Analyse des profils motivationnels des personnes étudiantes par rapport aux modes et modalités d'enseignement privilégiés

Mémoire présenté

dans le cadre du programme de maîtrise en éducation

en vue de l'obtention du grade de maître ès arts (M.A.)

PAR

© Samaher Selmi

Août, 2026

Composition du jury :

Laaroui Rakia, présidente du jury, Université de Québec à Rimouski

Rajotte Thomas, directeur de recherche, Université de Québec à Rimouski

Damboise Caroline, codirectrice de recherche, Université de Québec à Rimouski

Deschênes Michelle, membre interne, Université de Québec à Rimouski

Dépôt initial le Mai, 2026 Dépôt final le Août, 2026

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'autrice concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, L'autrice autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

REMERCIEMENTS

La rédaction de ce mémoire de maîtrise n'est jamais le fruit d'un travail solitaire. Plusieurs personnes ont accompagné ce parcours, et je tiens à leur exprimer ma reconnaissance.

Je tiens à exprimer ma profonde reconnaissance à mon directeur et codirectrice de recherche, Thomas et Caroline, pour leur accompagnement attentif, leurs conseils précieux et leur disponibilité tout au long de ce parcours. Votre encadrement et votre rigueur ont fait de cette aventure une expérience formatrice à tous points de vue. Merci vraiment pour le temps que vous m'avez accordé et pour la qualité de votre accompagnement.

À ma famille restée en Tunisie, à papa, à maman, à mes deux sœurs et à mon frère, merci. Malgré la distance qui nous sépare, vous avez été présents à chaque étape de ce parcours. Vos appels, vos encouragements et votre soutien dans les moments les plus difficiles m'ont portée bien plus que vous ne le savez. Cette réussite est aussi la vôtre.

Merci à mes amis. Vous avez rendu ces deux années plus légères et plus belles, nous avons surmonté ensemble bien des défis sur le chemin qui nous mène toutes vers le même but. Merci d’être à mes côtés.

Et à toutes les personnes qui ont contribué, d'une manière ou d'une autre, à ce mémoire, merci.

RÉSUMÉ

Dans un contexte marqué par la pénurie d'enseignant·e·s au Québec, ce mémoire analyse les profils motivationnels des étudiant·e·s en formation à l'enseignement et examine leurs liens avec les caractéristiques sociodémographiques, les modes d'enseignement et les modalités pédagogiques privilégiés. La recherche a été menée auprès de 111 étudiant·e·s inscrits dans différents programmes de baccalauréat en éducation à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR). Elle s'appuie sur la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan et mobilise l'Échelle de Motivation en Éducation universitaire (ÉMÉ-U 28). Le devis de cette recherche est descriptif corrélationnel. Cinq profils ont été dégagés : intrinsèque, extrinsèque, amotivé, mixte et neutre. Les résultats montrent une prédominance du profil mixte, suivi du profil neutre. Les associations entre les profils et les variables étudiées sont peu nombreuses et de faible intensité. Le campus fréquenté et le genre ressortent comme les caractéristiques sociodémographiques significativement associées aux profils. Une association significative s'observe entre les profils et les modes d'enseignement, soit entre le profil extrinsèque et le mode hybride à dominance présentielle. Cette recherche apporte un éclairage situé sur les profils motivationnels des futur·e·s enseignant·e·s québécois·es et invite les programmes universitaires à reconnaître la diversité de ces profils dans leurs pratiques pédagogiques.

Mots-clés : motivation, théorie de l'autodétermination, profils motivationnels, formation à l'enseignement, FAD, modes d'enseignement, modalités pédagogiques, ÉMÉ-U 28.

ABSTRACT

In the context of a persistent teacher shortage in Quebec, this thesis examines the motivational profiles of preservice teachers and investigates their associations with sociodemographic characteristics, instructional modes, and preferred pedagogical approaches. The study was conducted with 111 undergraduate students enrolled in various bachelor's degree programs in education at the Université du Québec à Rimouski (UQAR). It draws on Deci and Ryan's self-determination theory and uses the Academic Motivation Scale (AMS-C 28). A descriptive correlational design was adopted. Five motivational profiles were identified: intrinsic, extrinsic, amotivated, mixed, and neutral. The findings reveal a predominance of the mixed profile, followed by the neutral profile. Associations between the profiles and the variables under study are few in number and weak in intensity. Campus attended and gender emerge as the only sociodemographic characteristics significantly associated with the profiles. One significant association is also observed between the profiles and instructional modes, namely between the extrinsic profile and the hybrid-with-predominantly-in-person mode. This study provides a situated perspective on the motivational profiles of future teachers in Quebec and invites university programs to acknowledge the diversity of these profiles in their pedagogical practices.

Keywords: motivation, self-determination theory, motivational profiles, teacher education, distance education, FAD, instructional modes, pedagogical approaches, AMS-C 28.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS vii
RÉSUMÉ ix
ABSTRACT x
TABLE DES MATIÈRES xi
LISTE DES TABLEAUX xvi
LISTE DES FIGURES xviii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES xix
INTRODUCTION GÉNÉRALE 1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE 4
1.1 ENTRE PÉNURIE ET TRANSFORMATION DES ENVIRONNEMENTS ÉDUCATIFS 4
1.2 LA MOTIVATION ÉTUDIANTE COMME ENJEU EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE 9
1.2.1 Les profils motivationnels dans la littérature 9
1.2.2 La motivation 11
1.3 OBJECTIFS DE RECHERCHE 13
1.4 QUESTION DE RECHERCHE 14
1.5 PERTINENCE SCIENTIFIQUE ET SOCIALE 15
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL 17
2.1 FONDEMENTS THÉORIQUES DE LA MOTIVATION ÉTUDIANTE 17
2.1.1 La définition de la motivation 18
2.1.2 La théorie de l'autodétermination en éducation 19
2.1.3 Les types de motivation selon la théorie de l'autodétermination 20

2.1.3.1 L'amotivation 21
2.1.3.2 La motivation extrinsèque 22
2.1.3.3 La motivation intrinsèque 26
2.2 L'APPROCHE CENTRÉE SUR LES PROFILS MOTIVATIONNELS 30
2.2.1 Les principes de profils motivationnels 31
2.2.2 Les types des profils identifiés dans la littérature 33
2.2.2.1 Le profil autonome ou intrinsèque 34
2.2.2.2 Le profil contrôlé ou extrinsèque 35
2.2.2.3 Le profil combiné ou mixte 36
2.2.2.4 Le profil amotivé 37
2.3 LE CONTEXTE PÉDAGOGIQUE UNIVERSITAIRE : MODES ET MODALITÉS D'ENSEIGNEMENT 39
2.3.1 Les modes d'enseignement dans l'enseignement supérieur 39
2.3.1.1 Mode d'enseignement présentiel 40
2.3.1.2 L'enseignement à distance 41
2.3.1.3 L'enseignement hybride 43
2.3.2 Les modalités d'enseignement en contexte universitaire 44
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE 51
3.1 DEVIS DE RECHERCHE 52
3.2 POPULATION ET ÉCHANTILLONNAGE 53
3.3 LES PERSONNES PARTICIPANTES 54
3.4 INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES 58
3.5 PROCÉDURE DE COLLECTE DES DONNÉES 62
3.6 MÉTHODES D'ANALYSE DES DONNÉES 62
3.6.1 Analyse de la fiabilité de l'instrument 64
3.6.2 Construction des profils motivationnels 64

3.6.3 Analyse de la dominance par écart 65
3.6.4 Analyses statistiques 66
3.7 LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES 66
3.7.1 Respect de la dignité, de la vie privée et de la confidentialité 67
3.7.2 Consentement libre et éclairé 67
3.8 LIMITES MÉTHODOLOGIQUES 68
CHAPITRE 4 ANALYSE DES DONNÉES 70
4.1 ANALYSES DESCRIPTIVES 71
4.1.1 Scores des sous-échelles de motivation 71
4.1.2 Répartition des profils motivationnels 72
4.1.3 Profils motivationnels et caractéristiques sociodémographiques 74
4.1.3.1 Profils motivationnels et programme d'études 75
4.1.3.2 Répartition des profils motivationnels selon le campus fréquenté 78
4.1.3.3 Répartition des profils motivationnels selon l'année d'études 79
4.1.3.4 Répartition des profils motivationnels selon le genre 82
4.1.4 Profils motivationnels et modes d'enseignement 84
4.1.5 Profils motivationnels et modalités pédagogiques 86
4.1.5.1 Modalités pédagogiques selon le profil intrinsèque 87
4.1.5.2 Modalités pédagogiques selon le profil extrinsèque 89
4.1.5.3 Modalités pédagogiques selon le profil amotivé 91
4.1.5.4 Modalités pédagogiques selon le profil mixte 93
4.1.5.5 Modalités pédagogiques selon le profil neutre 95
4.2 ANALYSES DES ASSOCIATIONS ENTRE LES VARIABLES À L'ÉTUDE ET LA MOTIVATION 97

4.2.1 Relation entre profils motivationnels et caractéristiques sociodémographiques 97

4.2.1.1 L'association entre les profils motivationnels et le programme d'études (Q1) 99

4.2.1.2 L'association entre les profils motivationnels et le campus (Q2) 99

4.2.1.4 L'association entre les profils motivationnels et le genre (Q4) 100

4.2.2 Profils motivationnels et modes d'enseignement 101

4.2.2.1 Associations entre les profils motivationnels et le mode d'enseignement présentiel 102

4.2.2.2 Associations entre les profils motivationnels et le mode d'enseignement à distance 102

4.2.2.3 Associations entre les profils motivationnels et le mode hybride à dominance présentielle 103

4.2.2.4 Associations entre les profils motivationnels et le mode hybride à dominance à distance 103

4.2.3 Variables ayant une influence sur les différents les types de motivation 104

4.3 SYNTHÈSE DES RÉSULTATS 105

CHAPITRE 5 DISCUSsION 107

5.1 DISTRIBUTION DES PROFILS MOTIVATIONNELS À LA LUMIÈRE DU CONTINUUM DE LA TAD 107

5.2 REGARD SUR LA RÉPARTITION ET LES ASSOCIATIONS ENTRE LES PROFILS MOTIVATIONNELS ET LES CARACTÉRISTIQUES SOCIODÉMOGRAPHIQUES 110

5.2.1 Répartition des profils motivationnels selon les caractéristiques sociodémographiques 110

5.2.2 Associations et capacité prédictive des caractéristiques sociodémographiques 111

5.3 PROFILS MOTIVATIONNELS ET PRÉFÉRENCE POUR LE MODE D'ENSEIGNEMENT 114

5.4 LES MODALITÉS D'ENSEIGNEMENT AU REGARD DES PROFILS MOTIVATIONNELS 118

5.4.1 Les préférences pédagogiques des étudiant·e·s : un portrait qui transcende les profils motivationnels 118

CHAPITRE 6 CONCLUSION GÉNÉRALE 122

6.1 RAPPEL DE LA DÉMARCHE ET SYNTHÈSE DES RÉSULTATS PRINCIPAUX 122

6.2 CONTRIBUTIONS DE LA RECHERCHE 124

6.3 DU MÉMOIRE AU TERRAIN : LE GUIDE SUR LA FORMATION À DISTANCE 125

6.4 LIMITES DE L'ÉTUDE 125

6.4.1 Représentativité de l'échantillon 125

6.4.2 Biais d'autosélection 126

6.5 PISTES POUR LA RECHERCHE FUTURE 126

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 128

ANNEXE 1 - ÉCHELLE DE MOTIVATION DANS LES ÉTUDES (ÉMÉ-U 28) 140

ANNEXE 2 - QUESTIONNAIRE 145

ANNEXE 3 - LETTRE D'APPROBATION ÉTHIQUE 153

ANNEXE 4 - FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (FIC) CONCERNANT LA PARTICIPATION *DES PERSONNES ENSEIGNANTES* 156

ANNEXE 5 - TABLEAUX SPSS 161

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1- Description des principales modalités pédagogiques retenues dans la recherche 48

Tableau 2 - Statistiques descriptives des sous-échelles de l'ÉME-U 28 et des niveaux de motivation 71

Tableau 3 - La distribution des profils motivationnels 73

Tableau 4 - La distribution des profils motivationnels selon les différents programmes d'études 75

Tableau 5 - La répartition des profils motivationnels selon le campus fréquenté 78

Tableau 6 - La répartition des profils motivationnels selon l'année d'études 80

Tableau 7 - La répartition des profils motivationnels selon le genre 82

Tableau 8 - La répartition des profils motivationnels des étudiant·e·s selon le mode d'enseignement 84

Tableau 9 - Les modalités pédagogiques mentionnées par les étudiant·e·s du profil intrinsèque 87

Tableau 10 - Modalités pédagogiques mentionnées par les étudiant·e·s du profil extrinsèque 89

Tableau 11 - Les modalités pédagogiques mentionnées par les étudiant·e·s du profil amotivé 91

Tableau 12- Les modalités pédagogiques mentionnées par les étudiant·e·s du profil mixte 93

Tableau 13 - Les modalités pédagogiques mentionnées par les étudiant·e·s du profil neutre 95

Tableau 14 - Tests du khi-carré entre les profils motivationnels et les caractéristiques sociodémographiques 98

Tableau 15 - Associations entre les profils motivationnels et les modes d'enseignement privilégiés 101

Tableau 16 - Les analyses de régression linéaire des types de motivation en fonction des variables sociodémographiques. 104

LISTE DES FIGURES

Figure 1- Types de motivation et de régulation dans le cadre de la théorie de l'autodétermination, ainsi que leur place sur le continuum de l'autodétermination relative. (Paquet et Vallerand, 2016) 20

Figure 2- Répartition des participant·e·s selon l'année d'études 55

Figure 3 - Répartition des participant·e·s selon le programme d'études 56

Figure 4 - Répartition des participant·e·s selon le campus ou le centre fréquenté 57

Figure 5 - Répartition des participant·e·s selon le genre 58

Figure 6 - Distribution des profils motivationnels. 73

Figure 7 - La distribution des profils motivationnels selon les différents programmes d'études 76

Figure 8 - Répartition des profils motivationnels selon le campus fréquenté 79

Figure 9 - Répartition des profils motivationnels selon l'année d'études 81

Figure 10 - Répartition des profils motivationnels selon le genre 83

Figure 11 - La distribution des profils motivationnels des étudiant·e·s selon le mode d'enseignement 85

Figure 12 - Modalités pédagogiques mentionnées par les étudiant·e·s du profil intrinsèque 88

Figure 13 - Modalités pédagogiques mentionnées par les étudiant·e·s du profil extrinsèque 90

Figure 14 - Modalités pédagogiques mentionnées par les étudiant·e·s du profil amotivé 92

Figure 15 - Modalités pédagogiques mentionnées par les étudiant·e·s du profil mixte 94

Figure 16 - Modalités pédagogiques mentionnées par les étudiant·e·s du profil neutre 96

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

APP : Apprentissage par problème

FAD : Formation à distance

UQAR : Université de Québec à Rimouski

CRIFPE : Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante

RAI : Indice d'autonomie relative

FADEL : Formation à distance et en ligne

ÉMÉ : Échelle de Motivation en Éducation

TAD : Théorie de l'autodétermination

EMA : Échelle de motivation académique

ACL : Analyse de classes latentes

AIC : Akaike Information Criterion

BIC : Bayesian Information Criterion

SIMS : Situational Motivation Scale

BÉPEP : Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire

BEASS : Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale

BES : Baccalauréat en enseignement secondaire

BEP : Baccalauréat en enseignement professionnel

ME : Motivation extrinsèque

MI : Motivation intrinsèque

SPSS : Statistical Package for the Social Sciences

EPTC2 : Éthique de la recherche avec des êtres humains

FIC : Formulaire d'Information et de Consentement

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Entre 1996 et 2018, le nombre de personnes inscrites dans les programmes universitaires de formation initiale à l'enseignement au Québec a diminué de 39 % (Tardif et al., 2025). Cette baisse, à laquelle s'ajoute une stagnation des effectifs en formation des maîtres dans plusieurs universités (Sirois et al., 2022), témoigne d'une pénurie d'enseignant·e·s qui s'installe durablement dans le réseau scolaire public. Cette situation pose la question de l'attractivité du métier et de la persévérance des étudiant·e·s qui choisissent cette voie. Les universités québécoises se trouvent ainsi devant un grand défi : adapter leurs environnements pédagogiques pour soutenir l'engagement, accompagner la motivation et prévenir l'abandon des futur·e·s enseignant·e·s.

