBa1, LaMa3) l'ont intégrée comme le parcours académique dans sa globalité (Bachelor ou Master). Ces écarts révèlent une potentielle confusion entre l'intention initiale de l'item et la réception effective par les répondant-e-s. Selon Willis (2005) et Koskey et al. (2010), de telles différences interprétatives constituent un risque pour la validité cognitive de l'item, en ce que les individus n'activent pas nécessairement les mêmes cadres de référence pour y répondre. De plus, même lorsque les items sont compris littéralement, leur signification psychologique peut varier en fonction de l'expérience, des représentations ou des pratiques des répondant-e-s, ce qui nuit à la validité de construit (Tourangeau et al., 2000).

De plus, l'élaboration de l'item 3, « je pense que si je suis capable d'aller jusqu'au bout, j'en tirerai beaucoup de satisfaction », a révélé une distinction dans le terme « satisfaction ». La plupart des étudiant-e-s ont compris le terme de « satisfaction » comme une fierté personnelle à avoir accompli une tâche (MeBa3), la concrétisation d'un travail produisant de la satisfaction (LaMa1), ou encore un soulagement après un effort soutenu (LaMa3, MeMa4). En revanche, certain-e-s étudiant-e-s (LaBa1, MeBa1, MeMa3), dont les réponses chiffrées étaient relativement basses, ont évoqué une forme d'obligation à finir le travail, plus qu'un sentiment de satisfaction personnelle liée à une motivation intrinsèque. Cet apport montre que la formulation de l'item peut parfois être perçue comme normative, une obligation sociale, et non comme un reflet de motivation intrinsèque. Ces données suggèrent que la satisfaction anticipée, telle qu'évoquée par l'item, peut être interprétée soit comme une récompense personnelle, soit comme la conformité à un devoir. Ce constat rejoint les apports de Tourangeau et al. (2000), selon lesquels la réponse à un item de questionnaire ne repose pas uniquement sur sa compréhension littérale, mais implique un processus cognitif plus complexe, articulant récupération mnésique, construction de jugement et adaptation au format de réponse. Ainsi, face au terme « satisfaction », certain-e-s répondant-e-s mobilisent des

souvenirs concrets d'accomplissement, fondés sur l'expérience, tandis que d'autres s'appuient sur des normes sociales intériorisées ou des règles implicites. Cette diversité de cadres de référence rend compte des écarts observés dans les élaborations, et souligne l'importance de considérer les processus cognitifs sous-jacents lors de l'évaluation de la validité d'un item.

En somme, ces deux items permettent de distinguer plusieurs formes d'élaboration : une logique d'investissement (effort perdu), une logique affective (frustration ou estime de soi), et une logique de projection (vision académique du parcours). Ces différenciations pourraient être mobilisées pour mieux comprendre les processus cognitifs et émotionnels impliqués dans la régulation motivationnelle (Tourangeau et al., 2000). Elles soulignent également un enjeu central de validité cognitive : un item ne mesure fidèlement un construit que si les répondant-e-s en comprennent le sens tel que prévu par ses concepteur-trice-s. Comme le rappelle Willis (2005), les différences d'interprétation liées à des formulations ambiguës ou à des concepts polysémiques peuvent engendrer des biais de réponse importants. Ces résultats révèlent ainsi l'intérêt, dans le cadre de futurs développements instrumentaux, de reformuler certains items pour en renforcer la clarté conceptuelle. Par exemple, une précision sur le type de travail (ponctuel ou global) ou sur le type de satisfaction attendue (personnelle, académique, sociale) pourrait améliorer la précision des réponses et la fidélité de l'échelle.

Dans ce contexte, il est notable que le score alpha pour la stratégie « renforcer les buts de maîtrise » soit relativement faible ($\alpha = .65$), ce qui interroge la cohérence interne des items. Les entretiens cognitifs apportent un éclairage complémentaire en révélant des divergences dans l'élaboration des réponses, c'est-à-dire dans les exemples concrets mobilisés pour justifier les choix. Ces variations suggèrent que, bien que les items aient été globalement compris, ils ont été associés à des expériences et logiques personnelles différentes. Cela pourrait expliquer la faible consistance statistique, ce qui encourage une révision des formulations afin de garantir que les items ciblent bien une même représentation du construit évalué. Cette complémentarité entre analyse quantitative et qualitative renforce l'examen de la validité de construit.

2. Buts de performance-approche

L'item 7 de cette stratégie, « je pense aux bons résultats que j'obtiendrai si je continue de travailler », a suscité plusieurs réactions signalant une redondance avec l'item précédent, « je me convaincs de continuer à travailler en pensant aux bons résultats que je pourrais obtenir ». Neuf participant-e-s ont exprimé une impression de similarité marquée. Par exemple, LaMa1 indique : « C'est la même question », MeBa2 déclare : « Franchement,

encore une fois, je trouve que c'est un peu la même chose », puis MeMa1 répond « C'est quasiment mot pour mot la même question, mais à part que l'un dit « *je me convaincs* » et l'autre « *je pense* », pour moi c'est pareil. ». Même après relance (« est-ce qu'il y a une différence avec celle d'avant ? »), les participant-e-s maintenaient leur explication identique, réduisant l'élaboration de l'item 7 à une simple répétition de l'item précédent. Le choix de réponse était cohérent avec l'élaboration, mais cette dernière restait peu différenciée. Cette convergence suggère un effet de proximité sémantique amplifié par la position contiguë des items dans le questionnaire, pouvant entraîner un traitement automatique (réponse rapide, sans réelle distinction) ou un désengagement cognitif (Tourangeau et al., 2000). En ce sens, l'apparente redondance entre les items 6 et 7 limite leur capacité à discriminer des nuances dans les processus motivationnels, appelant une révision ou une reformulation plus différenciée dans une future version du questionnaire. Il serait pertinent de mieux distinguer les processus psychologiques sous-jacents : par exemple, en formulant un item autour de la persuasion de soi comme le suggère l'item 6 (« Je me parle intérieurement pour me persuader de continuer à travailler en pensant aux bons résultats »), et un autre autour de la projection positive (« J'imagine les effets positifs des bons résultats pour me projeter et rester motivé-e »), comme ce que l'item 7 cherche à savoir. Une autre option consisterait à espacer davantage ces items dans le questionnaire pour limiter les effets de contiguïté et de favoriser un traitement plus différencié par les répondant-e-s.

Une autre redondance a été observée avec l'item 8, « Je pense combien mes résultats baisseront si j'arrête de travailler », dont l'interprétation a parfois été énoncée comme l'item précédent (Je pense aux bons résultats que j'obtiendrai si je continue de travailler). Par exemple, LaBa3 explique « C'est encore le truc des résultats... c'est un peu la même idée, mais en négatif cette fois. », ou encore MeBa2 « Encore une fois, c'est un peu la même chose [...] ça me permet de m'automotiver. ». Les explications de l'item 8 suggèrent qu'il a parfois été perçu comme une simple inversion négative du même concept, et que l'ensemble de ces items ont parfois été réduits à une même stratégie, ce qui affaiblit leur pouvoir discriminant. Une piste consisterait à distinguer plus nettement les dynamiques d'approche (centrées sur l'anticipation d'un succès) de celles d'évitement (centrées sur la crainte d'un échec). Par exemple, l'item 7 pourrait davantage évoquer la visualisation positive d'un résultat attendu (« Je visualise les effets positifs d'un bon résultat pour rester engagé-e »), tandis que l'item 8 mettrait l'accent sur le regret anticipé (« Je redoute de regretter mes résultats si je ne fais pas l'effort maintenant »). Ce type de reformulation, couplé à une réorganisation spatiale des items dans le questionnaire, permettrait d'éviter qu'ils soient perçus comme une simple inversion d'un même item.

En somme, une majorité d'étudiant-e-s a fourni des réponses très proches, voire identiques, tant dans l'interprétation que dans l'élaboration des items n°6,7 et 8. Cela suggère que les participant-e-s n'ont pas perçu de différence significative entre les deux formulations, ce qui peut refléter une proximité sémantique trop forte (Clark et Watson, 1995). Un tel chevauchement peut induire une charge cognitive inutile pour les répondant-e-s en créant de la confusion, compromettre la qualité de la mesure (Tourangeau et al., 2000) et réduire la validité discriminante des items, c'est-à-dire la capacité d'une échelle à ne pas présenter de corrélations trop fortes avec des construits proches mais conceptuellement distincts, garantissant ainsi qu'elle mesure bien le construit visé (Furr, 2011). Ce constat soulève l'importance, dans une logique de développement instrumental, de vérifier que chaque item d'une même stratégie apporte une contribution conceptuelle unique, tout en évitant les doublons formels ou intentionnels. En raison de cette redondance perçue, la stratégie concernée présente un score alpha élevé ($\alpha = .81$), suggérant une forte cohérence interne. Toutefois, comme le soulignent Clark et Watson (1995), un alpha élevé peut parfois refléter une redondance excessive entre items plutôt qu'une véritable cohérence conceptuelle. En d'autres termes, la fidélité statistique peut être élevée lorsque les items mesurent pratiquement la même chose. Dans ce cas, la haute cohérence interne ne garantit pas que l'échelle couvre fidèlement toute l'étendue du construit visé. Une reformulation plus différenciée de ces trois items permettrait de mieux capter la diversité des raisonnements motivationnels sous-jacents. Par exemple, il serait pertinent de distinguer trois dynamiques : l'auto-persuasion pour l'item 6 (le fait de se convaincre activement de poursuivre l'effort en se rappelant l'importance du résultat), l'anticipation positive pour l'item 7 (la projection vers les bénéfices futurs liés à la réussite), et la surveillance des conséquences négatives pour l'item 8 (l'évaluation du risque de détérioration des résultats en cas d'arrêt du travail). Cette différenciation renforcerait à la fois la sensibilité de l'échelle et sa fidélité au construit visé (Willis, 2005). Toutefois, la troisième dynamique semble davantage relever d'un but de performance-évitement que d'un but de performance-approche, ce qui interroge la cohérence théorique de l'item 8 au sein de cette stratégie. Il pourrait ainsi être pertinent de reconsidérer son positionnement et de le rattacher à une autre stratégie motivationnelle.