Cette préoccupation rejoint une transformation plus large des environnements d'apprentissage universitaires. La diversification rapide des modalités pédagogiques et l'intégration croissante des technologies numériques ouvrent de nouvelles avenues pour répondre aux enjeux de recrutement et de persévérance. À l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), cette transformation a notamment pris la forme d'un réseau de sites de formation hors campus dans le Bas-Saint-Laurent, la Chaudière-Appalaches, la Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine et la Côte-Nord, qui rend l'enseignement supérieur accessible aux populations géographiquement éloignées (Ringuet et al., 2022). La pandémie de COVID-19 a accéléré cette évolution en imposant le passage rapide à l'apprentissage à distance, ce qui a mis en lumière des défis importants liés à la motivation et à l'engagement des étudiant·e·s (Pelikan et al., 2021).

Dans ce contexte, la motivation apparaît comme un facteur important du parcours de formation. Régulièrement associée à la curiosité, à la persévérance et à la réussite (Vallerand

et al., 1989), elle joue un grand rôle dans la capacité des étudiant·e·s à surmonter les obstacles et à atteindre leurs objectifs. La motivation intrinsèque, par sa nature autonome et auto-régulée, soutient l'engagement dans les tâches scolaires (Deci et Ryan, 2000). Or, les théories motivationnelles établies dans les contextes traditionnels en présentiel ne se transfèrent pas automatiquement aux environnements à distance, où la flexibilité, l'accessibilité et la communication médiée par ordinateur modifient l'expérience d'apprentissage (Chen et Jang, 2010). Comprendre comment les étudiant·e·s, selon leur profil motivationnel, préfèrent ou choisissent un mode d'enseignement devient ainsi une question de recherche pertinente pour adapter les dispositifs pédagogiques aux besoins variés des apprenant·e·s.

La présente recherche s'inscrit dans le prolongement du projet FAD (Damboise et al., 2025). Son objectif général consiste à analyser les profils motivationnels des étudiant·e·s en formation à l'enseignement à l'UQAR, en lien avec leurs caractéristiques sociodémographiques (programme d'études, campus fréquenté, année d'études, genre), les modes d'enseignement (présentiel, hybride à dominance présentielle, hybride à dominance distancielle, à distance) et les modalités pédagogiques privilégiés. La question principale qui guide la démarche est la suivante : quelle est la répartition des profils motivationnels des étudiant·e·s universitaires en formation à l'enseignement au Québec, et quelles associations peut-on observer entre ces profils, les modes et les caractéristiques sociodémographiques des participant·e·s ?

L'originalité de la démarche repose sur deux éléments. D'abord, elle s'intéresse à une population spécifique et peu documentée sur le plan motivationnel, soit les étudiant·e·s en formation à l'enseignement dans une université québécoise en région. Ensuite, elle prolonge un projet de recherche antérieur en y ajoutant la dimension motivationnelle, ce qui permet de tisser des liens directs entre les préférences exprimées et les profils observés.

Sur le plan méthodologique, la recherche adopte un devis descriptif corrélationnel. Elle s'appuie sur l'Échelle de Motivation en Éducation universitaire (ÉMÉ-U 28), développée à partir des travaux de Vallerand et al. (1989) et fondée sur le modèle hiérarchique de la

motivation de Vallerand (1997). Les données ont été recueillies auprès de 111 étudiant·e·s du baccalauréat en éducation à l'UQAR.

Le mémoire est structuré en cinq chapitres. Le premier chapitre présente la problématique et les questions qui orientent la recherche. Le deuxième chapitre développe le cadre conceptuel, qui mobilise la théorie de l'autodétermination, le modèle hiérarchique de Vallerand ainsi que les principaux travaux sur les profils motivationnels et les modes et modalités d'enseignement. Le troisième chapitre expose la démarche méthodologique, soit le devis, l'échantillon, l'instrument de mesure et les analyses retenues. Le quatrième chapitre présente les résultats, structurés en deux grandes sections : une analyse descriptive des profils motivationnels et une analyse corrélationnelle de leurs liens avec les variables étudiées réalisée à l'aide de tests du khi-carré. Le cinquième chapitre propose une discussion qui met les résultats en dialogue avec la littérature existante et fait ressortir leurs implications pour la formation à l'enseignement. Une conclusion vient enfin synthétiser les apports de la recherche, en reconnaître les limites et ouvrir sur des pistes pour les travaux futurs.

CHAPITRE 1
PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre expose la problématique à l'origine de la présente recherche. Il aborde d'abord les enjeux de pénurie et de transformation des environnements éducatifs, puis situe la motivation étudiante en contexte universitaire, avant de présenter les objectifs, la question de recherche ainsi que la pertinence scientifique et sociale de l'étude.

1.1 ENTRE PÉNURIE ET TRANSFORMATION DES ENVIRONNEMENTS ÉDUCATIFS

Depuis plusieurs années, le Québec fait face à une pénurie préoccupante d'enseignantes et d'enseignants, qui touche particulièrement le réseau scolaire public. Cette situation complexifie non seulement la gestion des établissements scolaires, mais pose aussi la question de l'attractivité du métier et de la persévérance dans les parcours de formation initiale à l'enseignement. Face à ce défi, les universités québécoises ont un rôle essentiel à jouer : elles doivent adapter leurs environnements pédagogiques pour susciter l'engagement, soutenir la motivation et prévenir l'abandon des futur·e·s enseignant·e·s.

Ce constat est appuyé par les résultats de l'Enquête nationale auprès des étudiantes et étudiants en formation à l'enseignement dans les universités québécoises, menée par le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Selon les chercheur·e·s : « Les analyses préliminaires indiquaient, à partir des

données disponibles, que le nombre de personnes qui choisissent de s'inscrire dans l'un ou l'autre des programmes universitaires de formation initiale à l'enseignement a chuté de 39 % de 1996 à 2018. » (Tardif et al., 2025, p. 7).

Dans le même sens, « [p]lusieurs universités font état d'une stagnation ou d'une diminution des effectifs en formation des maîtres (Ministère de l'Éducation, 2020), ce qui met ainsi en évidence le faible attrait pour la profession » (Sirois et al., 2022, p. 3). Cette situation invite les universités à repenser en profondeur leurs approches de recrutement et les méthodes pédagogiques employées dans les programmes de formation initiale. En écoutant davantage les besoins, les aspirations et les motivations réelles des étudiant·e·s, les établissements pourraient ainsi rendre le métier d'enseignant plus attractif et encourager les futur·e·s enseignant·e·s à s'engager durablement dans leur carrière. Mieux cerner ce qui motive les étudiant·e·s devient indispensable pour les encourager à poursuivre et à compléter leur formation en enseignement.

Face à ces défis liés à l'attractivité de la profession enseignante et à la nécessité de mieux comprendre les besoins motivationnels des étudiant·e·s, il convient d'examiner de plus près l'évolution récente des environnements d'apprentissage universitaires. En effet, la diversification rapide des modalités pédagogiques et l'intégration croissante des technologies numériques dans l'enseignement supérieur offrent de nouvelles pistes pour répondre aux enjeux de recrutement et de persévérance des futur·e·s enseignant·e·s.

Dans cette optique, il devient pertinent d'explorer comment ces changements dans les environnements pédagogiques influencent concrètement la motivation des étudiant·e·s, notamment en lien avec leur préférence pour différents modes et modalités d'enseignement.

C'est dans cette perspective que s'inscrit la présente recherche, qui vise à analyser les profils motivationnels des personnes étudiantes universitaires en lien avec les modes de prestation (présentiel, hybride, distance) et les modalités pédagogiques (exposés magistraux, projets, ateliers, etc.) privilégiés dans leur parcours de formation.

En effet, l'évolution significative des environnements d'apprentissage à l'échelle internationale s'explique notamment par l'intégration croissante des technologies numériques dans les pratiques pédagogiques et par l'adoption de nouvelles modalités d'enseignement, telles que l'enseignement présentiel, hybride et à distance (Ringuet et al., 2022).

Dans le contexte québécois, ces transformations ont été particulièrement marquées par les initiatives qui visent à moderniser les environnements éducatifs, tout en répondant aux besoins diversifiés des étudiant·e·s dans un monde en constante évolution. L'Université du Québec à Rimouski (UQAR) par exemple, s'est démarquée en développant un réseau de sites de formation hors campus dans des régions comme le Bas-Saint-Laurent, la Chaudière-Appalaches, la Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine et la Côte-Nord, afin d'assurer une accessibilité accrue à l'éducation supérieure, même pour des populations géographiquement éloignées (Ringuet et al., 2022).

Cependant, l'enseignement universitaire constitue un champ où les pratiques pédagogiques varient considérablement à l'échelle internationale. Ces variations s'expliquent par des facteurs socio-économiques, culturels, politiques, mais aussi technologiques, qui influencent profondément les systèmes d'enseignement supérieur d'un pays à l'autre (Altbach et Knight, 2007, p. 15). Dans certains contextes, l'enseignement universitaire repose sur des approches fortement centrées sur la transmission magistrale, tandis que, dans d'autres, il privilégie des pédagogies actives et collaboratives, qui intègrent massivement les outils numériques.

Ces différentes modalités d'enseignement ont suscité un intérêt croissant chez les chercheur·e·s pour évaluer leur impact sur la motivation des étudiant·e·s. En effet, la motivation est considérée comme un facteur essentiel qui influence la persévérance, l'engagement et la réussite académique (Viau, 2009). La motivation des étudiant·e·s, définie comme la force interne qui les pousse à s'engager dans leurs études, joue un grand rôle dans leur capacité à surmonter les obstacles académiques et à atteindre leurs objectifs éducatifs. Plusieurs études montrent que, lorsque les étudiant·e·s sont motivés de manière intrinsèque, ils sont plus susceptibles d'adopter des stratégies d'apprentissage profondes et de maintenir

un niveau élevé d'engagement, quel que soit le mode d'enseignement suivi (Deci et Ryan, 2000).

Avec l'essor de l'enseignement à distance et hybride, il est devenu nécessaire d'examiner comment ces nouveaux modes d'enseignement influencent les profils motivationnels des personnes étudiantes. Alors que l'enseignement en présentiel offre un cadre structuré et des interactions directes,

> L'apprentissage repose fortement sur les interactions entre les étudiant·e·s et les enseignant·e·s, ce qui peut être encore plus important dans un contexte numérique imposé par la pandémie, où les étudiant·e·s peuvent nécessiter davantage de soutien actif de la part des enseignant·e·s (Pelikan et al., 2021, p. 4, traduction libre).

L'enseignement à distance met davantage l'accent sur l'autonomie et la gestion du temps. Des recherches récentes ont montré que les étudiant·e·s peuvent réagir différemment en fonction de leurs préférences individuelles pour un mode d'enseignement spécifique (Dufour, 2023). Par exemple, certains étudiant·e·s trouvent la flexibilité de l'enseignement à distance motivante, tandis que d'autres éprouvent des difficultés en raison d'un manque de structure et de soutien direct.

La pandémie de COVID-19 a accéléré l'intégration des technologies numériques dans les environnements d'apprentissage, ce qui oblige les institutions à adapter leurs pratiques pédagogiques en un temps record. Cette transition rapide a mis en lumière des défis liés à la motivation des étudiant·e·s, en particulier pour ceux qui avaient du mal à s'adapter à un enseignement entièrement à distance. Selon Pelikan et al. (2021), la propagation de la pandémie de COVID-19 a rapidement nécessité le passage à l'apprentissage numérique, ce qui imposait des défis aux systèmes scolaires qui n'étaient pas préparés à cette transition. Cela a particulièrement mis en lumière les difficultés pour les groupes d'étudiant·e·s défavorisé·e·s dans une salle de classe virtuelle.

À l'UQAR, les personnes étudiantes évoluent dans un environnement où coexistent différents modes d'enseignement (présentiel, hybride et à distance), dont la répartition varie

selon les programmes et les campus. Ainsi, certains programmes sont offerts exclusivement à distance (par exemple, le baccalauréat en enseignement professionnel), tandis que d'autres privilégient le présentiel ou une formule hybride. Par conséquent, le mode d'enseignement suivi ne résulte pas uniquement d'une préférence individuelle, mais est également influencé par l'offre institutionnelle. L'UQAR dessert une population répartie sur un vaste territoire et compose avec des profils étudiants variés, notamment sur le plan de la conciliation travail-études-famille et des responsabilités professionnelles (Ringuet et al., 2022). Pour plusieurs personnes étudiantes, la formation à distance peut ainsi représenter une modalité mieux adaptée à leur réalité géographique ou personnelle.

Dans ce contexte, il est essentiel de comprendre comment les étudiant·e·s, en fonction de leur profil motivationnel, préfèrent ou choisissent un mode d'enseignement. Une telle compréhension permettrait aux établissements d'enseignement supérieur d'adapter leurs pratiques pédagogiques afin de mieux répondre aux besoins et aux attentes des étudiant·e·s.

Au regard de ces évolutions, il est important de prendre en compte les différences entre les environnements d'apprentissage et les aspects motivationnels propres à chaque étudiant·e. En effet,

> Les chercheurs ne peuvent affirmer que les théories de motivation établies en présentiel traditionnel peuvent être directement transférées en ligne, sans justifications, parce que les caractéristiques de l'environnement d'apprentissage (flexibilité, accessibilité, communication médiée par ordinateur) et la dynamique motivationnelle des étudiants sont différentes (Chen et Jang, 2010, p. 743).

Ainsi, comprendre comment les étudiant·e·s, selon leur profil motivationnel, préfèrent ou choisissent un mode d'enseignement devient nécessaire pour adapter les dispositifs pédagogiques aux besoins variés des apprenant·e·s.

1.2 LA MOTIVATION ÉTUDIANTE COMME ENJEU EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE

Cette recherche vise à mieux comprendre comment se répartissent les profils motivationnels des étudiant·e·s et quelles modalités d'enseignement ils et elles préfèrent. Les établissements manquent encore d'informations claires pour orienter leurs choix pédagogiques. On observe que les programmes multiplient les formules d'enseignement, mais sans toujours savoir si elles correspondent aux besoins des étudiant·e·s. Cette méconnaissance limite la capacité des équipes pédagogiques à offrir un cadre d'apprentissage qui soutient bien la motivation. En apportant des données concrètes, cette étude peut aider à mieux orienter les pratiques et à réduire cet écart.

Pour mieux comprendre ces préférences et leurs implications pédagogiques, il est essentiel de s'intéresser d'abord à la notion de profil motivationnel, qui reflète les combinaisons particulières de motivations chez chaque individu. Ces profils permettent de mieux cerner comment les étudiant·es s'intéressent à leurs études, en fonction de leurs besoins, de leurs valeurs et de leurs attentes.

Cette exploration nécessite également un retour sur les grandes théories de la motivation en contexte éducatif. La compréhension de ces fondements permettra de mettre en lumière les leviers susceptibles d'encourager un apprentissage plus autonome, soutenu et durable.

1.2.1 Les profils motivationnels dans la littérature

Selon le rapport de l'Enquête nationale auprès des étudiantes et étudiants en formation à l'enseignement dans les universités québécoises (Tardif et al., 2025), de nombreux étudiant·e·s soulignent l'importance de la flexibilité dans leur parcours académique, notamment pour concilier leurs études avec d'autres responsabilités. Le rapport indique également que « [l]es étudiantes et étudiants expriment un besoin important de flexibilité dans leur formation, avec deux tiers des répondants et répondantes soulignant

l'importance de modalités souples telle que les cours en format hybride ou à distance » (Tardif et al., 2025, p. 38). Ces constats mettent en évidence la diversité des profils étudiants et des attentes pédagogiques. Comprendre ces préférences permettrait aux établissements d'enseignement supérieur d'adapter leurs pratiques pédagogiques afin de mieux répondre aux besoins spécifiques de chaque étudiant·e et ainsi favoriser un environnement d'apprentissage inclusif et stimulant.

Selon Bouffard et al. (2005), le concept de profil motivationnel fait référence à l'ensemble des caractéristiques motivationnelles propres à une personne qui la poussent à s'engager dans une activité ou à réaliser une tâche. Ce profil, qui peut varier selon les individus et les contextes, joue un grand rôle dans l'orientation des choix d'études, le maintien dans ces études et la réussite académique.

D'après Pugh (2019), l'approche centrée sur la personne examine le profil motivationnel complet d'un individu en s'appuyant sur la théorie de l'autodétermination. Contrairement à une conception linéaire qui situerait les formes de motivation sur un continuum, cette approche permet d'identifier des schémas complexes de régulation motivationnelle du comportement.

Dans le prolongement des travaux de Deci et Ryan, plusieurs chercheur·e·s tel que Pintrich (2003), Bråten et Olaussen (2005), ainsi que Csizer et Dörnyei (2005) ont mis en avant l'intérêt d'utiliser une approche centrée sur la personne pour mieux comprendre la motivation scolaire. Selon Pintrich (2003), les résultats scolaires, comme la performance ou la persévérance, peuvent être influencés par une combinaison de plusieurs types de motivation, et non par un seul élément pris isolément. Cette approche permet ainsi d'identifier des profils motivationnels, c'est-à-dire des regroupements d'étudiant·e·s qui partagent des caractéristiques motivationnelles similaires. Elle a été utilisée pour étudier différents aspects de la motivation, comme les buts d'apprentissage, l'intérêt pour les tâches, la confiance en soi ou encore la valeur attribuée aux activités scolaires (Bråten et Olaussen, 2005 ; Csizér et Dörnyei, 2005). Ces recherches montrent que certains profils, notamment ceux caractérisés par une forte motivation autonome et une faible motivation contrôlée ou

amotivation, sont associés à de meilleurs résultats scolaires et à une plus grande implication des étudiant·e·s. Contrairement à l'approche centrée sur les variables, comme l'indice d'autonomie relative (RAI), qui réduit la motivation à un seul score. Selon Ratelle et al. (2007), l'approche par profils permet de mieux comprendre la diversité des combinaisons motivationnelles chez les étudiant·e·s. Cela renforce l'intérêt d'étudier les profils motivationnels dans le contexte éducatif pour mieux soutenir la réussite étudiante.

Cette compréhension des profils motivationnels nous invite à approfondir le concept même de motivation et ses fondements théoriques. En effet, pour bien saisir comment ces profils se construisent et influencent la réussite académique des étudiant·e·s, il est essentiel de revenir aux principales théories explicatives de la motivation, notamment la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985, 2000) et le modèle hiérarchique de la motivation proposé par Vallerand (1997).

1.2.2 La motivation

Selon Deci et Ryan (2000), la motivation désigne « les raisons qui sous-tendent un comportement ». Dans leur théorie de l'autodétermination, ils distinguent différents types de motivation en fonction du degré d'autonomie perçu par l'individu, allant de la motivation intrinsèque (agir par intérêt ou plaisir) à la motivation extrinsèque (agir pour obtenir une récompense ou éviter une punition), jusqu'à l'amotivation (absence de motivation). Nous présenterons plus en détail la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan dans le cadre conceptuel, afin d'explorer ses concepts clés et leur application à l'étude des profils motivationnels.

La motivation constitue l'un des concepts les plus fondamentaux dans le champ de l'éducation. Elle est régulièrement associée à des dimensions indispensables du parcours scolaire, telles que la curiosité, la persévérance, l'apprentissage et la performance académique (Vallerand et al., 1989), et l'importance accordée à la motivation ne se limite

pas à la recherche scientifique. Elle est également reconnue dans les politiques éducatives officielles. Par exemple, le Référentiel de compétences pour la profession enseignante du Québec (MEES, 2020) inclut désormais une compétence spécifique liée au rôle de soutien que doit jouer l'enseignante ou l'enseignant en ce qui concerne la motivation pour l'apprentissage. Cette compétence est la compétence numéro huit : soutenir le plaisir d'apprendre, qui précise que l'enseignante ou l'enseignant doit :

> Pour entretenir le plaisir d'apprendre et la curiosité des élèves, elle ou il met en relation les apprentissages à effectuer avec des éléments de leur vécu et leurs référents culturels. Une autre manière de donner du sens aux apprentissages est de permettre à l'élève de réfléchir à la satisfaction que lui procurera la réussite de ces apprentissages au regard de son projet scolaire ou de son projet professionnel. (MEES, 2020, p 64).

Cette reconnaissance officielle montre bien que la motivation, sous toutes ses formes, fait pleinement partie du rôle professionnel attendu dans la pratique enseignante actuelle.

On comprend alors que la motivation ne repose pas uniquement sur les caractéristiques personnelles des étudiant·e·s, mais qu'elle fait aussi partie des responsabilités pédagogiques essentielles des enseignant·e·s.

En outre, dans un contexte où les modalités pédagogiques évoluent rapidement, il convient désormais d'examiner les spécificités de la formation à distance, de l'enseignement en ligne et des approches hybrides, qui constituent le troisième axe central de cette problématique.

Au Québec, la formation à distance et en ligne (FADEL) occupe une place significative dans l'offre de cours des établissements d'enseignement supérieur, un phénomène qui s'est accentué avec la pandémie (Sauvé, 2020).

Dans son rapport, le comité de réflexion sur la formation à distance de l'UQAR a défini la FAD comme « [u]ne activité de formation qui implique, à un certain degré, que l'enseignement et l'apprentissage soient dissociés dans l'espace ou le temps » (Ringuet et al.,

2022). Le rapport souligne que le succès de la formation à distance repose sur une intention pédagogique claire, un encadrement adéquat, et une prise en compte des réalités diverses des étudiant·e·s. Le comité met en lumière la nécessité d'adapter les modalités pédagogiques à la diversité des parcours étudiants, qui peuvent être marqués par la conciliation entre les études, le travail et les obligations familiales, ainsi que par des niveaux variés de maîtrise des outils numériques. Il souligne également l'importance d'offrir un accompagnement aux enseignant·e·s pour faciliter l'intégration des technologies et le développement de pratiques pédagogiques en phase avec les modes d'enseignement choisis. Ces constats font écho aux enjeux actuels liés à l'engagement des étudiant·e·s dans des contextes d'apprentissage de plus en plus flexibles, et rappellent l'importance de mieux comprendre comment les caractéristiques individuelles influencent leur expérience en formation à distance. Dans cette perspective, les modalités d'enseignement doivent être pensées de manière à offrir une flexibilité suffisante, permettant aux personnes étudiantes de suivre leur parcours de formation en tenant compte de leurs réalités et contraintes individuelles (Damboise et al., 2025).

1.3 OBJECTIFS DE RECHERCHE

Pour mieux comprendre les profils motivationnels dans le contexte universitaire, cette recherche vise à répondre à plusieurs objectifs précis. Ces objectifs découlent de la nécessité d'adapter les environnements d'apprentissage aux besoins variés des étudiant·e·s, tout en optimisant les modalités d'enseignement pour favoriser leur réussite académique.

L'objectif général de cette recherche est d'analyser les profils motivationnels des étudiant·e·s inscrit·e·s dans des programmes de formation à l'enseignement au Québec, en examinant leurs relations avec les différents modes d'enseignement (présentiel, hybride à dominance présentielle, hybride à dominance distancielle, à distance), les modalités pédagogiques privilégiées (résolution de problème, projet, analyse de situations, atelier, démonstration, étude de cas, exercices, discussion de groupe et exposés magistraux), ainsi

que certaines caractéristiques sociodémographiques des participant·e·s. Fondée sur l'Échelle de Motivation en Éducation universitaire (ÉME-U 28) développée à partir du modèle de Vallerand (1997), cette recherche vise à dresser un portrait des dynamiques motivationnelles au sein de cette population.

Plus spécifiquement, cette recherche vise, dans un premier temps, à décrire la répartition des profils motivationnels des étudiant·e·s à partir des scores obtenus à l'ÉME-U 28. Dans un deuxième temps, elle cherche à examiner les associations entre ces profils et les caractéristiques sociodémographiques des participant·e·s, soit le programme d'études, le campus fréquenté, l'année d'études et le genre. Elle vise également à analyser les relations entre les profils motivationnels et les modes d'enseignement privilégiés par les étudiant·e·s, de même qu'à explorer les liens entre ces profils et les modalités pédagogiques préférées. Enfin, cette recherche cherche à identifier les variables sociodémographiques susceptibles de prédire les différents types de motivation des étudiant·e·s.

1.4 QUESTION DE RECHERCHE

La question centrale que cette recherche se propose d'explorer est la suivante : « Quelle est la répartition des profils motivationnels des étudiant·e·s universitaires en formation à l'enseignement au Québec, et quelles associations peut-on observer entre ces profils, les modes d'enseignement privilégiés, ainsi que les caractéristiques sociodémographiques des participant·e·s ? »

De cette question principale découlent plusieurs interrogations complémentaires. Il s'agit d'abord de comprendre comment se répartissent les profils motivationnels au sein de l'échantillon. Il convient ensuite d'examiner si ces profils sont associés aux caractéristiques sociodémographiques des étudiant·e·s, puis de vérifier l'existence d'une association significative entre les profils motivationnels et le mode d'enseignement privilégié. Par ailleurs, cette recherche s'interroge sur la variation des préférences pour les modalités

pédagogiques selon le profil motivationnel. Enfin, elle cherche à déterminer quelles variables sociodémographiques contribuent à prédire les types de motivation des étudiant·e·s.

Ces questions s'inscrivent dans le cadre d'une analyse approfondie qui vise à comprendre comment les caractéristiques motivationnelles des étudiant·e·s varient en fonction des formes d'enseignement et des caractéristiques individuelles. Avec l'identification de ces associations, cette étude aspire à fournir des pistes concrètes pour adapter les pratiques pédagogiques aux préférences des apprenant·e·s dans un contexte universitaire en constante évolution.

1.5 PERTINENCE SCIENTIFIQUE ET SOCIALE

Ce projet de recherche sur les profils motivationnels des étudiant·e·s universitaires en fonction des modes et modalités d'enseignement privilégiés est particulièrement pertinent à la lumière des défis mis en évidence par le projet FAD (Formation à Distance) récemment complété par notre équipe de recherche (Damboise et al., 2025).

Ce projet constitue une poursuite directe du projet FAD mené à l'UQAR, lequel avait permis de documenter les préférences des étudiant·e·s en matière de formation, mais sans explorer en profondeur le rôle de la motivation dans ces choix. En effet, le projet FAD met en lumière des zones encore peu explorées concernant les préférences et les perceptions des personnes étudiantes à l'égard des modes d'enseignement.

L'un des constats majeurs de ce projet est que, malgré l'adoption croissante de l'enseignement à distance et hybride, il reste des aspects à approfondir quant à l'impact de ces modalités sur la motivation des étudiants. « Les risques d'abandon d'un cours en FAD augmentent si l'étudiante ou l'étudiant ne se sent pas supporté ou encadré. Un manque d'encadrement peut également générer une baisse d'engagement et de motivation chez les étudiantes et étudiants » (Ringuet et al., 2022, p. 15). Les résultats préliminaires indiquent que l'adaptation des pratiques pédagogiques aux besoins des étudiant·e·s en formation à

distance est encore incomplète, ce qui laisse place à des améliorations significatives pour optimiser leur engagement socioaffectif et leur réussite académique.

D’un point de vue social, cette recherche contribuera également à une meilleure compréhension des besoins motivationnels et des comportements d’engagement des étudiant·e·s en éducation. En approfondissant les connaissances sur cette clientèle spécifique, cette étude permettra d’orienter les pratiques pédagogiques vers des approches plus adaptées aux réalités des étudiant·e·s en enseignement, ce qui va renforcer leur succès académique et professionnel.

Cette recherche vise donc à combler ces lacunes en documentant précisément comment les différents modes d'enseignement influencent les types de motivation (intrinsèque, extrinsèque) des étudiant·e·s, en tenant compte des préférences exprimées par les participant·e·s dans le cadre du projet FAD.

Ainsi, cette étude s'inscrit dans une démarche de recherche appliquée, qui vise à renforcer l'efficacité des pratiques pédagogiques dans un contexte où la flexibilité des environnements d'apprentissage devient indispensable pour répondre aux attentes des étudiant·e·s et améliorer leur expérience universitaire.

CHAPITRE 2
CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre expose les fondements théoriques de la recherche. Il s'articule autour de quatre concepts principaux : la motivation, les profils motivationnels, les modes d'enseignement et les modalités pédagogiques. Ensemble, ces concepts constituent le cadre conceptuel qui guide l'analyse des liens entre les profils motivationnels, les modes d'enseignement privilégiés et les préférences pédagogiques des étudiant·e·s en formation à l'enseignement.

2.1 FONDEMENTS THÉORIQUES DE LA MOTIVATION ÉTUDIANTE

Dans le champ des sciences de l'éducation, la motivation est considérée comme un déterminant majeur de la réussite académique. Elle constitue un processus complexe, influencé par un ensemble de facteurs individuels, contextuels et sociaux, qui détermine l'intensité de l'effort fourni, le choix de l'objectif poursuivi et la capacité à maintenir cet engagement dans le temps (Cherry, 2018). En contexte universitaire, la motivation ne dépend pas seulement de facteurs internes. Elle est aussi influencée par le contexte d'apprentissage, par la nature des tâches proposées et par les expériences antérieures que les étudiant·e·s apportent avec eux (Schumacher et Ifenthaler, 2018).