3. Renforcer les buts de performance-évitement

Comme cité précédemment, dans cette catégorie de stratégie, l'item 11, « je me dis que je ne voudrais pas paraître stupide aux yeux des autres étudiants », jugé moyennement acceptable pour 10 étudiant-e-s, semble avoir été compris comme l'item 9, « je me dis que je ne voudrais pas être celle ou celui qui n'a pas compris ». Leur interprétation de l'item n°9 et 11 gravitait

principalement autour de la notion de paraître bête ou d'éviter de montrer de ne pas avoir compris le cours. Leur choix de réponse pour les deux items étaient congruents avec les justifications, mais les élaborations étaient similaires pour les deux items ; « je ne veux pas ralentir les autres » (LaBa3), « ne pas comprendre est une manière de progresser » (MeMa1), « je ne veux pas paraître moins intelligent-e » (LaMa1), « C'est clair que si tu n'as pas compris, tu ne veux pas trop le montrer, tu ne veux pas passer pour un débile. » (MeBa3), « c'est exactement comme quand on n'a pas compris en cours. On se sent nul. » (LaMa2). De plus, l'item n°12 « je me dis que ce serait désagréable pour moi d'avoir des résultats inférieurs aux autres » a révélé quelques ambiguïtés dans l'interprétation. Quatre étudiant-e-s (LaMa1, LaMa2, MeMa1, MeMa4) ont expliqué cet item de la même manière que l'item n°10, « j' imagine la honte que j'aurais à obtenir un plus mauvais résultat que les autres étudiants », avec la notion centrale de honte par rapport aux autres. De même, dans l'élaboration de l'item n°12, ces étudiant-e-s ont cité l'idée de frustration et de honte à paraître inférieur aux autres : « C'est la honte de pas être au niveau. » (LaMa1, MeMa4), « C'est pareil que l'autre avec la honte, juste dit autrement. » (MeMa1). Ce constat correspond à ce que Tourangeau et al. (2000) appellent l'effet de contexte local : la réponse à un item est influencée par l'item précédent, car le répondant reste dans la même logique ou sous l'influence émotionnelle et cognitive du thème abordé juste avant (ici, la honte, la comparaison).

En somme, l'analyse des entretiens cognitifs révèle plusieurs chevauchements d'interprétation au sein des items associés à la stratégie « renforcer les buts de performance-évitement ». Bien que les items 9 et 10 aient été compris sans difficulté et aient donné lieu à des élaborations cohérentes, l'item 11 (« je me dis que je ne voudrais pas paraître stupide aux yeux des autres étudiants »), jugé seulement moyennement acceptable parmi 10 étudiant-e-s, a été interprété de manière très similaire à l'item 9. Les réponses données à ces deux items étaient en effet fondées sur une même logique d'évitement de l'humiliation ou du jugement social, comme en témoignent des justifications telles que « je ne veux pas ralentir les autres » ou « je ne veux pas paraître moins intelligent-e ». Ce chevauchement sémantique a également été observé entre les items 10 et 12, tous deux centrés sur la peur du jugement en cas de résultat inférieur, avec des élaborations tournant autour de la honte ou de la frustration à l'idée d'être moins bon que les autres.

Ces résultats suggèrent une redondance conceptuelle entre certains items de cette stratégie, ce qui peut nuire à la validité discriminante de l'échelle. Dans une perspective de développement ou de révision instrumentale, il serait pertinent de retravailler les formulations afin de mieux distinguer les cibles (peur de ne pas comprendre vs peur de paraître stupide) ou les sources de pression (honte personnelle vs compétition sociale explicite). Ce

chevauchement d'interprétation peut s'expliquer par la place centrale qu'occupe l'évitement du regard d'autrui dans les logiques motivationnelles de performance-évitement. En effet, selon Elliot et McGregor (2001), cette orientation repose essentiellement sur la peur de l'échec social, c'est-à-dire le désir d'éviter d'être perçu-e comme incompetent-e ou inférieur-e par les autres. Les justifications des étudiant-e-s, centrées sur la honte, la peur d'être jugé-e ou de paraître stupide, traduisent bien cette dynamique. Toutefois, cette récurrence soulève un enjeu méthodologique : plusieurs items renvoient à des représentations très similaires, ce qui nuit à la capacité de l'échelle à capter la diversité des raisonnements associés à cette stratégie. Ces éléments renforcent la nécessité de mieux conceptualiser la diversité des peurs sous-jacentes aux buts de performance-évitement dans des contextes universitaires, afin d'en affiner la mesure. Cela est d'autant plus important que, comme le montrent les réponses des étudiant-e-s, ces peurs peuvent être liées à la honte, à la comparaison sociale, mais aussi à des formes plus intériorisées de frustration ou de sentiment d'incompétence.

Enfin, l'analyse qualitative semble partiellement confirmer la pertinence psychométrique de cette stratégie. En effet, plusieurs items (notamment les items 9 et 10) ont été interprétés de manière claire et cohérente par l'ensemble des étudiant-e-s, ce qui soutient la bonne compréhension des énoncés et justifie en partie la cohérence interne élevée ($\alpha = .80$). Cependant, l'analyse révèle également des redondances notables entre certains items : les items 9 et 11 ont souvent été compris de façon identique, tout comme les items 10 et 12. Ces doublons d'interprétation peuvent contribuer à renforcer artificiellement le coefficient alpha, sans nécessairement refléter une diversité conceptuelle des items (Tavakol et Dennick, 2011).

Pour finir, l'écart-type relativement élevé observé dans les réponses (1.53) trouve un écho dans les entretiens, qui mettent en évidence des usages hétérogènes de cette stratégie. Premièrement, certain-e-s étudiant-e-s associent explicitement les items à des affects négatifs (peur, honte, stress) : MeBa1 évoque une pression liée à la comparaison aux autres, surtout dans les travaux de groupe « Quand on travaille en groupe, on n'a pas envie d'être le boulet. » ; LaMa4 parle de la peur du jugement d'autrui, surtout dans les séminaires « Je déteste l'idée de passer pour quelqu'un qui n'a rien compris. ». Cette intensité émotionnelle traduit une mobilisation forte de la stratégie. D'autres minimisent l'aspect comparatif pour insister sur leur exigence personnelle : « Ce n'est pas par peur du regard des autres, mais parce que je veux me sentir compétente. » (LaBa4) ; « Je me motive comme ça, mais ce n'est pas lié aux autres, c'est pour me pousser. » (MeMa3). Cela montre une appropriation plus personnelle des énoncés. Finalement, certain-e-s étudiant-e-s rejettent purement l'idée de comparaison ou de peur du jugement : « Je ne me compare pas aux autres. Je fais mon truc, c'est tout. » (MeBa2) ; « Je ne sais pas, tu n'es pas obligé de dire tes notes. Personne ne sait tes notes.

Ce n'est pas le collège. » (MeBa1) ; « J'essaie plutôt de rester bienveillante avec moi-même. » (LaBa3) ; « ne pas comprendre est une manière de progresser » (MeMa1). Cela montre une non-adhésion, expliquant les faibles scores pour ces personnes. Cette dispersion des réponses peut s'expliquer par la diversité des interprétations : si certain-e-s étudiant-e-s mobilisent une logique d'évitement du jugement social, d'autres adoptent une posture plus nuancée, moins centrée sur une motivation liée à la comparaison avec autrui.

Ces éléments suggèrent que, malgré une cohérence statistique apparente, cette stratégie gagnerait à être affinée dans sa formulation pour mieux capter la diversité des profils motivationnels des étudiant-e-s. Les entretiens confirment ainsi la nécessité de ne pas s'appuyer uniquement sur les indicateurs quantitatifs pour juger de la qualité instrumentale d'une stratégie.