Cette complexité explique pourquoi cette étude mobilise des approches théoriques variées et complémentaires. Afin de poser les bases de l'analyse, il est nécessaire de clarifier ce concept et d'en proposer une définition fondée sur la littérature scientifique.

2.1.1 La définition de la motivation

Étant un facteur principal de la réussite scolaire, la motivation a été associée, dans de nombreuses recherches, à des retombées positives, telles que la curiosité intellectuelle, la persévérance dans les études, la qualité de l'apprentissage et la performance académique (Vallerand et al., 1989).

Selon le Dictionnaire actuel de l'éducation, la motivation est définie comme un :

« Facteur déclencheur qui permet de vaincre l'inertie naturelle, d'amorcer un cheminement et de susciter éventuellement des apprentissages. La motivation facilite l'apprentissage ; l'apprentissage accroît la motivation » (Legendre, 2024). Cette définition met en évidence le caractère interactif de la motivation dans le processus d'apprentissage. Elle va bien au-delà d'une impulsion de départ, pour s'inscrire dans une interaction continue avec les expériences vécues par l'étudiant·e. Plus un·e étudiant·e vit des réussites et ressent un sentiment de progression, plus sa motivation s'en trouve renforcée. À l'inverse, l'absence de résultats ou le sentiment d'échec peut freiner cet élan.

Schunk et al. (2008) définissent la motivation comme « le processus par lequel une activité dirigée vers un but est amorcée et maintenue » (p. 4). Cette définition met en lumière deux composantes essentielles de la motivation : l'initiation de l'action, soit ce qui pousse un individu à s'engager, et la persistance de cet engagement, c'est-à-dire sa capacité à maintenir l'effort dans la durée malgré les obstacles. En contexte universitaire, cela se manifeste par la manière dont un·e étudiant·e débute une activité académique et parvient à la mener à terme. Ainsi, la motivation constitue un levier fondamental de l'autorégulation, du sentiment d'efficacité personnelle et de la réussite à long terme. Autrement dit, c'est grâce à

la motivation que les étudiant·e·s peuvent mieux se gérer, garder confiance en eux et avancer vers la réussite.

2.1.2 La théorie de l'autodétermination en éducation

La motivation en contexte éducatif a donné lieu à plusieurs approches théoriques qui aident à saisir comment les apprenant·e·s s'engagent, se motivent et maintiennent leur implication dans les activités éducatives. Parmi ces théories, la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 2000) est largement reconnue pour sa portée explicative dans les contextes éducatifs, notamment en raison de sa pertinence dans les contextes scolaires et universitaires.

La théorie de l'autodétermination distingue différents types de motivation selon le degré de contrôle perçu par l'individu. Elle oppose notamment la motivation autonome, qui se manifeste lorsque la personne agit par choix personnel et avec un sentiment de liberté, à la motivation contrôlée, qui survient lorsque l'action est réalisée sous l'effet de pressions externes ou d'exigences perçues comme imposées (Paquet et Vallerand, 2016). Selon cette approche, ce n'est pas tant l'intensité de la motivation qui importe, mais le type de motivation mobilisé, car celui-ci influence de manière significative les résultats scolaires et le bien-être des apprenants.

Selon la description proposée par Paquet et Vallerand (2016) dans leur ouvrage, la théorie de l'autodétermination (TAD) repose sur l'idée que l'être humain est, par nature, actif, curieux, motivé et en quête de réussite. Toutefois, elle reconnaît également que tous les individus ne manifestent pas cette disposition de manière spontanée : certain·e·s adoptent des comportements mécaniques, routiniers, voire aliénés, tandis que d'autres se montrent passifs ou démotivés. Pour expliquer cette diversité, la TAD met en lumière le rôle des types de motivation développés par l'individu, lesquels résultent d'une interaction entre sa

tendance naturelle à l'engagement et les caractéristiques de son environnement social, qui peut soit soutenir, soit entraver cette dynamique.

2.1.3 Les types de motivation selon la théorie de l'autodétermination

Selon la théorie de l'autodétermination, la motivation s'inscrit sur un continuum d'autodétermination, allant de l'amotivation (absence de motivation) à la motivation intrinsèque (la plus autodéterminée), en passant par diverses formes de motivation extrinsèque. Ce continuum reflète le degré de liberté perçu par l'individu dans son comportement. Plus une motivation est intériorisée, plus elle est autodéterminée, et plus elle est associée à des résultats positifs sur le plan de l'engagement, du bien-être et de la performance.

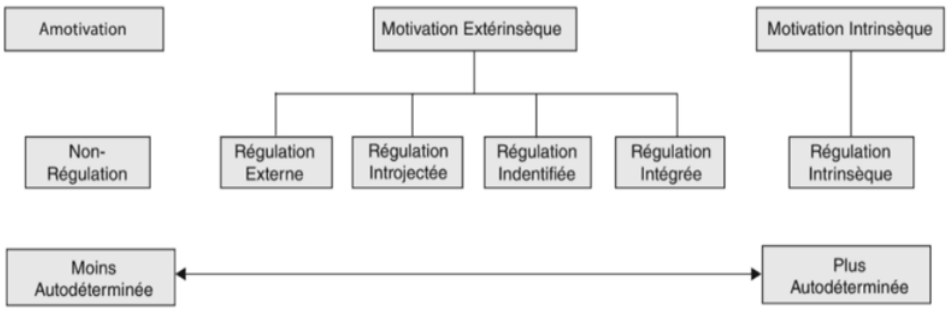


Figure 1- Types de motivation et de régulation dans le cadre de la théorie de l'autodétermination, ainsi que leur place sur le continuum de l'autodétermination relative. (Paquet et Vallerand, 2016)

La figure 1 ci-dessus illustre ce continuum, qui s'étend de l'amotivation à la motivation intrinsèque, en passant par les différentes formes de motivation extrinsèque : régulation externe, introjectée, identifiée et intégrée.

2.1.3.1 L'amotivation

L'amotivation se traduit par un manque total de motivation, souvent dû à un sentiment d'incompétence ou à un manque de connexion avec le sujet d'étude (Vallerand et al., 1989). L'individu ne voit aucun lien entre son action et ses résultats, et agit sans intention claire. Elle est souvent liée à un sentiment d'incompétence ou à un manque d'intérêt.

Selon Camus et al. (2017), l'amotivation se caractérise par une absence de régulation du comportement et reflète un manque de perception du lien entre l'action posée et ses conséquences. « Comme l'amotivation représente l'absence de toute forme de motivation intrinsèque ou extrinsèque, ainsi qu'un niveau très faible d'autodétermination, on devrait s'attendre à ce qu'elle soit associée aux conséquences les plus négatives. » (Vallerand et al., 1989, p. 328).

En contexte universitaire, un·e étudiant·e amotivé·e peut, par exemple, assister à un cours sans y prêter attention, remettre des travaux sans conviction, ou même abandonner complètement certaines activités d'apprentissage. Il agit non pas par choix ou par contrainte, mais dans un état de détachement, comme s'il ne voyait plus d'utilité ni d'issue à son engagement. Lorsqu'elle s'installe dans la durée, l'amotivation peut entraîner des effets négatifs majeurs, tels qu'une diminution du rendement académique, une perte d'intérêt, un épuisement psychologique, voire un risque accru d'abandon scolaire. Ainsi, il apparaît nécessaire que les environnements éducatifs tiennent compte des effets délétères de l'amotivation afin d'y remédier par des interventions pédagogiques ciblées, centrées sur le soutien à l'autonomie, la valorisation de l'effort et le renforcement du sentiment de compétence perçue.

L'amotivation ne se manifeste pas uniquement par un désintérêt passager, mais par une série de perceptions négatives persistantes qui traduisent une rupture entre l'étudiant·e et le sens de son engagement académique. L'analyse des items associés à cette dimension dans l'échelle de motivation en éducation (Vallerand et al., 1989) permet de dégager plusieurs indicateurs. D'abord, une perte de sens, où l'étudiant déclare ne plus voir l'utilité de ses études ou se demande pourquoi il continue, reflète une absence de lien perçu entre l'activité et ses retombées personnelles ou professionnelles. Ensuite, un désengagement affectif, exprimé par une indifférence marquée ou un désintérêt assumé, témoigne d'une coupure émotionnelle avec l'environnement académique. À cela s'ajoute une forme d'instabilité motivationnelle, où l'individu, bien qu'ayant été motivé auparavant, remet désormais en question la pertinence de poursuivre. Enfin, le sentiment de « perdre son temps », fréquemment exprimé par les étudiant·e·s amotivé·e·s, reflète une difficulté à donner un sens personnel à leur parcours académique ou à s'y projeter dans l'avenir. Si ces signes ne sont pas détectés et pris en compte à temps, ils risquent de s'aggraver et de favoriser un désengagement progressif, pouvant aller jusqu'au décrochage.

2.1.3.2 La motivation extrinsèque

La motivation extrinsèque (ME) se caractérise par le fait que l'individu s'engage dans une activité non pas pour l'activité elle-même, mais en raison des conséquences qui en découlent et qui sont perçues comme extérieures à lui (Paquet et Vallerand, 2016). Elle se manifeste notamment lorsque le comportement est orienté vers l'obtention d'une récompense ou l'évitement d'une sanction (Deci et Ryan, 2000). Ce type de motivation est très fréquent en contexte éducatif, où les étudiant·e·s peuvent être amenés à s'engager dans leurs études pour satisfaire des attentes externes, atteindre un diplôme, répondre à des obligations ou encore par souci d'approbation sociale (Brault-Labbé et al., 2018). Toutefois, la théorie de l'autodétermination nuance cette approche en montrant que la motivation extrinsèque n'est pas homogène : elle peut être plus ou moins intégrée par l'individu selon le degré

d'autodétermination perçu. C'est pourquoi elle est subdivisée en plusieurs types, « ces types de ME, du plus bas au plus haut niveau d'autodétermination, sont : la régulation externe, l'introjection, 1'identification et 1'intégration » (Vallerand et al., 1989, p. 327).

a) *LA RÉGULATION EXTERNE*

La régulation externe représente la forme la plus contrôlée de motivation extrinsèque. Elle se manifeste lorsque l'individu agit uniquement en réponse à des contingences externes, telles que des récompenses matérielles, des obligations imposées ou la crainte d'une sanction (Deci et Ryan, 2000). Dans ce cas, le comportement n'est pas initié par un choix personnel, mais par la nécessité de se conformer à des pressions extérieures (Deci et Ryan, 1985). L'action est alors réalisée uniquement pour obtenir un bénéfice ou éviter une conséquence négative, sans réel intérêt pour la tâche elle-même.

Comme l'illustrent Vallerand et al. (1992), un·e étudiant·e qui étudie uniquement pour obtenir une bonne note ou éviter un échec agit sous le mode de la régulation externe. Dans ce cas, l'engagement ne vient pas d'un intérêt réel pour la matière, mais plutôt de la présence d'une récompense à atteindre ou d'une sanction à éviter. Ce type de motivation peut susciter l'action à court terme, mais il est souvent lié à un engagement plus superficiel, une persévérance limitée et une dépendance aux renforcements externes.

Ainsi, un environnement éducatif centré principalement sur les récompenses ou les sanctions peut ne pas favoriser pleinement le développement d'une motivation autonome et durable.

b) ***LA RÉGULATION INTROJECTÉE***

Ce type de régulation correspond à un mode de motivation extrinsèque où le comportement est partiellement intériorisé, mais demeure sous le contrôle de pressions internes.

> En situation d'introjection, l'individu se sent asservi, ce qu'étayent l'estime de soi et l'amour-propre : en cas de réussite, le sujet peut éprouver une grande fierté et s'autoglorifier ; en cas d'échec, il peut ressentir de la culpabilité, de la honte et peut se déprécier (Paquet et Vallerand, 2016, p. 20).

Contrairement à la régulation externe, où les contraintes viennent de l'extérieur, ici, elles sont ressenties de manière interne, sous forme de culpabilité, de honte, d'anxiété ou d'obligation morale (Vallerand et al., 1997). L'individu agit non pas parce qu'il valorise l'activité, mais pour éviter des émotions négatives ou pour préserver une image de soi valorisante.

Par exemple, un·e étudiant·e peut se forcer à terminer un travail universitaire non pas par intérêt pour le sujet, mais parce que la personne se sentirait coupable ou anxieuse à l'idée de ne pas le faire. De même, il ou elle peut poursuivre ses études pour prouver sa valeur aux yeux des autres ou pour ne pas se percevoir comme paresseux ou incompétent. L'individu ici, « commence à intérioriser les sources de contrôle de ses actions ou comportements » (Vallerand et al., 1989, p. 327). Toutefois, à long terme, elle est souvent associée à une tension psychologique, à une faible satisfaction et à un engagement scolaire fragile, car l'activité reste perçue comme imposée, même si la pression provient du soi (Deci et Ryan, 2000).

c) *LA RÉGULATION IDENTIFIÉE*

La régulation identifiée représente un niveau plus autonome de motivation extrinsèque. À ce stade, l'individu agit non pas sous contrainte, mais parce qu'il reconnaît la valeur personnelle de l'activité. Même si le comportement est initié pour atteindre un but externe « l'activité, même si réalisée pour des fins instrumentales, est alors effectuée de façon autodéterminée » (Vallerand et al., 1989, p. 327). Autrement dit, l'action est acceptée et choisie consciemment, car elle est jugée significative. Un autre exemple, également proposé par Vallerand, illustre bien cette forme de régulation : il s'agit de l'étudiant·e qui choisit de lire un livre parce qu'il considère que c'est le moyen le plus approprié pour se préparer à un examen qu'il souhaite réussir (Vallerand et al., 1989). Dans ce cas, l'objectif final demeure externe (réussir un examen), mais l'action est perçue comme personnellement importante et volontairement choisie.

d) *LA RÉGULATION INTÉGRÉE*

La régulation intégrée est la plus autodéterminée des motivations extrinsèques, la personne ici « réussit à intensifier l'identification pour y adjoindre d'autres aspects de sa nature profonde, d'autres valeurs personnelles » (Paquet et Vallerand, 2016, p. 20). L'intégration est le niveau le plus élevé de régulation extrinsèque, car elle permet à des comportements motivés par des facteurs externes de devenir pleinement autonomes et autodéterminés. Comme le soulignent Deci et Ryan (2000), cette forme de régulation favorise une implication stable, une grande persévérance et un engagement durable, notamment dans les contextes éducatifs. Par exemple, un·e étudiant·e qui choisit de s'investir pleinement dans son programme universitaire en raison de sa volonté profonde de devenir enseignant·e, parce qu'il valorise la transmission du savoir et se reconnaît dans les responsabilités associées à cette profession, agit selon une régulation intégrée. Donc, quoique l'objectif poursuivi demeure externe (exercer une profession), il est profondément cohérent avec les valeurs

personnelles et l'identité de l'individu, ce qui rend son engagement pleinement autodéterminé.

2.1.3.3 La motivation intrinsèque

« On est en présence d'une motivation intrinsèque lorsque l'individu fait une activité parce qu'il la trouve intéressante et qu'elle lui apporte satisfaction ou plaisir » (Paquet et Vallerand, 2016, p. 17).

C'est la forme la plus autodéterminée et la plus autonome de la motivation, selon Deci et Ryan (2000), elle correspond à l'engagement dans une activité pour le plaisir, l'intérêt et la satisfaction inhérents à cette activité elle-même. « Une personne est intrinsèquement motivée lorsqu'elle effectue des activités volontairement et par intérêt pour l'activité » (Vallerand et al., 1989, p. 324). Autrement dit, l'étudiant.e s'engage dans la tâche non pas pour obtenir une récompense externe ou pour éviter une sanction, mais parce que l'activité est agréable, stimulante ou gratifiante en soi (Vallerand et al., 1997).

Deci et Ryan (2000) insistent sur le fait que l'environnement éducatif est un facteur déterminant dans le développement et le maintien de la motivation intrinsèque des personnes étudiantes. Selon leur théorie de l'autodétermination, trois besoins psychologiques fondamentaux doivent être satisfaits pour favoriser cette forme de motivation : l'autonomie, c'est-à-dire le fait d'agir volontairement et sans contrainte excessive, la compétence soit la perception de maîtriser une activité et de progresser à travers elle, et l'appartenance sociale qui renvoie au sentiment d'être connecté·e aux autres, reconnu·e et valorisé·e dans ses interactions : « Bien que l'autonomie et la compétence soient les influences les plus puissantes sur la motivation intrinsèque, la théorie et les recherches suggèrent que le besoin de relation joue également un rôle, quoique plus indirect, dans le maintien de cette motivation » (Deci et Ryan, 2000, p. 235). Lorsque ces trois besoins sont comblés, les

apprenantes et apprenants tendent naturellement à s'engager dans leurs apprentissages avec plaisir, intérêt et spontanéité.

Vallerand (1997) précise quant à lui que la motivation intrinsèque peut se manifester sous différentes formes, telles que l'intérêt pour l'acquisition de connaissances nouvelles, le plaisir de relever des défis intellectuels ou encore la curiosité pour explorer des domaines inconnus. Ces aspects sont particulièrement pertinents lorsqu'on étudie comment les modalités pédagogiques variées, comme les ateliers pratiques, les projets collaboratifs ou les études de cas, peuvent stimuler cette forme de motivation chez les étudiant.e.s.

Selon la théorie de l'autodétermination, la motivation intrinsèque ne constitue pas un phénomène homogène. Elle peut se décliner en différentes formes, en fonction des sources de plaisir et de satisfaction que recherchent les personnes apprenantes dans leurs activités. On distingue trois sous-types de motivation intrinsèque : la motivation intrinsèque pour la connaissance, la motivation intrinsèque pour l'accomplissement et la motivation intrinsèque pour la stimulation. Cette typologie permet de mieux comprendre les multiples façons dont une personne étudiante peut trouver du sens à son apprentissage.

a) *LA MOTIVATION INTRINSÈQUE POUR LA CONNAISSANCE*

La motivation intrinsèque (MI) pour la connaissance, telle que définie dans la théorie de l'autodétermination, se traduit par un engagement dans l'apprentissage motivé par le plaisir de comprendre, d'explorer et de découvrir (Vallerand, 1997). Elle reflète une curiosité intellectuelle naturelle et une volonté d'approfondir des savoirs, sans attente de récompenses externes. Dans les instruments ÉMÉ développés par Vallerand, cette forme de motivation est associée à l'intérêt spontané pour l'acquisition de nouvelles connaissances, à la satisfaction ressentie face à l'apprentissage de contenus stimulants, ainsi qu'à la recherche de compréhension de phénomènes complexes. Elle met en évidence un rapport actif et autonome au savoir, centré sur l'épanouissement personnel et le développement intellectuel. Selon

Vallerand et al. (1989), « la MI à la connaissance peut être définie comme suit : une personne est motivée par la MI à la connaissance lorsqu'elle fait une activité pour le plaisir et la satisfaction qu'elle ressent lorsqu'elle est en train d'apprendre quelque chose de nouveau ou d'explorer de nouvelles questions ou avenues » (p. 324).Tel que l'exemple d'une personne étudiante en éducation peut manifester une motivation intrinsèque pour la connaissance en s'impliquant activement dans ses cours par pur intérêt pour les concepts pédagogiques. Elle cherche à mieux comprendre les théories de l'apprentissage, approfondit certains sujets par curiosité et prend plaisir à acquérir de nouvelles connaissances, sans viser une récompense externe. Cette forme de motivation, profondément ancrée dans l'autonomie, favorise une exploration intellectuelle soutenue, une implication authentique dans les apprentissages et un sentiment de compétence renforcé (Camus et al., 2017).

b) *LA MOTIVATION INTRINSÈQUE À L'ACCOMPLISSEMENT*

La motivation intrinsèque à l'accomplissement se manifeste lorsque l'individu s'engage dans une activité pour le plaisir ressenti à relever un défi ou à atteindre un objectif personnel. Cette forme de motivation repose sur le désir de se dépasser, de maîtriser une tâche ou d'atteindre un haut niveau de performance, sans pour autant viser une récompense externe (Vallerand, 1997). Il s'agit donc d'un engagement fondé sur le besoin personnel de progresser, d'éprouver sa compétence et de ressentir de la fierté dans la réalisation d'une activité exigeante. Dans le contexte universitaire, cette forme de motivation se manifeste par le désir de produire un travail de qualité, de mener à bien un projet exigeant ou d'améliorer ses résultats, simplement pour le sentiment de compétence et de satisfaction personnelle que cela procure. L'étudiant·e n'agit pas pour obtenir une récompense ou plaire aux autres, mais parce qu'il ou elle trouve du sens et de la fierté dans l'effort accompli. « Un exemple de ce type de motivation serait celui d'un·e étudiant·e qui travaille sur un mémoire de fin d'études pour le plaisir qu'il ou elle éprouve à produire un travail de qualité » (Vallerand, 1997). Cette motivation est étroitement liée au sentiment de compétence, l'un des trois besoins

fondamentaux identifiés par Deci et Ryan (2000). Se voir progresser nourrit la confiance. Plus une personne se sent compétente, plus elle poursuit ses efforts.

c) *LA MOTIVATION INTRINSÈQUE À LA STIMULATION*

La motivation intrinsèque à la stimulation désigne le fait de s'engager dans une activité pour le plaisir que procurent les sensations qu'elle génère. Selon Vallerand et al. (1989), il s'agit d'une forme de motivation centrée sur l'expérience sensorielle, émotionnelle ou cognitive ressentie pendant l'action elle-même : enthousiasme, excitation, énergie ou sentiment de vitalité. Cette forme de stimulation peut prendre différentes formes : physiques, à travers l'action ou l'effort ; intellectuelle, par la découverte et la surprise ; ou affective, par les émotions agréables qu'elle suscite (Vallerand, 1997). Cette forme de motivation « pourrait être décrit[e] comme la MI aux sensations » (Vallerand et al., 1989, p. 325). Ce type de motivation est particulièrement visible chez les étudiant·e·s qui trouvent du plaisir dans des contextes dynamiques et engageants. Par exemple, un·e étudiant·e peut être motivé·e à participer à une activité d'apprentissage expérientiel, à un jeu pédagogique ou à une simulation en classe, ou atteindre un objectif précis, mais parce que l'activité en soi lui procure des sensations positives et vivifiantes.

Favoriser cette forme de motivation en contexte universitaire suppose de proposer des activités engageantes, novatrices et stimulantes sur le plan sensoriel, émotionnel ou intellectuel. Par exemple, une mise en situation interactive, un débat animé, un projet créatif ou l'intégration d'éléments technologiques immersifs peuvent susciter ce type de plaisir immédiat et nourrir l'engagement des étudiant·e·s. Ainsi, la stimulation vécue en temps réel devient une source autonome d'engagement, capable de renforcer l'intérêt pour les apprentissages et d'encourager une participation active : « L'étudiant qui va à ses cours parce qu'il trouve cela enivrant d'échanger avec les autres et celui qui aime lire un bon livre pour l'excitation qu'il ressent à lire des passages passionnants font montre de MI aux sensations » (Vallerand et al., 1989, p. 325).

Pour conclure cette section consacrée aux types de motivation, il est utile de rappeler qu'ils ne doivent pas être compris comme des catégories figées, mais plutôt comme des formes qui s'inscrivent sur un continuum d'autodétermination, tel que le présente la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985).

La théorie met en évidence les niveaux croissants d'autodétermination qui caractérisent chaque type de régulation. Plus une régulation est autodéterminée, plus elle est susceptible de favoriser un engagement durable, un bien-être psychologique et une implication significative dans les activités académiques (Vallerand, 1997).

Cette structure constitue le fondement sur lequel se construisent les profils motivationnels des étudiant·e·s, qui font l'objet de la section suivante.

2.2 L'APPROCHE CENTRÉE SUR LES PROFILS MOTIVATIONNELS

Après avoir présenté les différents types de motivation selon la théorie de l'autodétermination, il convient désormais d'aborder la notion de profil motivationnel. Contrairement à une approche qui examinerait chaque type de motivation de manière isolée, l'analyse des profils motivationnels adopte une perspective intégrative (Bouffard et al., 2005) : elle considère que les individus peuvent manifester simultanément plusieurs types de motivation, dans des combinaisons diverses qui s'inscrivent sur le continuum d'autodétermination proposé par Deci et Ryan (1985, 2000). Ainsi, chaque profil reflète un certain degré de régulation autodéterminée, allant de l'amotivation à la motivation intrinsèque, en passant par les différentes formes de motivation extrinsèque. Cette perspective permet de mieux saisir la complexité des profils motivationnels.

> Plus récemment, des chercheurs ont commencé à utiliser une approche de profil motivationnel qui avance l'idée selon laquelle il est plus judicieux et détaillé de regarder le profil complet d'une personne pour bien comprendre ses effets sur le comportement. Cette approche exploite plus complètement la richesse de la

conceptualisation multidimensionnelle de la motivation dans la TAD (Paquet et Vallerand, 2016, p. 46).

Un·e étudiant·e peut être à la fois animé·e par une motivation intrinsèque à apprendre et, dans une certaine mesure, influencé·e par des régulations extrinsèques, telles que la recherche de reconnaissance ou la pression scolaire.

Dans cette perspective, Boiché et Stephan (2014) ont identifié cinq profils distincts chez des étudiant·e·s universitaires français·es : un profil autodéterminé, un profil additif, un profil modéré, un profil faible et un profil non autodéterminé. Leur étude montre que les profils motivationnels ne traduisent pas seulement des niveaux élevés ou faibles d'autodétermination, mais peuvent également combiner, de façon plus ou moins équilibrée, des formes de motivation autodéterminée et contrôlée. Comme le soulignent les auteur·e·s, « cette étude renforce l'idée que les profils motivationnels peuvent refléter non seulement des orientations élevées ou faibles vers l'autodétermination, mais aussi être caractérisés par des niveaux relativement équivalents de motivations autodéterminées et contrôlées » (Boiché et Stephan, 2014, p. 84).

2.2.1 Les principes de profils motivationnels

Plusieurs chercheurs ont critiqué l'usage exclusif de l'index d'autodétermination (Gillet et al., 2009), qui consiste à regrouper les différents types de motivation en une seule variable reflétant le niveau global d'autodétermination (Grolnick et Ryan, 1987). Bien que cet indice soit utile pour évaluer le degré général de motivation autodéterminée, il tend à masquer les distinctions importantes entre les différentes régulations comportementales. Des travaux (Ntoumanis, 2002 ; Pelletier et al., 2001) recommandent plutôt d'analyser séparément les formes de motivation, afin de mieux comprendre leurs effets spécifiques sur les comportements.

Dans cette perspective, plusieurs auteur·e·s, dont Vallerand (1997) et Ratelle et al. (2007), proposent d'adopter une approche intraindividuelle ou typologique (Gillet et al., 2009). Celle-ci consiste à identifier des profils motivationnels, c'est-à-dire des combinaisons particulières de types de motivation présentes chez un·e même individu·e. Cette approche permet de saisir la complexité des caractéristiques motivationnelles, en dépassant la simple opposition entre individus plus ou moins motivés.

Un profil motivationnel désigne une configuration particulière de types de motivation qu'une personne manifeste simultanément dans un contexte donné, comme les études universitaires (Ratelle et al., 2007). Ces profils se construisent à partir de plusieurs dimensions complémentaires qui permettent de saisir la complexité des motivations individuelles. La première dimension est le type de motivation, tel que défini par la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985, 2000) qui distingue l'amotivation, la motivation extrinsèque, laquelle comprend les régulations externe, introjectée, identifiée et intégrée, ainsi que la motivation intrinsèque. Chaque type de motivation reflète un niveau plus ou moins élevé d'autodétermination. À cela s'ajoute la dimension affective, deuxième dimension essentielle qui désigne la mesure dans laquelle un individu perçoit ses comportements comme librement choisis plutôt qu'imposés par des pressions externes (Vansteenkiste et al., 2005). Cette dimension renvoie au plaisir ou au malaise que peut éprouver une personne dans le cadre de son engagement motivationnel. En effet, une même activité peut être réalisée avec enthousiasme ou sous une certaine pression (Paquet et Vallerand, 2016), ce qui modifie profondément l'expérience vécue par l'étudiant ou l'étudiante et la qualité de son engagement. Enfin, la quantité ou l'intensité de la motivation, moins souvent mise de l'avant dans le cadre théorique de la TAD, est prise en compte dans certaines études empiriques qui tentent de différencier des profils faiblement motivés de profils intensément motivés, quelle que soit la qualité de cette motivation (Ratelle et al., 2007).

2.2.2 Les types des profils identifiés dans la littérature

Plusieurs études empiriques ont permis d'identifier des profils motivationnels récurrents chez les étudiant·e·s, en se basant sur les types de motivation proposés par la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985, 2000). Ces profils sont le fruit d'une approche centrée sur la personne, qui vise à regrouper les individus selon des combinaisons similaires de régulations motivationnelles plutôt que d'analyser chaque type de motivation séparément (Bouffard et al., 2005 ; Ratelle et al., 2007).

Les études empiriques ont identifié un nombre variable de profils motivationnels selon les contextes, les échantillons et les méthodes statistiques utilisées. Vansteenkiste et al. (2009) en distinguent quatre profils, soit une qualité motivationnelle élevée (motivation autonome forte et motivation contrôlée faible), une qualité motivationnelle faible (l'inverse), une quantité motivationnelle faible (les deux formes de motivation faibles) et une quantité motivationnelle forte (les deux formes élevées). Boiché et Stephan (2014) en identifient cinq : additif, autodéterminé, modéré, faible et non autodéterminé. Ratelle et al. (2007) en retiennent trois : un profil élevé (motivations autonome et contrôlée toutes deux élevées), un profil modéré (les deux motivations modérées) et un profil contrôlé (motivation contrôlée et amotivation élevées). Ces différences tiennent largement au choix des méthodes d'analyse, principalement l'analyse en grappes ou l'analyse en classes latentes, ainsi qu'aux caractéristiques des échantillons étudiés. Au-delà du nombre, ces recherches partagent un point commun : elles reconnaissent que les formes de régulation motivationnelle proposées par la théorie de l'autodétermination ne s'excluent pas mutuellement et peuvent coexister chez une même personne (Ratelle et al., 2007 ; Vansteenkiste et al., 2009). Dans le cadre de la présente recherche, quatre profils ont été retenus a priori (un choix dont la justification est détaillée plus loin dans cette section) en appui sur les trois formes fondamentales de régulation décrites par Deci et Ryan (2000) : motivation intrinsèque, motivation extrinsèque et amotivation — auxquelles s'ajoute un profil mixte, documenté dans les études centrées sur les personnes et défini par la coexistence de régulations autonomes et contrôlées (Ratelle et al., 2007). Ce choix permet une lecture directe des résultats à la lumière de la théorie de

l'autodétermination. Ces quatre profils sont présentés ci-dessous. Chacun correspond à une configuration motivationnelle distincte, définie à partir des régulations dominantes chez les étudiant·e·s.