4. Renforcer l'intérêt situationnel

Les entretiens cognitifs nous permettent de comprendre pourquoi la moyenne obtenue dans cette stratégie est la plus basse chez les étudiant-e-s. Dans un premier temps, bien que renforcer l'intérêt situationnel vise à rendre une tâche plus attrayante afin de maintenir l'engagement dans une activité académique (Cosnefroy, 2016), les étudiant-e-s semblent trouver incompatible leur approche académique "sérieuse" avec le ludique : « j'ai l'impression que d'apprendre une matière de manière ludique, c'est ce qu'on fait plutôt avec les enfants. C'est presque trop récréatif. Ça permet d'apprendre une matière en surface seulement. » (LaMa1) ; « Je n'ai plus cinq ans, c'est une stratégie cool à l'école primaire, mais là je n'ai pas le temps de faire des Quizlets et des petites cartes colorées. » (LaBa1). De plus, certain-e-s étudiant-e-s avouent manquer de spontanéité ou de réflexe à rendre le travail amusant : « Je vais mettre le chiffre deux parce que ce n'est pas une stratégie que j'applique au quotidien. » (MeBa2) ; « Je n'ai jamais tenté de rendre le travail fun. » (LaBa1). Finalement, cette stratégie semble peu mobilisée en raison d'un manque de temps ou de retour sur investissement : « Ça va plus vite de juste faire le travail, sans le rendre forcément amusant. » (LaBa3) ; « Ce n'est pas quelque chose que j'ai le temps de faire. Mais si la tâche est vraiment nulle, peut-être. » (MeBa2). Ainsi, les entretiens révèlent que la stratégie consistant à renforcer l'intérêt situationnel apparaît marginale, trop coûteuse en temps ou jugée peu efficace face aux exigences académiques perçues comme sérieuses et contraignantes.

Dans un deuxième temps, le score satisfaisant de l'alpha semble être en grande partie justifiée par les entretiens. En effet, l'item 16 « je pense à une façon de rendre le travail plus amusant à accomplir » n'a posé aucun problème d'interprétation ni d'élaboration, à l'exception de deux étudiant-e-s, Meba4 et MeMa4, qui ont expliqué l'item en abordant la notion de changer son

environnement ou en se promettant une récompense à la fin du travail, ce qui correspond à d'autres catégories de stratégies (contrôler l'environnement, s'autorécompenser). L'élaboration de cet item a donc été jugée « pas acceptable » pour ces deux étudiant-e-s. Ensuite, les items 17 et 19 n'ont pas posé de problème quant à l'interprétation ou l'élaboration, contrairement à l'item 18 « j'essaie d'inventer un jeu si je dois apprendre ou réaliser certaines tâches ». Cet item a révélé des confusions dans l'interprétation, puisque huit étudiant-e-s l'ont compris comme l'item 16, en abordant la notion de rendre la tâche plus ludique et amusante : « C'est un peu comme celui d'avant, genre rendre ça ludique. » (MeMa4) ; « Inventer un jeu, c'est genre une manière de se motiver, comme rendre ça amusant, non ? » (LaBa3). L'interprétation de l'item 18 a alors été jugée moyennement acceptable pour la moitié des étudiant-e-s, bien que le choix de réponse et l'élaboration étaient congruents.

En somme, si la stratégie de renforcer de l'intérêt situationnel est théoriquement reconnue comme un levier efficace de régulation motivationnelle (Cosnefroy, 2016 ; Wigfield et Eccles, 2000), notamment pour raviver l'engagement face à l'ennui ou à la monotonie, les entretiens révèlent une mise en œuvre limitée chez les étudiant-e-s universitaires, comme l'a expliqué Cosnefroy (2016). Ce décalage entre l'importance théorique de la stratégie et sa faible mobilisation peut s'expliquer par des représentations peu compatibles avec l'idée de rendre ludique les tâches académiques, de manquer de spontanéité, ou encore de percevoir des contraintes temporelles. Sur le plan instrumental, les entretiens valident globalement la clarté des items, tout en soulignant la nécessité de clarifier certains énoncés comme l'item 18, dont la formulation a pu prêter à confusion. Ces résultats suggèrent que, pour qu'une stratégie soit mobilisée, elle ne doit pas seulement être accessible cognitivement, mais aussi perçue comme efficace et compatible avec les applications du travail universitaire.

5. S'autorécompenser

Dans un premier temps, les entretiens révèlent que la stratégie d'autorécompense est mobilisée de manière consciente et intentionnelle par plusieurs étudiant-e-s pour maintenir leur engagement, notamment dans des moments de fatigue, de surcharge ou de baisse d'intérêt. Par exemple, MeBa1 explique se promettre une série après les révisions : « Je me dis que quand j'ai fini mon chapitre, je peux regarder un épisode. Ça me pousse à finir. » De même, LaMa3 associe cette stratégie à une forme de planification temporelle avec des pauses-plaisir intégrées : « Je me prévois une pause-café avec un bon bouquin si j'ai bien avancé. C'est comme une mini-récompense. » Ces exemples montrent que les récompenses choisies sont personnelles et contextualisées, souvent simples (pause, café, série), mais suffisamment motivantes pour structurer l'effort. Cela confirme la fonction instrumentale de la stratégie, au sens de Fenouillet et Cosnefroy (2009), et son rôle dans la gestion du temps, de

la fatigue et de l'effort à moyen terme. Cependant, les formes d'application varient. Tandis que certain-e-s utilisent la récompense comme levier de motivation autonome en lien avec des objectifs personnels (ex. : « je fais ça pour moi »), d'autres la décrivent comme un substitut à la motivation initiale : « Franchement, sans récompense je ne m'y mettrais jamais. » (MeMa2). Cela reflète le spectre motivationnel évoqué par Deci et al. (1999), entre motivation extrinsèque contrôlée et autonome, et renforce l'intérêt d'une approche qualitative pour en saisir les nuances.

Dans un deuxième temps, la valeur de l'écart-type observée dans les réponses au questionnaire pour cette stratégie trouve un écho dans les entretiens. En effet, les étudiant-e-s interrogé-e-s mobilisent cette stratégie de manière très diversifiée, tant dans la fréquence d'utilisation que dans la forme et la fonction motivationnelle qu'ils-elles lui attribuent. Pour certain-e-s, elle constitue un rituel structurant, intégré à leur routine de travail et vécu de manière autonome : « Je prévois toujours un truc après, même un petit moment tranquille. Ça m'aide à avancer. » (MeBa1). Pour d'autres, elle reste occasionnelle ou conditionnelle à une forte contrainte perçue : « Si c'est une tâche vraiment pénible, alors oui, je me motive en me promettant une récompense. Mais sinon, pas vraiment. » (MeBa2). Enfin, quelques étudiant-e-s déclarent ne pas recourir à cette stratégie, soit parce qu'ils ne ressentent pas le besoin d'une récompense, - « le travail est déjà une récompense en soi » (LaMa1) ; « finir le travail est déjà une sorte de récompense » (LaMa3) - soit parce qu'ils préfèrent d'autres moyens de se motiver : « Je préfère finir pour moi, pas besoin de me promettre quoi que ce soit. » (LaBa4) ; « pour moi penser à la récompense est un risque de distraction » (LaBa1, LaBa2). Ces variations montrent que, malgré une compréhension globale des items, la stratégie d'autorécompense n'est ni universelle ni uniformément mobilisée, ce qui explique la dispersion des réponses. La diversité des usages, allant d'une régulation autonome intégrée à une régulation plus extrinsèque et instrumentale, justifie ainsi la forte variabilité statistique mesurée dans les données quantitatives.

Finalement, concernant la compréhension des items (n°24 à 27), les items 24, 25 et 26 n'ont pas posé de problème d'interprétation ni d'élaboration. En revanche, l'item 24 « je me promets une récompense si je parviens à finir mon travail » comporte des nuances dans le terme « travail ». Si certain-e-s l'ont compris comme l'objectif du jour (LaBa2, LaMa3, MeMa4), d'autres l'ont décrit comme un travail à rédiger sur plusieurs jours, comme un séminaire, notamment chez les étudiant-e-s en latin (LaBa3, LaMa2). L'item 27 a quant à lui révélé plusieurs confusions sur l'interprétation (« je pense à une activité agréable que je pourrais faire quand j'aurai terminé »). Six étudiant-e-s ont expliqué cet item de la même manière que l'item précédent, « J'imagine quelque chose d'agréable à faire ensuite, pour m'aider à aller

jusqu'au bout et à bien faire mon travail. », en avouant ne pas saisir la différence avec l'item d'avant : « C'est un peu comme celui d'avant. Je ne vois pas trop ce qui change. » (MeBa2) ; « Je trouve que c'est pareil que le précédent. Je m'imagine quelque chose d'agréable, et puis voilà. » (LaMa2) ; « Bah oui, comme le précédent, je pense à ce que je vais faire après, c'est la même idée. » (LaMa3). Cinq autres étudiant-e-s ont compris l'item 27 de la même manière que l'item 24 (« je me promets une récompense si je parviens à finir mon travail »), en associant une activité plaisante avec la fin du travail : « Pour moi c'est pareil, si je pense à un truc agréable à faire après, c'est une forme de récompense. » (MeMa4) ; « Pour moi, c'est le même principe : je me motive en pensant que je pourrai faire un truc cool après. » (LaMa2).