2.2.2.1 Le profil autonome ou intrinsèque

Le profil autonome se distingue par une prédominance de la motivation intrinsèque et de la régulation identifiée. « Il est possible d'identifier un profil motivationnel autonome, dans lequel les niveaux de motivations autonomes sont élevés et les niveaux de motivations contrôlées sont faibles » (Ratelle et al., 2007, p. 743). Les personnes qui adoptent ce profil agissent par intérêt personnel, par curiosité ou parce qu'elles perçoivent la valeur de l'activité pour leur développement personnel ou leurs objectifs à long terme. Selon Deci et Ryan (2000), ce type de motivation s'inscrit dans une dynamique autodéterminée qui favorise le bien-être, l'engagement durable et une performance optimale.

Dans le contexte scolaire, Ratelle et al. (2007) ont identifié ce profil comme étant celui qui est le plus fortement associé à des indicateurs positifs d'adaptation scolaire, tels que la persévérance, la satisfaction à l'égard des études et le rendement académique. « La persévérance scolaire était plus fortement associée à un profil autonome » (Ratelle et al., 2007, p. 743).

De même, Vallerand (1997) souligne que la motivation autonome engendre une expérience d'apprentissage plus enrichissante sur le plan affectif et cognitif. Dans leur étude longitudinale, Guay et al. (2010) ont examiné les liens entre les types de motivation académique et l'évolution de la persévérance scolaire auprès d'un échantillon de 723 élèves du secondaire suivis pendant un an. En s'appuyant sur le cadre théorique de la théorie de l'autodétermination, les auteurs ont mesuré différents types de motivation : intrinsèque, extrinsèque (identifiée, introjectée, externe) et amotivation, à l'aide de l'Échelle de motivation académique (EMA). Les résultats ont clairement montré que la motivation

autonome (c'est-à-dire la motivation intrinsèque et identifiée) était positivement associée à la persévérance scolaire, à l'estime de soi et au sentiment de compétence. Les élèves ayant des niveaux élevés de motivation autonome tendaient à faire preuve d'une plus grande résilience face aux obstacles et à maintenir un engagement plus stable dans leur parcours académique. Ces constats appuient fortement l'idée selon laquelle un profil motivationnel intrinsèque constitue un facteur de protection contre l'abandon scolaire, en favorisant l'engagement personnel, le bien-être et la réussite à long terme (Guay et al., 2010).

2.2.2.2 Le profil contrôlé ou extrinsèque

Le profil motivationnel contrôlé se caractérise par une prédominance des régulations extrinsèques, notamment les régulations introjectée et externe, souvent combinées à des niveaux faibles de motivation autonome. Les personnes étudiantes ayant ce type de profil agissent principalement sous la pression d'obligations ou de récompenses externes, ou encore par souci de ne pas ressentir de culpabilité ou de honte (Deci et Ryan, 1985).

Selon Ratelle et al. (2007), ce profil a été identifié dans leurs analyses typologiques comme étant fortement associé à l'amotivation et à un engagement scolaire fragile. Il se manifeste par un faible sentiment d'auto-détermination et une perception accrue des contraintes éducatives, ce qui limite souvent l'investissement personnel et la persévérance dans les études. De plus, leurs données empiriques suggèrent que ce profil est moins favorable à la réussite à long terme, notamment en raison de l'absence d'un sentiment de compétence et d'intérêt intrinsèque. Vansteenkiste et al. (2009) confirment ces constats, ils soulignent que les profils caractérisés par une motivation contrôlée prédominante sont généralement liés à une moindre qualité d'apprentissage, davantage de détresse psychologique, et une baisse de l'adaptation scolaire.

Les personnes étudiantes qui présentent un profil faiblement ou non autodéterminé, c'est-à-dire marqué par de faibles niveaux de motivation autonome et une prédominance de

régulations contrôlées, obtiennent généralement des résultats scolaires plus faibles, comme le soulignent Boiché et Stephan (2014), les étudiant·e·s ayant un profil faiblement ou non autodéterminé « obtiennent des notes plus faibles […] même si leur niveau de motivation autonome est plus bas » (Boiché et Stephan, 2014, p. 88).

2.2.2.3 Le profil combiné ou mixte

Le profil motivationnel combiné se caractérise par des niveaux élevés à la fois de motivations autonomes (motivation intrinsèque et identifiée) et de motivations contrôlées (introjectée et externe). Ce type de profil a été mis en évidence dans plusieurs études menées auprès d'élèves du secondaire et d'étudiant·e·s universitaires. Ratelle et al. (2007) ont montré, à travers une analyse typologique de la motivation scolaire, que ce profil est relativement fréquent et peut être associé à des résultats scolaires positifs. Dans leur étude, près de 40 % des étudiant·e·s présentaient un profil combiné dit « High AU-C », caractérisé par une coexistence marquée de régulations autonomes et contrôlées : « Nous avons également répliqué le profil combiné observé dans les études 1 et 2 (profil hautement autonome contrôlé). Ce profil a été observé chez près de 40 % des étudiant·e·s de cet échantillon » (Ratelle et al., 2007, p. 742). Les résultats révèlent que les élèves ayant un tel profil obtiennent des niveaux de rendement scolaire équivalents à ceux qui ont un profil strictement autonome. « Il est intéressant de noter que les résultats scolaires étaient équivalents pour les étudiant·e·s présentant un profil autonome et celles et ceux présentant un profil combiné » (Ratelle et al., 2007, p. 743). Toutefois, ces mêmes données montrent également que la persévérance académique, qui est la capacité à rester engagé·e dans un programme d'études, est significativement plus élevée chez les personnes ayant un profil autonome que chez celles qui présentent un profil combiné.

Sur le plan théorique, ce profil résulte de la combinaison de formes de motivation intrinsèque et de régulations extrinsèques davantage contrôlées. Cette cohabitation peut se révéler relativement efficace dans des contextes scolaires marqués par de fortes exigences,

comme c'est souvent le cas au secondaire, où les pressions et contraintes externes sont particulièrement présentes (Vansteenkiste et al., 2009, p. 673). En effet, chez les élèves du secondaire, Ratelle et al. (2007) ont observé que le profil combiné est souvent le plus adaptatif en termes de persistance, de faible absentéisme et de fonctionnement affectif et cognitif. Dans un environnement scolaire marqué par des contraintes importantes, le fait de conjuguer des motivations internes et des pressions extérieures peut aider les élèves à rester mobilisé·e·s et à faire face aux exigences du système.

2.2.2.4 Le profil amotivé

Le profil amotivé se caractérise par une absence générale de motivation, qu'elle soit autonome ou contrôlée. Les personnes étudiantes qui présentent ce profil ne perçoivent ni l'utilité ni la valeur de leurs activités scolaires, et se sentent impuissantes à influencer leur parcours académique. Cette forme de désengagement psychologique profond est souvent liée à une perte de sens, à un faible sentiment de compétence perçue et à un manque d'orientation personnelle (Deci et Ryan, 2000).

Dans leur analyse typologique, Ratelle et al. (2007) ont identifié ce profil comme étant l'un des plus préoccupants sur le plan scolaire, en raison de ses liens étroits avec l'abandon, la faible persévérance et des résultats académiques médiocres. Plus précisément, les auteur·rice·s indiquent que :

> Le groupe amotivé présentait le profil de résultats le moins adapté. Ces étudiant·e·s rapportaient les niveaux les plus faibles de motivation autodéterminée, la perception de compétence la plus basse, et les niveaux les plus élevés d'amotivation […] Ils affichaient aussi les niveaux de performance académique les plus faibles, les intentions d'abandon les plus élevées et la plus faible adaptation scolaire. (Ratelle et al., 2007, p. 743).

Les personnes étudiantes amotivées rapportent fréquemment un sentiment de désespoir et une difficulté à mobiliser des efforts soutenus (Ratelle et al., 2007).

De leur côté, Boiché et Stephan (2014) précisent que ce profil ne s'est pas manifesté dans leur échantillon universitaire, probablement en raison du désengagement prématuré des personnes concernées. « Il se peut que, en raison du protocole adopté, les étudiant·e·s ayant un tel profil aient déjà commencé à ne plus assister aux cours » (Boiché et Stephan, 2014, p. 84). Cette observation suggère que l'amotivation peut entraîner un retrait rapide du contexte académique, ce qui rend difficile l'identification empirique de ce profil dans certaines recherches.

Sur le plan théorique, l'amotivation est définie comme un état où les comportements ne sont ni régulés de manière autonome ni dictés par des pressions externes, mais plutôt marquées par une absence de volonté ou d'intention (Deci et Ryan, 1985). Lorsqu'elle prédomine dans le profil motivationnel d'une personne, cette absence de motivation donne lieu à un profil amotivé qui se caractérise par une faible autodétermination, une perception d'inefficacité, et une difficulté à établir un lien entre les efforts fournis et les résultats obtenus (Ratelle et al., 2007).

Pour identifier les profils motivationnels, les chercheur·e·s adoptent une approche dite typologique ou centrée sur la personne. Plutôt que d'examiner chaque type de motivation de manière isolée, cette méthode vise à regrouper les individus qui partagent des combinaisons similaires de motivations, ce qui permet ainsi de mieux comprendre la dynamique globale de leur engagement (Gillet et al., 2009 ; Ratelle et al., 2007). Cette approche permet d'examiner comment différentes motivations coexistent au sein d'une même personne et influencent son comportement, son engagement et sa réussite scolaire.

2.3 LE CONTEXTE PÉDAGOGIQUE UNIVERSITAIRE : MODES ET MODALITÉS D'ENSEIGNEMENT

Après avoir examiné les différents types de motivation et les profils motivationnels qui en découlent, il importe désormais de s'intéresser au contexte dans lequel cette motivation s'exprime et se développe. En milieu universitaire, ce contexte est fortement façonné par les modes de formation proposés (présentiel, à distance, hybride), mais aussi par les modalités pédagogiques mobilisées (exposés magistraux, projets, études de cas, etc.). Ces dimensions, loin d'être neutres, influencent la motivation des étudiant·e·s et aussi la qualité de leur expérience d'apprentissage et leur profil motivationnel.

Dans cette section, nous nous attacherons d'abord à définir les principaux modes de formation utilisés dans l'enseignement supérieur contemporain, avant de présenter les modalités pédagogiques les plus courantes et leur lien potentiel avec la motivation. Nous explorerons aussi les travaux de recherche qui mettent en évidence l'effet du contexte pédagogique sur la motivation étudiante, en soulignant comment certains profils semblent plus sensibles à certaines pratiques d'enseignement.

2.3.1 Les modes d'enseignement dans l'enseignement supérieur

Les transformations récentes de l'enseignement supérieur ont mis en lumière la diversité des modes d'enseignement désormais proposés aux étudiant·e·s, en particulier à l'université. Ces modes présentiels, à distance et hybrides, structurent l'environnement d'apprentissage et influencent à la fois les pratiques pédagogiques des enseignant·e·s et l'expérience d'apprentissage des étudiant·e·s (Sauvé et al., 2021). Dans les prochaines parties, nous traiterons séparément de chaque mode présentiel, à distance et hybride**.**

2.3.1.1 Mode d'enseignement présentiel

Le mode d'enseignement en présentiel désigne un dispositif pédagogique où l'ensemble des activités d'apprentissage se déroule dans un même espace physique et en temps réel, réunissant l'enseignant·e et les étudiant·e·s. Dans un cadre théorique qui s'appuie sur les notions de temps et de lieu, le mode en présentiel correspond à une modalité d'enseignement où l'instruction a lieu au même moment et au même lieu que les apprenants (Nikolopoulou, 2022).

Ce mode demeure historiquement le format dominant dans l'enseignement supérieur (Holubnycha et al., 2024), même si les innovations technopédagogiques et le développement de la formation à distance ont diversifié l'offre éducative. Une caractéristique majeure du présentiel est la richesse de la communication non verbale, qui permet à l'enseignant·e d'observer le langage corporel, les expressions faciales et les gestes des étudiant·e·s (Nikolopoulou, 2022).

Selon Holubnycha et al. (2024), l'enseignement en présentiel crée une atmosphère d'interaction directe qui constitue une source importante de motivation pour les étudiant·e·s, mais aussi pour les enseignant·e·s. Cette dynamique, que Shelestova (2021) décrit comme une approche « ici et maintenant », aide à maintenir l'attention et l'implication dans le cours, tout en réduisant la tendance à procrastiner, souvent plus présente dans les classes virtuelles. De plus, le présentiel contribue à développer un sentiment d'appartenance et à renforcer les liens au sein de la communauté d'apprentissage. Les étudiant·e·s perçoivent souvent ce format comme plus engageant et plus soutenant que les modalités à distance ou hybrides, surtout en raison de la possibilité d'échanges spontanés et de collaboration immédiate (Mali et Lim, 2021).

Le mode d'enseignement présentiel, malgré ses points forts, présente aussi certains défis. Il implique une rigidité temporelle et spatiale, les séances ayant lieu à des horaires fixes et dans des lieux précis. Cette organisation peut poser un problème aux étudiant·e·s qui ont des contraintes géographiques ou professionnelles, ce qui peut réduire leur accès à la formation (Graham, 2013). Le présentiel implique aussi des contraintes logistiques, comme

l'entretien des infrastructures, les déplacements pour rejoindre le lieu d'enseignement et la gestion des salles ou du matériel disponible. Ce mode peut aussi accentuer certaines inégalités d'accès, précisément pour les personnes en situation de handicap, celles qui vivent dans des régions éloignées ou ne disposant pas de moyens de transport adéquats, ce qui limite leur participation aux activités éducatives (Maringe et Sing, 2014).

2.3.1.2 L'enseignement à distance

« Au Québec, la Formation À Distance et En Ligne (ci-après FADEL) est devenue une composante importante de l'offre de cours des établissements d'enseignement supérieur et encore plus avec la pandémie » (Sauvé et al., 2021, p. 1). Selon Carlsen et al. (2016), l'enseignement à distance se caractérise par la séparation physique entre l'enseignant·e et les apprenant·e·s, tant en termes de temps que d'espace, souvent rendue possible par des technologies de communication.

Ringuet a défini ce mode d'enseignement comme « une activité de formation qui implique, à un certain degré, que l'enseignement et l'apprentissage soient dissociés dans l'espace ou le temps » (Ringuet et al., 2022, p. 11). Cette forme de formation a pris une ampleur inédite à la suite de la pandémie de COVID-19, ce qui a obligé les institutions à reconfigurer rapidement leurs dispositifs pédagogiques (Pelikan et al., 2021).

> L'apparition et le développement de la formation à distance aux différents ordres d'enseignement et dans les différentes régions du Canada se sont faits de manière assez disparate et ont mené à des structures ou des statuts des services de FAD très différents. (Loisier, 2013, p. 15).

Selon Gunawardena et McIsaac (2004), il s'agit aussi d'un dispositif planifié, guidé et structuré, fondé sur la médiation pédagogique plutôt que sur la présence physique.

Pour les contextes francophones, Glikman (2021) complète cette définition en soulignant que l'apprenant exploite des ressources conçues auparavant, tandis que l'enseignant est absent, marquant cette rupture spatiotemporelle.

« La démarche utilisée par la formation à distance pour réaliser l'apprentissage se caractérise par : l'accessibilité, la contextualisation, la flexibilité, la diversification des interactions et la désaffectivation des savoirs » (Deschênes et Maltais, 2006, p. 17).

Selon Hotte et Leroux (2003), en formation à distance, l'interaction se fait surtout entre l'apprenant et des contenus pédagogiques préparés à l'avance, plutôt qu'avec un enseignant en direct. Cette approche peut parfois surestimer la capacité des étudiants à travailler de manière autonome.

Ce mode offre une flexibilité appréciable, car il permet aux apprenant·e·s de consulter les contenus pédagogiques selon leurs propres contraintes. En contrepartie, il exige un haut niveau d'autonomie et des compétences solides en organisation et en gestion du temps (Pintrich, 2003).

Cette flexibilité ne se limite pas à la gestion du temps et des contraintes personnelles. Dans le cas des cours asynchrones en ligne, elle s'accompagne souvent d'une possibilité de personnalisation des parcours d'apprentissage. Les contenus et activités peuvent être adaptés aux besoins et aux objectifs propres à chaque apprenant, lui permettant ainsi de construire un programme sur mesure et d'intégrer directement les savoirs acquis à sa pratique professionnelle ou à ses aspirations (Loisier, 2013). En plus de sa flexibilité et de la personnalisation des parcours, l'enseignement à distance facilite l'accès à la formation pour tous, y compris les personnes éloignées ou à mobilité réduite. La variété des ressources numériques offre la possibilité d'adapter l'enseignement aux différents styles d'apprentissage et aide à développer des compétences utiles et recherchées, telles que l'aisance avec les outils numériques, la communication à distance et la capacité à rechercher et exploiter l'information de manière autonome.

Cependant, malgré ses nombreux avantages, l'enseignement à distance présente aussi certains défis qui peuvent freiner son efficacité et son adoption. L'une des principales difficultés réside dans le maintien d'un soutien efficace aux apprenant·e·s, notamment sur les plans social, affectif et motivationnel (Alexandre et Bernatchez, 2022).

À cela s'ajoute la question de l'accessibilité technologique **:**

> La formation à distance est accessible sur le plan technologique dans la mesure où elle utilise des technologies que chaque apprenant peut facilement se procurer et utiliser efficacement sans devoir consacrer beaucoup de temps à leur apprentissage. Tout environnement d'apprentissage qui contraint un étudiant à utiliser une technologie à laquelle il n'a pas accès facilement ou pour laquelle il ne possède pas les compétences limite nécessairement l'accessibilité. (Deschênes et Maltais, 2006, p. 60).

2.3.1.3 L'enseignement hybride

Après avoir examiné séparément l'enseignement en présentiel et l'enseignement à distance, il convient de s'intéresser à un mode qui combine les forces de chacun : l'enseignement hybride. Ce modèle, désigné aussi sous le terme d'« hybride », associe des activités en présentiel et des activités en ligne de façon complémentaire.

Selon Graham (2006), l'enseignement hybride se définit comme un système hybride où l'enseignement en présentiel est combiné à un enseignement médiatisé par ordinateur. On ne se contente pas d'ajouter des ressources en ligne au cours traditionnel, mais on repense la pédagogie pour tirer pleinement parti des avantages complémentaires de chaque modalité (Garrison et Vaughan, 2008).

Plusieurs investigations canadiennes montrent que l'enseignement hybridecontribue à améliorer l'accessibilité à la formation, surtout dans un pays à géographie étendue, comme le Canada, où les distances peuvent limiter l'accès aux campus (Lakhal et Bélisle, 2020). Cette modalité permet aussi des interactions synchrones et asynchrones sans nécessiter de déplacements fréquents.

Une étude mixte de Chudaeva et al. (2023) menée dans un collège communautaire canadien, s'est appuyée sur le cadre théorique de la Communauté d'enquête pour comparer un modèle d'enseignement hybride à son équivalent entièrement présentiel. Les données ont été recueillies à partir de trois sources complémentaires : un questionnaire mesurant les présences pédagogique, sociale et cognitive, les rapports du système de gestion de

l'apprentissage, et les évaluations de cours remplis par les étudiant·e·s. L'analyse révèle que le modèle hybride a globalement généré une meilleure expérience d'apprentissage pour les étudiant·e·s, en combinant la flexibilité offerte par le format à distance avec la réalisation efficace des objectifs pédagogiques. De plus, alors que les trois composantes du modèle de «la communauté d'enquête » étaient présentes dans les deux modalités, les étudiant·e·s étaient plus attentifs·ves à ces présences dans le cadre présentiel, ce qui invite à réfléchir sur l'équilibre à maintenir entre virtualité et proximité.

Toutefois, la mise en place d'un dispositif hybride soulève plusieurs défis. Sur le plan pédagogique, il suppose une conception soignée afin de garantir la cohérence entre les activités en ligne et celles menées en classe, sans quoi l'expérience d'apprentissage peut devenir fragmentée (Garrison et Vaughan, 2008). Sur le plan organisationnel, l'efficacité de ce mode repose sur la capacité des étudiant·e·s à gérer leur temps et leurs apprentissages de manière autonome, ce qui peut représenter un obstacle pour certain·e·s (Kintu et al., 2017). De plus, si l'hybride facilite l'accès aux étudiant·e·s géographiquement éloigné·e·s, il accentue néanmoins les disparités entre celles et ceux qui disposent d'un accès fiable aux technologies numériques et celles et ceux qui rencontrent des contraintes matérielles ou de connectivité. Ces inégalités d'accès constituent une limite structurelle qui restreint la portée inclusive de ce modèle et mettent en lumière les écarts persistants dans la démocratisation des environnements numériques d'apprentissage (Chudaeva et al., 2023).

2.3.2 Les modalités d'enseignement en contexte universitaire

Dans l'enseignement supérieur, les modalités d'enseignement regroupent les différentes façons d'organiser une activité ou une tâche d'apprentissage, c'est l' « ensemble d'opérations qui, tenant compte des caractéristiques inhérentes aux composantes d'une situation pédagogique, vise l'atteinte d'objectifs pédagogiques » (Messier, 2014, p. 211). Elles ne correspondent pas aux modes de formation, comme le présentiel, l'hybride ou la formation à distance. Elles renvoient plutôt à la manière dont une séance est construite, à la place accordée aux étudiant·e·s dans l'activité, et au type d'intervention choisi par

l'enseignant·e. Les modalités structurent donc ce que les étudiant·e·s font concrètement en classe ou en ligne : écouter, analyser, discuter, résoudre, appliquer ou observer.

Elles peuvent prendre plusieurs formes : un atelier, une étude de cas, un exposé, une discussion ou une résolution de problème. Chaque modalité façonne l'expérience vécue par la personne étudiante. Certaines sollicitent plus l'action ou la réflexion, d'autres mettent l'accent sur l'écoute ou l'observation. Cette diversité offre des occasions d'apprentissage différentes et répond à des besoins variés.

Dans le cadre de cette recherche, le terme « modalités pédagogiques » est retenu pour désigner les différentes formes d'organisation des activités d'enseignement auxquelles les personnes étudiantes sont exposées. Bien que Chamberland et al. (2003) utilisent l'expression « formules pédagogiques » pour qualifier des approches telles que l'exposé magistral, l'étude de cas, l'atelier ou la résolution de problèmes, ces dernières sont considérées, dans cette recherche, comme des modalités pédagogiques afin d'assurer la cohérence avec les objectifs de l'étude, le questionnaire administré et le cadre conceptuel retenu.

Selon Gauthier et al. (2020), l'enseignement supérieur s'appuie aujourd'hui sur une grande diversité d'initiatives et de projets pédagogiques mis à l'essai (p. 138). Cette variété témoigne d'un désir d'offrir des expériences d'apprentissage plus adaptées et de renforcer la participation des étudiant·e·s.

Certaines modalités occupent toutefois une place plus importante que d'autres. L'exposé magistral, par exemple demeure, malgré les critiques, une des modalités les plus utilisées en enseignement supérieur (Louvel, 2013). Il est défini comme « une présentation verbale et organisée de la matière, souvent complétée par des aides visuelles », et comme « une forme de discours d'un professeur d'une durée plus ou moins ininterrompue » (Gauthier et al., 2020, p. 136). Cette description illustre bien ce qu'est une modalité : une forme d'organisation précise, identifiable, avec un rôle particulier dans la dynamique pédagogique (Lebrun, 2015).

Gauthier et al. (2020) soulignent aussi que plusieurs discours institutionnels associent l'innovation pédagogique à l'abandon du magistral. Lison et al. (2014, p. 5) notent que « l'innovation pédagogique concerne finalement tout ce qui ne relève pas de l'enseignement magistral ou frontal ». On observe en parallèle que les services de pédagogie universitaire valorisent des approches comme la pédagogie active, la différenciation et la centration sur les étudiant·e·s, en reprenant « à l'unisson le discours de la pédagogie nouvelle » (Gauthier et al., 2020, p. 138). Ces orientations montrent une préférence pour des modalités qui invitent les étudiant·e·s à participer activement, que ce soit en collaborant, en analysant des situations, en travaillant sur des contenus ou en cherchant des solutions.

Dans ce contexte, réfléchir aux modalités d'enseignement devient essentiel, en raison de leur impact direct sur la motivation et l'expérience d'apprentissage. Une modalité peut soutenir l'écoute et la compréhension, comme dans un exposé structuré. Une autre peut favoriser la participation active, comme les discussions, les ateliers ou les résolutions de problèmes. Le choix d'une modalité n'est donc pas anodin, il oriente le type d'effort demandé, la façon dont les étudiant·e·s interagissent avec le contenu et la manière dont ils ou elles construisent leurs apprentissages (Lison et al., 2014).

Dans le projet FAD (Damboise et al., 2025), plusieurs modalités pédagogiques avaient été évaluées par les étudiant·e·s du réseau universitaire. Les données montrent des préférences marquées pour certaines formes d'activités d'apprentissage. L'étude de cas arrive en tête avec 301 réponses. Les exercices suivent avec 292 mentions, puis l'analyse de situations avec 278 réponses. La discussion de groupe occupe également une place importante avec 262 mentions. L'atelier, lié davantage à la manipulation ou à l'expérimentation, recueille 237 réponses. La résolution de problème obtient 175 mentions, tandis que le projet, la démonstration et l'exposé magistral se situent respectivement à 210, 194 et 173 réponses (Damboise et al., 2025).

Le choix d'intégrer ces neuf modalités dans cette recherche repose sur le fait qu'elles correspondent aux modalités les plus privilégiées par les étudiant·e·s dans le cadre du projet FAD, tout en reflétant des pratiques universitaires actuelles. Elles constituent ainsi un

ensemble cohérent pour analyser les liens entre les profils motivationnels et les préférences pédagogiques des étudiant·e·s universitaires.

Le lien entre les modalités d'enseignement et la motivation s'appuie donc sur différentes recherches qui en font une base solide. Selon la théorie de l'autodétermination, la motivation des étudiant·e·s dépend largement de la satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux : l'autonomie, la compétence et l'affiliation (Deci et Ryan, 2000). Or, toutes les modalités d'enseignement ne sollicitent pas ces besoins de la même manière. Les modalités qui laissent une marge de choix, qui mettent l'étudiant·e en situation d'agir ou qui favorisent les échanges entre pairs tendent à soutenir davantage ces besoins. Les modalités plus transmissives, elles, les sollicitent moins directement. Vansteenkiste et al. (2009) observent d'ailleurs que les contextes pédagogiques qui combinent structure et soutien à l'autonomie sont associés à des profils motivationnels de meilleure qualité, au sens où les régulations autonomes dominent sur les régulations contrôlées. C'est précisément cette articulation qui justifie d'étudier les liens entre les préférences pédagogiques et les profils motivationnels chez les étudiant·e·s en formation à l'enseignement.

Pour clarifier le sens donné aux neuf modalités pédagogiques retenues dans cette recherche, le tableau suivant présente une brève description de chacune d’elles inspirée de la typologie de Chamberland et al. (2003).

Tableau 1- Description des principales modalités pédagogiques retenues dans la recherche

Modalité	**Description synthétique**	**Classification**
Résolution de problème	Activité où les étudiant·e·s doivent trouver une solution à une situation donnée. Elle sollicite le raisonnement, la logique et l'application de connaissances.	Active
Projet	Travail réalisé sur une période plus longue, souvent en équipe. Il permet l'intégration d'un ensemble de connaissances et d'habiletés dans la réalisation d'une œuvre individuelle ou collective.	Active
Analyse de situations	Examen d'une situation réelle ou fictive. L'objectif est de comprendre le contexte, d'identifier les enjeux et de proposer des interprétations.	Active
Atelier	Situation d'apprentissage supervisée où les étudiant·e·s étudient un sujet ou une théorie en procédant par une application pratique, à travers la manipulation et l'expérimentation, mettant en valeur le lien théorie-pratique.	Active
Démonstration	Exécution d'actions ou d'opérations devant les étudiant·e·s, afin de montrer les étapes, un ordre de réalisation ou des caractéristiques difficilement accessibles par la simple audition.	Transmissive
Étude de cas	Proposition d'un problème réel ou fictif en vue de poser un diagnostic, de proposer des solutions et de déduire des règles ou principes applicables à des cas similaires.	Active
Exercices	Activités structurées visant l'application d'un contenu précis. Elles permettent de vérifier la compréhension et de consolider les apprentissages.	Active (faiblement)
Discussion de groupe	Échange collectif où les étudiant·e·s partagent leurs idées, argumentent et confrontent des points de vue. Elle favorise la participation active.	Active
Exposé magistral	Présentation orale organisée du contenu par l'enseignant·e. Cette modalité structure l'information et permet une transmission claire.	Transmissive

Les définitions présentées dans le tableau visent à préciser le sens attribué aux différentes modalités pédagogiques retenues dans cette recherche. Ces catégories ne sont pas étanches. Dans la pratique, une même activité peut combiner plusieurs modalités : un atelier peut mobiliser la résolution de problème, une étude de cas peut s'articuler autour d'une discussion de groupe, un projet peut intégrer des exercices structurés. Les modalités pédagogiques se distinguent selon le degré d'engagement qu'elles sollicitent chez l'étudiant·e. La littérature scientifique oppose traditionnellement les modalités dites transmissives (parfois nommées expositives ou magistrales), centrées sur la transmission du savoir par l'enseignant·e, aux modalités dites actives, qui placent l'étudiant·e en position d'acteur·rice de ses apprentissages (Bonwell et Eison, 1991 ; Lebrun, 2007). Dans les premières, l'apprenant·e mobilise principalement des processus de réception et de mémorisation ; dans les secondes, il ou elle s'engage dans des tâches cognitives de plus haut niveau, telles que l'analyse, la synthèse, l'évaluation ou la résolution de problèmes. Chi et Wylie (2014), ont raffiné cette dichotomie en proposant quatre modes d'engagement cognitif hiérarchisés, où les modes interactif et constructif favorisent un apprentissage plus profond que les modes actif et passif. Cette distinction présente un intérêt particulier dans le cadre de la TAD, dans la mesure où les modalités actives, en sollicitant davantage l'autonomie, la compétence et l'affiliation des étudiant·e·s, sont susceptibles de soutenir des formes de motivation plus autodéterminées (Reeve, 2009 ; Niemiec et Ryan, 2009). Dans la présente étude, les neuf modalités recensées ont été classées selon ce critère : sept relèvent d'une visée active (résolution de problème, projet, analyse de situations, atelier, étude de cas, discussion de groupe, exercices) tandis que deux relèvent d'une visée transmissive (démonstration, exposé magistral).