Malgré quelques confusions d'interprétation relevées dans les entretiens, notamment autour des items 24 et 27, la stratégie d'autorécompense présente un score alpha élevé (.89), indiquant une forte cohérence interne. Ce résultat suggère que, sur le plan quantitatif, les étudiant-e-s ont répondu de manière relativement homogène aux items composant cette stratégie (Tavakol et Dennick, 2011). Toutefois, l'analyse qualitative révèle que cette homogénéité apparente masque une certaine variabilité dans la compréhension des termes, en particulier le mot « travail » (item 24), interprété soit comme une tâche ponctuelle du jour, soit comme un projet académique de plus grande envergure. De plus, l'item 27 (« Je pense à une activité agréable que je pourrais faire quand j'aurai terminé ») a généré des confusions avec les items voisins, notamment l'item 26 (« J'imagine quelque chose d'agréable à faire ensuite, pour m'aider à aller jusqu'au bout et à bien faire mon travail. »). Ce chevauchement sémantique a été relevé par plusieurs participant-e-s, qui ont exprimé une incapacité à distinguer clairement les deux formulations. Ainsi, si le score alpha reflète une bonne stabilité psychométrique, les entretiens montrent que cette cohérence pourrait partiellement s'expliquer par une proximité sémantique entre certains items, plus que par une différenciation conceptuelle (Tavakol et Dennick, 2011). Cette observation appelle à une vigilance dans l'interprétation de la fiabilité interne et pourrait justifier, dans une visée instrumentale, une reformulation plus différenciée des items 24, 26 et 27 pour en renforcer la validité discriminante. Pour mieux distinguer les dynamiques motivationnelles sous-jacentes, une reformulation pourrait clarifier les temporalités et fonctions psychologiques de chaque item. Par exemple, l'item 24 pourrait davantage mettre l'accent sur le caractère conditionnel et délibéré de la stratégie d'autorécompense ; l'item 26 pourrait clarifier la fonction d'anticipation positive, mobilisée pendant l'effort ; l'item 27 devrait mettre davantage en avant une récompense postérieure, non conditionnelle, mais liée à la fin de l'activité.

En somme, grâce aux entretiens cognitifs, nous avons pu découvrir dans quelle mesure les réponses données lors de ces entretiens convergent avec les réponses initialement données lors du questionnaire. L'analyse des entretiens cognitifs montre globalement une bonne

convergence entre les réponses initiales au questionnaire et les explications fournies a posteriori par les étudiant-e-s. En effet, 75 % des items ont été jugés acceptables dans leur interprétation, et les justifications données étaient cohérentes avec le score chiffré attribué sur l'échelle de Likert, ce qui témoigne d'une compréhension globalement conforme à l'intention théorique des items. Cela confirme la validité cognitive de plusieurs énoncés et soutient, partiellement, la qualité psychométrique de l'échelle d'autorégulation motivationnelle dans le contexte universitaire francophone. Cependant, les entretiens ont également permis de révéler des zones de flou ou de chevauchement sémantique qui ne transparaissent pas dans les analyses quantitatives. Certaines divergences d'interprétation mettent en lumière des limites dans la validité de contenu de certains items (en particulier pour les stratégies de performance-évitement et d'autorécompense), c'est-à-dire le degré auquel les éléments d'un instrument d'évaluation sont pertinents et représentatifs du construit ciblé pour une finalité donnée (Haynes et al., 1995). Au-delà de cette fonction de validation, les entretiens offrent une fenêtre sur la métamotivation des étudiant-e-s, en révélant la manière dont ils-elles prennent conscience de leurs habitudes pour ajuster leur engagement. Ils complètent ainsi l'analyse quantitative en soulignant l'intérêt d'une approche mixte pour saisir la complexité de l'autorégulation motivationnelle (Greene J.C. et al., 1989) et ouvrir des pistes d'amélioration tant pour la recherche que pour l'accompagnement pédagogique en contexte universitaire.

11. Apports et limites

Apports de la recherche

Cette recherche contribue à une meilleure compréhension des stratégies d'autorégulation motivationnelle utilisées par les étudiants-e-s universitaires dans un contexte francophone, en articulant des données quantitatives issues d'un questionnaire et des données qualitatives provenant d'entretiens cognitifs. L'approche mixte adoptée permet d'enrichir les modèles théoriques existants, en mettant en lumière non seulement la fréquence d'usage de certaines stratégies, mais également la manière dont celles-ci sont perçues, interprétées et mobilisées dans des contextes d'étude concrets.

Les résultats quantitatifs confirment d'abord l'importance de stratégies classiquement identifiées dans la littérature, telles que la fixation de buts de maîtrise, la fixation de buts proximaux, ou encore contrôler l'environnement. Ces stratégies ont révélé une utilisation élevée par l'ensemble des étudiant-e-s, notamment pour le renforcement des buts de maîtrise, ce qui témoigne d'une mobilisation fréquente dans le contexte universitaire. Ces résultats sont cohérents avec les théories des buts d'accomplissement (Elliot et McGregor, 2001 ; Souchal et Toczek-Capelle, 2010), qui soulignent l'influence des buts de maîtrise sur la motivation autonome et la persévérance.

Les entretiens cognitifs apportent une dimension complémentaire essentielle, en révélant les justifications, nuances et réinterprétations que les étudiant-e-s opèrent autour de ces stratégies. Plusieurs stratégies apparaissent ainsi comme métacognitives au sens motivationnel du terme, c'est-à-dire qu'elles sont activées à la suite d'une prise de conscience d'une baisse de motivation ou d'un désengagement, et visent à rétablir un équilibre motivationnel (Wolters, 2003 ; Berger et Büchel, 2012). Par exemple, la stratégie « s'autorécompenser » est souvent décrite comme une anticipation d'une difficulté à maintenir l'effort, et comme une réponse proactive pour persévérer dans la tâche. De même, « renforcer l'intérêt situationnel » est fréquemment mobilisée lorsqu'une tâche est perçue comme ennuyeuse ou peu stimulante, ce qui montre une capacité réflexive à transformer la situation pour en restaurer l'attractivité. Au-delà de leur intérêt analytique, les entretiens cognitifs ont également joué un rôle métacognitif en eux-mêmes, en offrant aux participant-e-s un espace de réflexion sur leurs propres stratégies motivationnelles. Plusieurs étudiant-e-s ont exprimé, au cours ou à la fin de l'entretien, qu'ils-elles n'avaient jamais réellement pris le temps de penser aux moyens mobilisés pour se motiver. Le simple fait de verbaliser leurs raisonnements, de comparer des items ou de chercher à justifier leurs réponses a suscité, chez certain-e-s, une prise de conscience de leurs habitudes d'apprentissage au sens

motivationnel. Cette dynamique illustre ce que Houart (2017) décrit comme un déclencheur de régulation : l'auto-explicitation des processus motivationnels contribue à développer une forme de « métamotivational awareness », autrement dit, une conscience plus claire de comment et pourquoi on agit. Les entretiens deviennent ainsi non seulement un outil d'analyse, mais aussi un outil pédagogique en soi, en provoquant une réflexivité sur l'apprentissage et la motivation.

D'autres apports concernent la diversité des interprétations associées à certaines stratégies. Les entretiens montrent que, pour un même item, les significations peuvent diverger selon les profils ou les expériences antérieures. Par exemple, la stratégie « renforcer les buts de performance » peut être perçue de manière ambivalente : certains étudiant-e-s y voient une source de stimulation saine, tandis que d'autres l'associent à une pression externe ou à une crainte du jugement, rejoignant ainsi les distinctions entre performance-approche et performance-évitement (Elliot, 2005). Ces nuances qualitatives invitent à une lecture plus fine des résultats statistiques, et soulignent l'intérêt de coupler des approches quantitatives et qualitatives pour saisir la complexité des dynamiques motivationnelles.

Enfin, cette recherche met en lumière la capacité d'autoréflexion motivationnelle des étudiant-e-s, une dimension encore peu explorée dans les modèles d'apprentissage autorégulé. Plusieurs stratégies observées, telles que « gérer les émotions négatives » ou « rechercher du soutien d'autrui », traduisent un dialogue intérieur sur ses besoins, ses limites et les conditions favorables à l'engagement. Cela rejoint les modèles intégrant la métamotivation (Houart, 2017), où la régulation ne se limite pas aux aspects cognitifs, mais inclut une gestion consciente des ressources affectives et motivationnelles. Dans une recherche future, il serait intéressant de mener des entretiens cognitifs sur ces catégories de stratégies d'autorégulation motivationnelle.

En somme, cette recherche montre que les étudiant-e-s ne se contentent pas d'appliquer mécaniquement des stratégies : ils-elles les adaptent, les justifient et les combinent en fonction des contextes. Ce constat ouvre des pistes prometteuses pour la conception de dispositifs pédagogiques visant à développer non seulement des compétences d'apprentissage, mais aussi une conscience réflexive de la motivation, levier essentiel de l'engagement dans les études supérieures.

Limites de la recherche

Comme toute étude, cette recherche présente plusieurs limites qu'il convient de reconnaître, tant sur le plan méthodologique que sur celui de la portée des résultats. Ces limites

n'invalident pas les apports du travail, mais permettent d'en situer les conclusions et d'ouvrir des pistes pour des recherches futures.

Le principal point de vigilance concerne la taille relativement modeste de l'échantillon ($N = 44$), qui limite la généralisation des résultats. Les analyses quantitatives, notamment les comparaisons entre domaines d'étude ou tranches d'âge, doivent ainsi être interprétées avec prudence. Certaines tendances observées dans les résultats n'atteignent pas le seuil de significativité, bien qu'elles semblent cohérentes avec les théories mobilisées. Une taille d'échantillon plus importante permettrait de consolider les analyses inférentielles et d'envisager des tests plus robustes.

En second lieu, le choix de comparer deux domaines spécifiques — la médecine et le latin — permettait de questionner des logiques motivationnelles contrastées. Toutefois, cette sélection restreinte ne couvre qu'une faible part de la diversité des filières universitaires. Les dynamiques observées peuvent différer dans d'autres disciplines, où les formes d'évaluation, les rythmes de travail et les attentes institutionnelles varient considérablement. Il serait intéressant d'inclure un plus large éventail de disciplines pour mieux saisir l'effet du contexte académique sur les stratégies motivationnelles.

Ensuite, les questionnaires reposent sur l'auto-évaluation des étudiant-e-s, ce qui peut introduire des biais de désirabilité sociale ou des écarts entre les intentions déclarées et les pratiques réelles (Podsakoff et al., 2003). Il est possible, par exemple, que certain-e-s participant-e-s surestiment leur usage de certaines stratégies valorisées socialement (ex. : buts de maîtrise, auto-récompense) ou, au contraire, sous-déclarent des stratégies perçues comme moins légitimes (ex. : performance-évitement). Les entretiens ont permis de nuancer certains de ces écarts, mais une comparaison avec des observations ou des journaux de bord aurait renforcé la validité écologique de l'étude.

De plus, l'étude a été menée à un moment donné du semestre universitaire, ce qui peut influencer les réponses. En période de forte charge de travail ou à l'approche d'échéances, certaines stratégies peuvent être mobilisées davantage, tandis qu'elles pourraient être moins présentes à d'autres moments. La motivation étant un phénomène dynamique, une collecte de données longitudinale aurait permis de mieux appréhender les variations intra-individuelles dans l'usage des stratégies d'autorégulation motivationnelle (Zimmerman, 2008). L'écart temporel entre la passation du questionnaire et celle des entretiens peut aussi modifier l'utilisation de certaines stratégies.

Par ailleurs, bien que le questionnaire s'appuie sur des sources théoriques solides et des échelles existantes (notamment Wolters, 2003), certains items ont pu prêter à confusion ou susciter des interprétations divergentes. Les entretiens cognitifs ont d'ailleurs mis en lumière quelques chevauchements sémantiques ou formulations ambiguës. Cela interroge la clarté conceptuelle de certains items et la cohérence interne de certaines stratégies. Cette limite se reflète également dans le faible coefficient alpha de trois stratégies, inférieur au seuil recommandé de .70, ce qui suggère une fiabilité interne insuffisante. Dans une perspective de développement ou d'adaptation instrumentale, un travail plus approfondi sur la formulation des items et la consolidation des sous-échelles serait pertinent.

Enfin, il est possible que la posture adoptée par la chercheuse lors des entretiens ait influencé certaines réponses. L'envie de « bien faire », le ton utilisé ou les relances proposées peuvent orienter les discours. Par ailleurs, comme souligné dans les apports, le simple fait de participer à un entretien peut induire une prise de conscience ou une rationalisation a posteriori, ce qui peut transformer les réponses sans qu'elles reflètent nécessairement des processus habituels ou spontanés (Tourangeau et al., 2000). Cela constitue à la fois une richesse et une limite du dispositif qualitatif utilisé.

Conclusion

Ce mémoire avait pour objectif d'explorer les stratégies d'autorégulation motivationnelle mobilisées par les étudiant-e-s universitaires pour se mettre au travail et y rester, en s'appuyant sur une approche mixte combinant questionnaire quantitatif et entretiens cognitifs. Les trois questions de recherche étaient les suivantes : (1) Quelles stratégies d'autorégulation motivationnelle sont les plus et les moins utilisées par les étudiant-e-s universitaires lorsqu'il faut se mettre au travail et y rester ? (2) L'utilisation de ces stratégies diffère-t-elle selon le domaine d'étude (compétitif vs moins compétitif) ? (3) Dans quelle mesure les explications fournies lors des entretiens convergent avec les réponses initialement données dans le questionnaire ?

Les résultats quantitatifs liés aux deux premières questions de recherche montrent que les stratégies les plus fréquemment mobilisées par les étudiant-e-s de l'échantillon sont le renforcement des buts de maîtrise, suivi du contrôle de l'environnement et de la fixation de buts proximaux. Ces résultats s'inscrivent en cohérence avec la littérature, qui souligne que les stratégies de type maîtrise sont généralement associées à un engagement plus durable, à des apprentissages en profondeur, et à une motivation autonome (Deci et Ryan, 1985 ; Galand et Bourgeois, 2006), des notions adaptées au niveau d'apprentissage universitaire. Le fort usage du contrôle de l'environnement, bien que parfois sous-estimé dans la littérature, confirme également son rôle clé dans le maintien de la concentration et la limitation des distractions dans des contextes d'apprentissage autonomes comme l'Université (Wolters, 2003 ; Cosnefroy, 2016). À l'inverse, les stratégies liées à l'intérêt situationnel et à la performance-évitement apparaissent moins mobilisées, mais révèlent, grâce aux entretiens, des nuances interprétatives qui enrichissent la compréhension de leur usage.

Les analyses qualitatives issues des entretiens ont permis d'affiner ces résultats en mettant en lumière la manière dont les étudiant-e-s interprètent et justifient les stratégies proposées dans le questionnaire. Ces données révèlent une diversité de représentations, ainsi que des glissements d'interprétation entre certains items jugés proches sur le plan sémantique. Dans certains cas, les entretiens ont aussi permis d'identifier des décalages entre les réponses déclarées et les pratiques réellement mobilisées, ou encore une prise de conscience réflexive induite par l'entretien lui-même. Ces éléments soulignent l'importance d'une approche mixte pour appréhender la complexité des dynamiques motivationnelles et valider les outils de mesure existants.

Enfin, cette recherche apporte un éclairage méthodologique en contribuant à la validation de l'échelle d'autorégulation motivationnelle dans un contexte francophone. Elle invite à

poursuivre les efforts d'adaptation des items et à développer des dispositifs pédagogiques favorisant la réflexion métamotivationnelle, afin d'aider les étudiant-e-s à mieux comprendre et réguler leur engagement. Il serait également pertinent d'approfondir l'étude des facteurs contextuels qui influencent l'activation des différentes stratégies, par exemple en examinant le rôle des modalités d'enseignement, des temporalités (examens, stages) ou encore des autres disciplines universitaires. Une étude longitudinale permettrait également de mieux comprendre comment les stratégies évoluent au cours du cursus. Sur le plan pratique, ces résultats soulignent l'intérêt de proposer aux étudiant-e-s des dispositifs de formation à l'autorégulation motivationnelle, incluant des outils de diagnostic, des moments de réflexion métacognitive et des conseils pratiques adaptés à leurs besoins. Enfin, la validation des instruments de mesure gagnerait à s'appuyer davantage sur des méthodes qualitatives, en intégrant par exemple des protocoles de verbalisation ou d'auto-observation en situation réelle.

En somme, ce mémoire met en lumière la richesse, mais aussi la complexité, des stratégies motivationnelles à l'Université. Il montre que derrière les scores se cachent des raisonnements variés, parfois ambigus ou implicites, que seule une démarche qualitative permet de révéler. À travers cette approche mixte, il invite à considérer la motivation non comme un état figé, mais comme un processus dynamique, ancré dans des contextes, des discours et des pratiques, et qui reste encore à mieux comprendre, accompagner et outiller.

Liste de références

- Almwalad, S. (2023). *Self-regulation and academic motivation as predictors of academic achievement of undergraduate students in an online learning environment* [thèse de doctorat, Andrews University]. Digital Commons @ Andrews University. <https://digitalcommons.andrews.edu/dissertations/1803>
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64(6), 359-372. <https://doi.org/10.1037/h0043445>
- Bandura, A. et Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586-598.
- Bardou, E., Oubrayrie-Roussel, N. et Lescarret, O. (2012). Estime de soi et démobilitation scolaire des adolescents. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 60(6), 435-440. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2012.07.003>
- Barron, K. E. et Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(5), 706-722. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.5.706>
- Berger, J.-L. (2021). Motivation à apprendre, autorégulation motivationnelle et procrastination à l'adolescence. *Revue française de pédagogie*, 210(1), 19-36. <https://doi.org/10.4000/rfp.10033>
- Berger, J.-L. et Büchel, F. (2012). Métacognition et croyances motivationnelles : un mariage de raison. *Revue française de pédagogie*, (179), 95-128. <https://doi.org/10.4000/rfp.3705>
- Berger, J.-L. et Cosnefroy, L. (2025) Development and Validity Evidence of the Motivational Self-Regulation Questionnaire (MSRQ). Manuscrit soumis pour publication.
- Boekaerts, M. (2010). Motivation et émotion : deux piliers de l'apprentissage en classe. Dans OCDE (dir.), *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique*. (97-116). OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264086944-fr>
- Boileau, L., Bouffard, T. et Vezeau, C. (2000). L'évaluation de soi, les buts d'apprentissage et leur impact sur le rendement scolaire d'élèves en sixième année du primaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 32(1), 6-17. <https://doi.org/10.1037/h0087096>

- Bouffard, T. et Vezeau, C. (2010). Intention d'apprendre, motivation et apprentissage autorégulé : le rôle de la perception de compétence et des émotions. Dans M. Crahay et M. Dutrevis (dir.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (66-84). De Boek.
https://www.researchgate.net/publication/292768735_Intention_d%27apprendre_motivation_et_apprentissage_autoregule_Le_rOle_de_la_perception_de_competence_et_des_emotions
- Boulet, A. et Savoie-Zajc, L. (2011). *Les stratégies d'apprentissage à l'Université*. Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.1353/book16220>
- Bourgeois, N. et Saint-Pierre, H. (2007). La compétition et la motivation aux études en milieu universitaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 327-343.
<https://doi.org/10.7202/031919ar>
- Brasselet, C. et Guerrien, A. (2019). Rôle médiateur du sentiment de compétence dans la relation entre orientation choisie ou subie et motivation scolaire chez les élèves au niveau secondaire. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 51(1), 70-81.
<https://doi.org/10.1037/cbs0000124>
- Burleson, S. E. et Thoron, A. C. (2014). Maslow's Hierarchy of Needs and Its Relation to Learning and Achievement. *EDIS*, 2014(4). <https://doi.org/10.32473/edis-wc159-2014>
- Carré, P. (2009). De la motivation au registre conatif. Dans P. Carré et F. Fenouillet (dir.), *Traité de psychologie de la motivation* (1-11). Dunod.
<https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2009.01.0002>
- Clark, L. A. et Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment*, 7(3), 309-319.
<https://doi.org/10.1037/1040-3590.7.3.309>
- Cohen, J. (2013). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2^e éd.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Cosnefroy, L. (2009). Les théories reposant sur le concept de but. Dans P. Carré et F. Fenouillet (dir.), *Traité de psychologie de la motivation* (89-105). Dunod.
<https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2009.01.0089>
- Cosnefroy, L. (2011). L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes. *Savoirs*, 23(2), 9-50. <https://doi.org/10.3917/savo.023.0009>

- Cosnefroy, L. (2016). Les stratégies de régulation de la motivation : que savons-nous ? Que reste-t-il à savoir ? Dans B. Noël et S. Cartier (dir.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (55-66). De Boeck. <https://shs.hal.science/halshs-02285087>
- Cosnefroy, L. et Berger, J.-L. (2025). Autoréguler sa motivation : état des lieux d'un champ de recherche en développement. *Revue française de pédagogie*, (225), 115-160. <https://doi.org/10.4000/1453f>
- Darnon, B. et Butera, F. (2005). Buts d'accomplissement, stratégies d'étude, et motivation intrinsèque : présentation d'un domaine de recherche et validation française de l'échelle d'Elliot et McGregor (2001). *L'Année psychologique*, 105, 105-121. <https://doi.org/10.3406/psy.2005.3821>
- Deci, E. L., Koestner, R. et Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627-668. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627>
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. *Psychologie canadienne*, 49(1), 24-34. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.24>
- Desombre, C., Bailleul, M., Baeza, C. et Brasselet, C. (2017). Motivation des élèves de lycée professionnel. Entre réalité et illusion. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 59(1), 13-25. <https://doi.org/10.3917/spir.059.0013>
- Dubeau, A. (2015). *Déterminants de l'utilité perçue, par les étudiants, de leur programme de formation collégiale technique* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7905/>
- Dubeau, A., Frenay, M. et Samson, G. (2015). L'utilité perçue de la tâche : Présentation du concept et état de la recherche. *Canadian Journal of Education*, 38(1), 1-23. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/canajeducrevucan.38.1.11>
- Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>

- Efklides, A. (2006). Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process? *Educational Research Review*, 1(1), 3-14.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2005.11.001>
- Efklides, A. (2011). Interactions of Metacognition With Motivation and Affect in Self-Regulated Learning: The MASRL Model. *Educational Psychologist*, 46(1), 6-25.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538645>
- Elliot, A. J. et Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.218>
- Elliot, A. J. et McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>
- Favre, D. (2015). *Cessons de démotiver les élèves*. Dunod. <https://www.cairn.info/cessons-de-demotiver-les-eleves--9782100728626.htm>
- Fenouillet, F. (2016). *Les théories de la motivation*. Dunod. <https://www.cairn.info/les-theories-de-la-motivation--9782100743605.htm>
- Fenouillet, F. et Cosnefroy, L. (2009). Motivation et apprentissages scolaires. Dans Fenouillet, F. et Cosnefroy, L., *Traité de psychologie de la motivation* (127-145). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2009.01.0127>
- Field, A. (2024). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. SAGE Publications.
- Fong, C. J., Altan, S., Gonzales, C., Kirmizi, M., Adelugba, S. F. et Kim, Y. (2024). Stay motivated and carry on : A meta-analytic investigation of motivational regulation strategies and academic achievement, motivation, and self-regulation correlates. *Journal of Educational Psychology*, 116(6), 997-1018.
<https://doi.org/10.1037/edu0000886>
- Fréchette-Simard, C., Plante, I., Dubeau, A. et Duchesne, S. (2019). La motivation scolaire et ses théories actuelles : une recension théorique. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), 500-518. <https://doi.org/10.7202/1069767ar>
- Furr, M. (2011). *Scale Construction and Psychometrics for Social and Personality Psychology*. SAGE Publications.
- Galand, B. et Bourgeois, É. (2006). *(Se) motiver à apprendre*. Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/se-motiver-a-apprendre--9782130558637.htm>

- Garn, A. C. et Stenling, A. (2024). University students' daily motivation regulation: within- and between-level relations to academic functioning. *Educational Psychology*, 44(2), 227-246. <https://doi.org/10.1080/01443410.2024.2331754>
- Greene, J. C., Caracelli, V. J. et Graham, W. F. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274. <https://doi.org/10.2307/1163620>
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J. et Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 638-645. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.638>
- Haynes, S. N., Richard, D. C. S. et Kubany, E. S. (1995). Content validity in psychological assessment: A functional approach to concepts and methods. *Psychological Assessment*, 7(3), 238-247. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.7.3.238>
- Henri, D. C., Morrell, L. J. et Scott, G. W. (2018). Student perceptions of their autonomy at University. *Higher Education*, 75(3), 507-516. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0152-y>
- Houart, M. (2017). L'apprentissage autorégulé : quand la métacognition orchestre motivation, volition et cognition. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 33(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.1246>
- Kaplan, A. et Maehr, M. L. (2007). The Contributions and Prospects of Goal Orientation Theory. *Educational Psychology Review*, 19(2), 141-184. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9012-5>
- Kline, P. (2013). *Handbook of psychological testing* (2^e éd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315812274>
- Koskey, K. L. K., Karabenick, S. A., Woolley, M. E., Bonney, C. R. et Dever, B. V. (2010). Cognitive validity of students' self-reports of classroom mastery goal structure: What students are thinking and why it matters. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 254-263. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.05.004>
- Lamarre, C. (2021). *La relation entre l'anxiété, le perfectionnisme et la pleine conscience chez les étudiants collégiaux de première année et l'évaluation pilote du programme de prévention zenétudes [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. UQAM.* <https://archipel.uqam.ca/14439/1/D3936.pdf>

- Lanoë, C., Rossi, S., Froment, L. et Lubin, A. (2015). Le programme pédagogique neuroéducatif « À la découverte de mon cerveau » : quels bénéfices pour les élèves d'école élémentaire ? *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, (134), 1-8. <https://hal.science/hal-03283121>
- Li, Y., Guo, F., Yao, M., Wang, C. et Yan, W. The Role of Subjective Task Value in Service-Learning Engagement among Chinese College Students. *Frontiers in Psychology*, 7(954), 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00954>
- Locke, E. A. et Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705-717. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705>
- Ma, Y. (2024). Analysis Learning Motivation from Internal and External Perspectives : Recommendations Based on Maslow's Hierarchy of Needs Theory. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 39, 119-125. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/39/20240688>
- Maier, S. F. et Seligman, M. E. (1976). Learned helplessness: Theory and evidence. *Journal of Experimental Psychology: General*, 105(1), 3-46. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.105.1.3>
- Manderlink, G. et Harackiewicz, J. M. (1984). Proximal Versus Distal Goal Setting and Intrinsic Motivation, 47(4), 918-928. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.4.918>
- Maranda, M.-F. et Leclerc, C. (2002). Vie universitaire : passion et performance instrumentées. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 31(3). <https://doi.org/10.4000/osp.3259>
- Miele, D. B., Scholer, A. A. et Fujita, K. (2020). Chapter One - Metamotivation: Emerging research on the regulation of motivational states. Dans A. J. Elliot (dir.), *Advances in Motivation Science* (vol. 7, 1-42). Elsevier.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation : Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.328>
- Niemiec, C. P. et Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory*. McGraw-Hill.

- OCDE. (2002). *Comprendre le cerveau : Vers une nouvelle science de l'apprentissage*.
OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264274983-fr>
- Pérez-Juárez, M. Á., González-Ortega, D. et Aguiar-Pérez, J. M. (2023). Digital Distractions from the Point of View of Higher Education Students. *Sustainability*, 15(7), 1-22.
<https://doi.org/10.3390/su15076044>
- Peters, S. (2022). Soutenir la motivation scolaire des adolescents : comprendre et agir sur base de principes neuroéducatifs. *Cortica*, 1(1), 17-24.
<https://doi.org/10.26034/cortica.2022.1931>
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.544>
- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y. et Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879-903.
<https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Poellhuber, B., Roy, N. et Bouchoucha, I. (2016). Les relations entre attentes, valeur, buts, engagement cognitif et engagement comportemental dans un MOOC. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 13(2-3), 111-132.
<https://doi.org/10.18162/ritpu-2016-v13n23-08>
- Razali, N. M. et Wah, Y. B. (2011). Power comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors and Anderson-Darling tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, 2(1), 21-33.
https://www.researchgate.net/publication/267205556_Power_Comparisons_of_Shapiro-Wilk_Kolmogorov-Smirnov_Lilliefors_and_Anderson-Darling_Tests
- Renninger, K. A. et Hidi, S. (2015). *The power of interest for motivation and engagement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315771045>
- Roch-Charette, C. (2008). *Relations entre les soi possibles (famille et carrière) et l'engagement face aux études universitaires : Une analyse motivationnelle* [Thèse de doctorat, Université de Moncton]. ProQuest.
<https://www.proquest.com/docview/304818759/abstract/6E7EC5387B8F40D9PQ/>

- Schunk, D. H. et Greene, J. A. (2017). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (2^e éd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315697048>
- Schunk, D. H. et Zimmerman, B. J. (2012). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203831076>
- Schwinger, M., Steinmayr, R. et Spinath, B. (2009). How do motivational regulation strategies affect achievement: Mediated by effort management and moderated by intelligence. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 621-627. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.08.006>
- Souchal, C. et Toczec-Capelle, M.-C. (2010). Buts de réussite, conceptions de l'intelligence, différences de performances liées à l'appartenance socio-économique des élèves : de nouvelles hypothèses explicatives ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 43(1), 13-35. <https://doi.org/10.3917/lsdle.431.0013>
- Steinmayr, R., Weidinger, A. F., Schwinger, M. et Spinath, B. (2019). The Importance of Students' Motivation for Their Academic Achievement – Replicating and Extending Previous Findings. *Frontiers in Psychology*, 10(1730), 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01730>
- Stevens, J. P. (2012). *Applied multivariate statistics for the social sciences, Fifth Edition*. Routledge.
- Stock, J. et Cervone, D. (1990). Proximal goal-setting and self-regulatory processes. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 483-498. <https://doi.org/10.1007/BF01172969>
- Tabachnick, B. G. et Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (Seventh edition). Pearson.
- Tadros, C. (2012). *L'influence du soutien social, de l'intelligence émotionnelle et des émotions liées au soi sur la motivation scolaire*. [Essai, Université du Québec à Montréal]. UQAM. <https://archipel.uqam.ca/16805/>
- Tavakol, M. et Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- Thouraya, D. (2007). Guider les étudiants universitaires vers l'autorégulation dans leur apprentissage en ligne. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 4(1), 20-31. <https://doi.org/10.18162/ritpu.2007.127>
- Tourangeau, R., Rips, L. J. et Rasinski, K. (2000). *The Psychology of Survey Response*. Cambridge University Press.

Uni-Social (2023). Feeling good ? Rapport de sondage. Université de Fribourg.

<https://www.unifr.ch/uni->

[social/fr/assets/public/assets/public/rapport_feeling_good_2023.pdf](https://www.unifr.ch/uni-social/fr/assets/public/assets/public/rapport_feeling_good_2023.pdf)

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M. et Deci, E. L. (2004). Motivating Learning, Performance, and Persistence: The Synergistic Effects of Intrinsic Goal Contents and Autonomy-Supportive Contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 246-260. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.2.246>

Vezeau, C., Chouinard, R., Bouffard, T., Janosz, M., Bergeron, J. et Bouthillier, C. (2010). Estimation de l'effet-école et de l'effet-classe sur la motivation des élèves du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 445-468. <https://doi.org/10.7202/044485ar>

Vianin, P. (2007). *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre* (vol. 2e éd.). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/la-motivation-scolaire--9782804156138.htm>

Vygotsky, L. S. et Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>

Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6(1), 49-78. <https://doi.org/10.1007/BF02209024>

Wigfield, A. et Eccles, J. S. (2000). Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>

Willis, G. B. (2005). *Cognitive interviewing: a tool for improving questionnaire design*. Sage Publications. https://www.researchgate.net/publication/241686481_Cognitive_Interviewing

Wolters, C. A. (2003). Regulation of Motivation: Evaluating an Underemphasized Aspect of Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 38(4), 189-205. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3804_1

Zimmerman, B. J., Bonner, S. et Kovach, R. (2000). *Des apprenants autonomes : autorégulation des apprentissages*. De Boeck.

- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *ResearchGate*, 45(1), 166-183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>
- Zimmerman, B. J. et Pons, M. M. (1986). Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628. <https://doi.org/10.3102/00028312023004614>
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. et Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?*. Teachers College Press.

Annexes

Annexe 1 – Formulaire de consentement pour les entretiens

	Travail de Master Cretton Elisa Elisa.cretton@unifr.ch Mars 2025
Formulaire de consentement pour l'entretien sur le questionnaire d'autorégulation motivationnelle	
Tu vas participer à un entretien d'environ 30 minutes dans le cadre de mon travail de Master en sciences de l'éducation à l'Université de Fribourg. Il s'agira de répondre à 16 affirmations sur différentes stratégies d'autorégulation motivationnelles pour étudier. Tu as déjà répondu à ces affirmations lors du questionnaire que je t'ai envoyé (sur une échelle de 1 à 6), mais ici le but est de vérifier que tu les aies compris de la même manière que moi, afin d'établir si les affirmations sont claires ou ambiguës. Pour chaque affirmation, je te poserai les trois mêmes questions : « qu'est-ce que la question te demande ? quel chiffre répondrais-tu ? pourquoi ? ». Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, le but est de répondre le plus honnêtement possible. L'entretien sera enregistré puis retranscrit afin d'analyser les réponses données plus facilement. Le traitement des données est entièrement anonyme. Tu peux à tout moment te retirer de l'entretien, sans justification. Si tu es d'accord de participer, merci de me contacter par mail afin d'établir un rendez-vous.	

Annexe 2 – Codebook pour les entretiens cognitifs

1. Buts de maitrise

Interprétation

Le discours interne orienté vers un objectif implique l'utilisation par les élèves de pensées ou de déclarations subvocales lorsqu'ils sont engagés dans une activité académique. Le contenu de ces pensées, cependant, est différent de simples déclarations qui renforcent ou punissent certains comportements. Au lieu de cela, les élèves utilisant un discours interne orienté vers un objectif réfléchissent ou mettent en avant diverses raisons qui les poussent à persister ou à terminer une tâche (Wolters, 2003).

Lors d'autorégulation motivationnelle dans un but de maitrise, l'élève se concentre davantage sur le développement de ses compétences et l'amélioration de la compréhension de la tâche : réussir est alors synonyme de comprendre et acquérir de nouvelles compétences (Souchal & Toczec-Capelle, 2010). L'apprenant se tient un discours qui met en relief les bonnes raisons de poursuivre le travail en cours (apprendre le plus possible pour soi) (Cosnefroy, 2016).

Élaboration

Dans cette stratégie, l'étudiant-e ...

- Se réfère à une stratégie motivationnelle dans un but de maitrise (et pas à une autre stratégie)
- Se réfère à une stratégie avant et/ou pendant la session d'étude
- Se réfère au bon but de l'activité (acquérir de nouvelles compétences, comprendre, apprendre pour soi (Cosnefroy, 2016))

Choix de réponse

1 ou 2 : L'étudiant rapporte ne jamais/presque jamais utiliser les stratégies motivationnelles dans un but de maîtrise.

3 ou 4 : L'étudiant rapporte utiliser parfois des stratégies motivationnelles dans un but de maîtrise.

5 ou 6 : L'étudiant rapporte utiliser toujours/presque toujours des stratégies motivationnelles dans un but de maîtrise.

Thèmes pour l'élaboration cohérente

- 1) Q1 Je me dis que c'est important de s'ouvrir l'esprit et d'apprendre le plus possible.
 - Apprendre plein de choses, curiosité, chercher plus loin que ce qu'on demande
- 2) Q2 Je me dis que ce serait dommage de ne pas aller jusqu'au bout du travail en cours.
 - Notion de perfectionnisme, ne pas aimer l'inachevé, finir ce qu'on a commencé
- 3) Q3 Je pense que si je suis capable d'aller jusqu'au bout, j'en tirerai beaucoup de satisfaction.
 - Gagner en confiance en terminant un travail, satisfaction de finir un travail/séminaire, fierté personnelle
- 4) Q4 J'essaie de considérer les difficultés comme des occasions de progresser.
 - Evoluer dans la difficulté, voir les épreuves comme bénéfiques pour son apprentissage, faire l'effort de comprendre quand on ne comprend pas tout de suite, persévérer dans la difficulté (si on ne comprend pas, si ça demande plus d'effort)

2. Buts de performance approche (sans comparaison avec les pairs)

Interprétation

Les buts de performance correspondent au désir de mettre en avant ses capacités, ses compétences et d'engendrer une évaluation positive. Les buts de performance peuvent être distingués en évitement ou approche en fonction de la valence accordée par un individu à une tâche. Le but de performance approche correspond à la recherche d'événements positifs ou désirables, favorisant un investissement fort dans les situations attrayantes ou valorisantes (Damon et Butera, 2001). Cela correspond à des propos évoquant les conséquences de la persévérance ou de la complétion d'une tâche en termes de résultats d'apprentissage.

Élaboration

Dans cette stratégie, l'étudiant-e ...

- Se réfère à une stratégie motivationnelle dans un but de performance approche (et pas à une autre stratégie)
- Se réfère à une stratégie avant et/ou pendant la session d'étude
- Se réfère au bon but de l'activité (vouloir obtenir les meilleurs résultats possibles (Souchal et Toczek-Capelle, 2010))

Choix de réponse

1 ou 2 : L'étudiant rapporte ne jamais/presque jamais utiliser (ou ne pas connaître) les stratégies motivationnelles dans un but de performance-approche.

3 ou 4 : L'étudiant rapporte utiliser parfois des stratégies motivationnelles dans un but de performance approche.

5 ou 6 : L'étudiant rapporte utiliser toujours/presque toujours des stratégies motivationnelles dans un but de performance approche.

Thèmes

1. Q5 Je me répète combien il est important de bien réussir les évaluations.
 - Accorder de l'importance aux notes, ne pas se contenter d'un 4/du minimum, réviser pour avoir des bonnes notes aux examens,
2. Q6 Je me convaincs de continuer à travailler en pensant aux bons résultats que je pourrais obtenir.
 - Garder en tête la fierté d'avoir des bonnes notes pour se motiver à continuer d'étudier, penser aux bons résultats pour continuer de travailler/réviser
3. Q7 Je pense aux bons résultats que j'obtiendrai si je continue de travailler.
 - Lier l'effort mis dans un travail avec les bons résultats
4. Q8 Je pense combien mes résultats baisseront si j'arrête de travailler.
 - Arrêter de travailler/étudier implique des conséquences négatives sur les résultats, interrompre sa session d'étude implique des résultats pires que si on continue à étudier

3. Buts de performance-évitement

Interprétation

Les buts de performance correspondent au désir de mettre en avant ses capacités, ses compétences et d'engendrer une évaluation positive. Les buts de performance peuvent être distingués en évitement ou approche en fonction de la valence accordée par un individu à une tâche. Le but de performance évitement repose sur la confrontation potentielle à un événement négatif ; il favorise donc un comportement de fuite ou de renoncement (Darnon et Butera, 2001). Cela correspondrait à des propos évoquant les conséquences du manque de persévérance ou du fait de ne pas compléter une tâche en termes de comparaisons sociales des résultats d'apprentissage.

Élaboration

Dans cette stratégie, l'étudiant-e ...

- Se réfère à une stratégie motivationnelle dans un but de performance-évitement (et pas à une autre stratégie)
- Se réfère à une stratégie avant et/ou pendant la session d'étude
- Se réfère au bon but de l'activité (vouloir éviter au maximum de montrer son incompetence en échouant (Souchal et Toczec-Capelle, 2010))

Choix de réponse

1 ou 2 : L'étudiant rapporte ne jamais/presque jamais utiliser (ou ne pas connaître) les stratégies motivationnelles dans un but de performance-évitement.

3 ou 4 : L'étudiant rapporte utiliser parfois des stratégies motivationnelles dans un but de performance-évitement.

5 ou 6 : L'étudiant rapporte utiliser toujours/presque toujours des stratégies motivationnelles dans un but de performance-évitement.

Thèmes

1. Q9 Je me dis que je ne voudrais pas être celle ou celui qui n'a pas compris.
 - Peur que les autres voient que tu n'as pas compris ou que tu as posé une question bête, être le moins intelligent du groupe, être le seul qui n'a pas compris
2. Q10 J'imagine la honte que j'aurais à obtenir un plus mauvais résultat que les autres étudiants.
 - Honte que les autres voient que tes résultats sont inférieurs aux leurs, peur du jugement des autres quand tu annonces ton résultat moins bien qu'eux
3. Q11 Je me dis que je ne voudrais pas paraître stupide aux yeux des autres étudiants.
 - Peur de montrer qu'on n'a pas compris qqch, travailler pour montrer aux autres qu'on sait, peur d'un sentiment d'infériorité intellectuelle dans un groupe
4. Q12 Je me dis que ce serait désagréable pour moi d'avoir des résultats inférieurs aux autres.
 - Être démotivé si ses propres résultats sont inférieurs à ceux de la classe, fierté personnelle/estime de soi impactée par des résultats moins bons que les autres, comparaison de ses notes avec celles des autres

4. Renforcer l'intérêt situationnel

Interprétation

L'intérêt situationnel est focalisé sur la façon dont les situations qualifiées d'intéressantes influencent les performances d'un ensemble de sujets (Boekaerts, 1999). Dans cette situation, l'apprenant-e augmente l'intérêt de la tâche (intérêt situationnel) en aménageant quelque peu l'activité pour la rendre moins ennuyeuse (en la complexifiant par exemple) (Cosnefroy, 2024). L'intérêt situationnel peut être suscité en proposant des activités inattendues ou encore en variant le contexte d'apprentissage, tel que les travaux d'équipe, l'utilisation de technologies, etc. (Fréchette-Simard et al., 2019).

Élaboration

Dans cette stratégie, l'étudiant-e ...

- Se réfère à une stratégie motivationnelle dans un but de renforcer l'intérêt personnel (et pas à une autre stratégie)
- Se réfère à une stratégie avant et/ou pendant la session d'étude
- Se réfère au bon but de l'activité (l'étudiant-e se réfère au plaisir qu'il-elle retire en réalisant une tâche (Fréchette-Simard et al., 2020))

Choix de réponse

1 ou 2 : L'étudiant rapporte ne jamais/presque jamais utiliser (ou ne pas connaître) les stratégies motivationnelles dans un but de renforcer l'intérêt situationnel.

3 ou 4 : L'étudiant rapporte utiliser parfois des stratégies motivationnelles dans un but de renforcer l'intérêt situationnel.

5 ou 6 : L'étudiant rapporte utiliser toujours/presque toujours des stratégies motivationnelles dans un but de renforcer l'intérêt situationnel.

Thèmes

1. Q13 Je pense à une façon de rendre le travail plus amusant à accomplir.
 - Techniques didactique/ludique pour apprendre, stratégies qui donnent envie de réviser, rendre l'étude amusante et plus intéressante
2. Q14 Je rends mon travail plus plaisant en me centrant sur quelque chose que je trouve amusant dans celui-ci.
 - Centrer son étude sur un aspect/sujet amusant ou plus intéressant dans la matière, se concentrer sur des détails/anecdotes plus intéressants
3. Q15 J'essaie d'inventer un jeu si je dois apprendre ou réaliser certaines tâches.
 - Créer une manière plus ludique d'étudier pour faciliter l'apprentissage
4. Q16 Je m'imagine qu'il s'agit d'un jeu plutôt que d'une activité d'apprentissage.
 - Faire une activité ludique plutôt que réviser de manière formelle et scolaire, considérer qu'étudier est un jeu plutôt qu'une charge lourde et sérieuse

5. S'autorécompenser

Interprétation

La motivation est ici soutenue par la perspective d'une récompense extrinsèque à l'acte d'apprendre. Penser à ce que l'on pourra faire d'agréable une fois le travail achevé (jouer, voir des amis) aide à se mettre au travail et à maintenir l'effort (Cosnefroy et Fenouillet, 2009). L'effort est alors soutenu lorsque l'apprenant-e se promet une récompense (par exemple jouer à la console) si le travail est achevé.

Élaboration

Dans cette stratégie, l'étudiant-e ...

- Se réfère à une stratégie motivationnelle dans un but de s'autorécompenser (et pas à une autre stratégie)
- Se réfère à une stratégie avant et/ou pendant la session d'étude
- Se réfère au bon but de l'activité (l'étudiant-e se promet une récompense si le travail est achevé (Cosnefroy, 2010), la récompense ne doit pas être administrée par une autre personne).
- Thèmes : prendre un moment pour soi après l'étude et se motiver en y pensant, avoir une satisfaction pour se féliciter d'avoir étudié (manger du chocolat, jouer à la console, lire un livre, écouter de la musique), faire qqch qu'on aime et qui fait du bien (marcher, lire)

Choix de réponse

1 ou 2 : L'étudiant rapporte ne jamais/presque jamais utiliser (ou ne pas connaître) les stratégies motivationnelles dans un but de s'autorécompenser.

3 ou 4 : L'étudiant rapporte utiliser parfois des stratégies motivationnelles dans un but de s'autorécompenser.

5 ou 6 : L'étudiant rapporte utiliser toujours/presque toujours des stratégies motivationnelles dans un but de s'autorécompenser.

Thèmes

1. Q17 Je me promets une récompense si je parviens à finir mon travail.
 - Se promettre qqch de positif seulement à la fin de la session d'étude, se donner qqch qui nous fait plaisir quand on a terminé notre objectif de travail
2. Q18 Je prévois de faire quelque chose que j'aime après avoir fait une certaine quantité de travail.
 - Délimiter son temps de travail et la quantité de travail pour faire qqch de plaisant, se fixer des objectifs plus courts et se récompenser avec du bon temps, aspect organisationnel (planifier son temps de travail et temps de pause)
3. Q19 J'imagine quelque chose d'agréable à faire ensuite, pour m'aider à aller jusqu'au bout et à bien faire mon travail.
 - Penser à une activité positive à faire après les révisions pour se motiver à finir d'étudier
4. Q20 Je pense à une activité agréable que je pourrais faire quand j'aurai terminé.
 - S'imaginer une activité plaisante à faire seulement si on a fini le travail/l'objectif fixé

Déclaration sur l'honneur

Je, Elisa Cretton, déclare sur l'honneur avoir accompli mon mémoire de Master seule et sans aide extérieure ou outils non autorisés. Par ma signature, j'atteste avoir mentionné comme telles les citations et paraphrases. Avec accord préalable de mon superviseur, je déclare avoir utilisé l'intelligence artificielle lors de la réalisation de mon mémoire de Master. L'application ChatGPT a été mobilisée pour reformuler certaines phrases, ainsi que NotebookLM pour résumer certains articles.

Cretton Elisa