Dans la présente étude, les modalités pédagogiques sont considérées comme des éléments du contexte pédagogique, susceptibles d’être associés à la motivation académique et aux profils motivationnels des étudiant·e·s universitaires. Elles sont intégrées au dispositif de recherche afin d'examiner la répartition des préférences pédagogiques exprimées par les

étudiant·e·s et leur distribution selon les profils motivationnels identifiés à l'aide de l'Échelle de Motivation en Éducation.

CHAPITRE 3
MÉTHODOLOGIE

Cette recherche s’appuie sur une démarche quantitative afin d’examiner les profils motivationnels des étudiant·e·s inscrit·e·s dans un baccalauréat en enseignement à l'UQAR, soit en éducation préscolaire et en enseignement primaire, en adaptation scolaire et sociale, en enseignement professionnel ou en enseignement secondaire. Cette option permet d’explorer les tendances qui se dégagent d’un groupe important de participant·e·s et d’observer comment certains profils se rapprochent, se distinguent où se répartissent d’un sous-groupe à l’autre.

Cette approche permet d’analyser les données de manière structurée, à partir de mesures comparables, et moins influencées par l’interprétation personnelle, favorisant ainsi un traitement plus objectif du matériel recueilli.

Ce choix méthodologique répond au besoin d'obtenir un portrait d'ensemble des profils motivationnels des étudiant·e·s et de les situer dans une structure comparable. L'approche quantitative permet en effet de dégager des tendances générales à partir d'un échantillon suffisamment large et de rendre possibles des comparaisons systématiques entre sous-groupes (Fortin et Gagnon, 2022).

Cette section décrit la démarche adoptée pour mener l'étude : le devis de la recherche, la population et l'échantillonnage, les personnes participantes, l'instrument de collecte des données, la procédure de collecte, la méthode d'analyse des données et la considération éthique.

3.1 DEVIS DE RECHERCHE

Le devis descriptif corrélationnel est retenu pour cette étude, puisqu'il permet de décrire avec précision les caractéristiques d'un phénomène à partir de données mesurables, sans chercher à établir de lien de cause à effet (Fortin et Gagnon, 2016). Ce type de devis vise à donner un portrait global et objectif des profils motivationnels des étudiant·e·s de baccalauréat en enseignement à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), en tenant compte à la fois des modes d'enseignement (présentiel, hybride et à distance) et des modalités pédagogiques (projet, atelier, étude de cas, exposé magistral, etc.) privilégiées dans leur formation.

Ce choix méthodologique s'explique par la nature de la question de recherche, qui consiste à décrire la répartition des profils motivationnels selon différents contextes pédagogiques plutôt qu'à établir des relations de causalité. L'objectif est de comprendre comment les étudiant·e·s se situent motivationnellement selon la combinaison du mode et des modalités d'enseignement vécus dans leur parcours universitaire.

Afin d'enrichir la compréhension des résultats, certaines analyses corrélationnelles exploratoires sont également réalisées. Elles permettent d'examiner les relations potentielles entre les types de motivation et les modes ou modalités d'enseignement, ainsi qu'entre la motivation et certaines caractéristiques sociodémographiques des participant·e·s.

Ainsi, le devis descriptif corrélationnel s'est imposé comme le plus approprié. Il offre une certaine liberté pour observer les profils qui se dégagent, tout en conservant la rigueur attendue dans une démarche quantitative. Ce type de devis invite à considérer les données

autrement que comme des valeurs numériques : elles deviennent des traces d'expériences concrètes, qui permettent parfois de percevoir des liens plus subtils entre les modes et les modalités d'enseignement. Comme le soulignent Creswell et Creswell (2018), les données quantitatives servent justement d'indicateurs pour comprendre des phénomènes vécus. L'analyse s'appuie donc sur des informations suffisamment structurées et cohérentes pour soutenir l'interprétation, tout en cherchant à réduire au minimum l'influence de la subjectivité de la personne qui mène la recherche (Fortin et Gagnon, 2016).

3.2 POPULATION ET ÉCHANTILLONNAGE

La population ciblée dans cette recherche regroupe l'ensemble des étudiant·e·s inscrit·e·s aux baccalauréats en éducation à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), tant au campus de Lévis qu'à celui de Rimouski ou les autres centres universitaires. L'échantillon final comprend 111 participant·e·s, majoritairement des femmes (n = 99 ; 89,2 %) comparativement aux hommes (n = 12 ; 10,8 %). Sur le plan des campus, la majorité des répondant·e·s suit ses cours au campus de Lévis (n = 79 ; 71,2 %), suivi du campus de Rimouski (n = 20 ; 18,0 %), le Centre universitaire de la Beauce et les autres centres regroupant un nombre plus restreint de participant·e·s (n = 12 ; 10,8 % combinés). Elle se répartit dans quatre programmes de formation initiale : Éducation préscolaire et enseignement primaire (BÉPEP), Adaptation scolaire et sociale (BEASS), Enseignement secondaire (BES) et Enseignement professionnel (BEP). La majorité des répondant·e·s est inscrite au BÉPEP (n = 63 ; 56,8 %), suivi du BEASS (n = 22 ; 19,8 %) et du BEP (n = 20 ; 18,0 %), le BES regroupant un nombre plus restreint de participant·e·s (n = 4 ; 3,6 %). Les campus de Lévis et de Rimouski offrent tous deux le baccalauréat en adaptation scolaire et sociale (BEASS) et le baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (BÉPEP). Le campus de Rimouski se distingue toutefois en offrant également le baccalauréat en enseignement professionnel (BEP) et le baccalauréat en enseignement secondaire (BES), deux programmes qui ne sont pas disponibles à Lévis. Ce dernier programme (BEP) se

distingue par ailleurs des trois autres par son mode de prestation, étant offert entièrement à distance à l'UQAR depuis 2003 (Ringuet et al., 2022), si bien que le choix du mode d'enseignement chez la population étudiante du BEP relève davantage d'une contrainte structurelle que d'une préférence personnelle.

Ce choix s'explique par la volonté de mieux comprendre les profils motivationnels au sein de la formation initiale à l'enseignement, un milieu directement concerné par les enjeux d'engagement, de persévérance et de réussite scolaire. Les programmes de baccalauréat en éducation de l'UQAR constituent un terrain d'étude pertinent, puisqu'ils rassemblent une diversité de modes d'enseignement (présentiel, hybride, à distance) et de modalités pédagogiques (projet, atelier, exposé magistral, étude de cas, etc.). Ce contexte varié permet d'observer comment ces différentes formes d'enseignement influencent les profils motivationnels des futur·e·s enseignant·e·s.

Les critères d'inclusion reposent sur deux conditions principales : être inscrit·e dans un programme de baccalauréat de formation initiale en enseignement à l'UQAR, et avoir accepté de participer à la recherche après avoir donné un consentement libre et éclairé.

3.3 LES PERSONNES PARTICIPANTES

La présente étude repose sur un échantillon de 111 participant·e·s. La description des caractéristiques des participant·e·s permet de situer le contexte de l'étude et d'en préciser la portée, conformément aux principes généralement reconnus en méthodologie de la recherche (Creswell, 2018). Les participant·e·s présentent des profils variés sur le plan académique et sociodémographique, notamment en ce qui concerne le programme d'études, l'année d'inscription, le campus fréquenté et le genre. Les figures présentées ci-après illustrent la répartition de l'échantillon selon ces différentes variables.

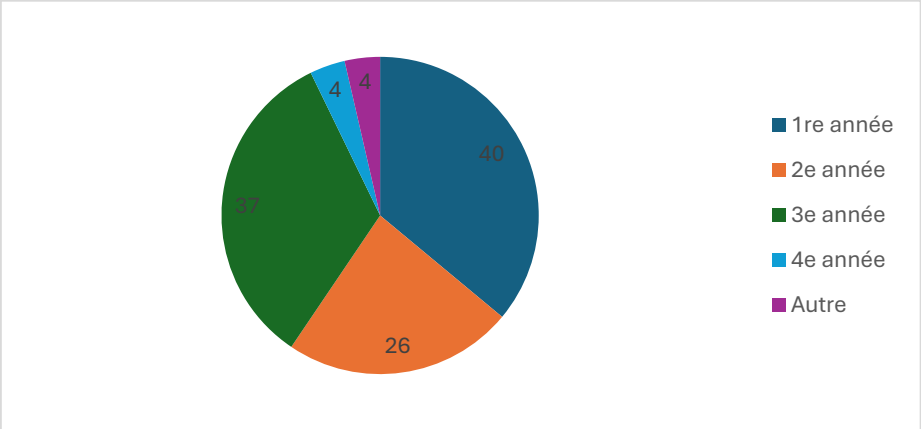


Figure 2- Répartition des participant·e·s selon l'année d'études

La figure 2 présente la répartition des participant·e·s selon leur année d'études. On observe une plus forte représentation des étudiant·e·s de première, de troisième et de deuxième année, tandis que les personnes inscrites en quatrième année sont moins nombreuses.

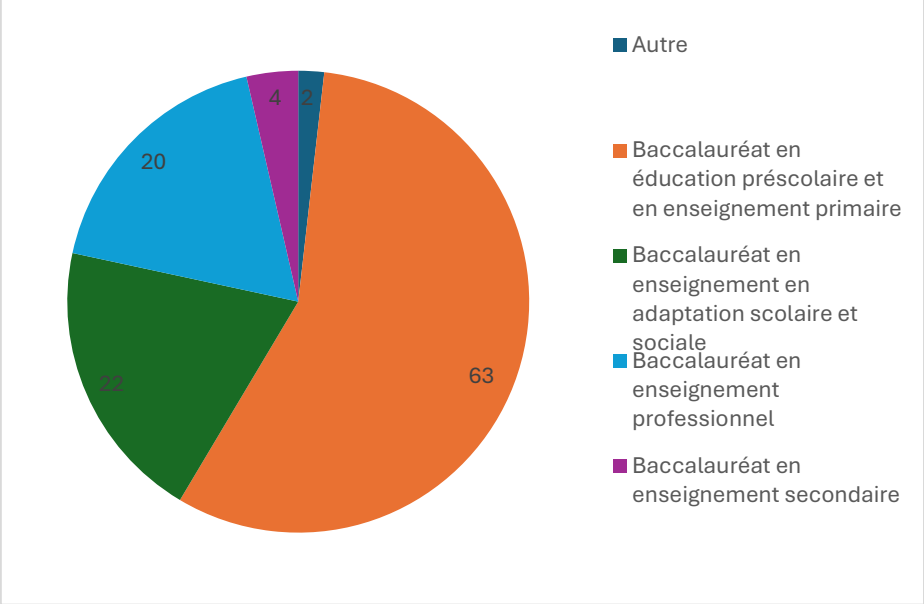


Figure 3 - Répartition des participant·e·s selon le programme d'études

La figure 3 présente la répartition des participant·e·s selon leur programme d'études au moment de la collecte des données. La majorité est inscrite au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (n = 63). Les participant·e·s provenant du baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale (n = 22) et du baccalauréat en enseignement professionnel (n = 20) sont également bien représenté·e·s. Une proportion plus faible est inscrite au baccalauréat en enseignement secondaire (n = 4) ou dans d'autres programmes (n = 2).

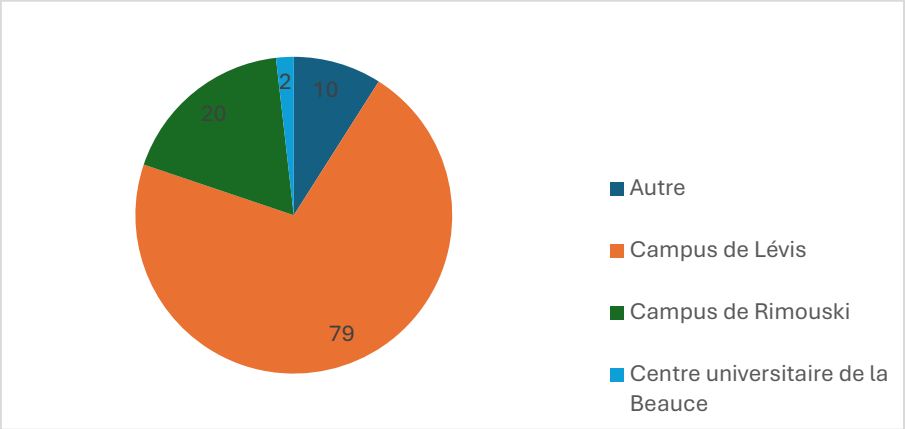


Figure 4 - Répartition des participant·e·s selon le campus ou le centre fréquenté

La figure 4 présente la répartition des participant·e·s selon le campus ou le centre où ils et elles suivent principalement leurs cours. La majorité des répondant·e·s'est inscrite au campus de Lévis (n = 79), suivie du campus de Rimouski (n = 20). Une plus faible proportion fréquente un autre campus (n = 10) ou le Centre universitaire de la Beauce (n = 2).

La figure 5 présente la répartition des participant·e·s selon le genre.

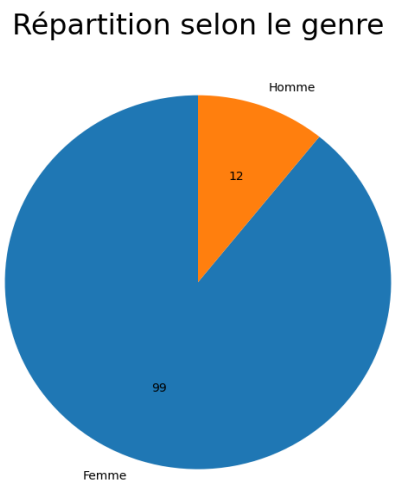


Figure 5 - Répartition des participant·e·s selon le genre

La majorité des répondant·e·s sont des femmes (n = 99), tandis que les hommes représentent une proportion plus faible de l'échantillon (n = 12).

3.4 INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES

Dans le cadre de la présente recherche, l'identification des profils motivationnels des étudiant·e·s universitaires repose sur l'utilisation de l'Échelle de motivation académique (ÉMÉ), développée par Vallerand et al. (1989) et enrichie dans ses versions ultérieures (Vallerand et al., 1997 ; Vallerand et al., 1992). Cet instrument s'appuie sur la théorie de l'autodétermination (TAD) de Deci et Ryan (2000) qui conçoit la motivation comme un continuum allant de l'amotivation à la motivation intrinsèque, en passant par des formes intermédiaires de motivation extrinsèque plus ou moins autodéterminée.

L'ÉMÉ a été élaborée dans un contexte universitaire afin d'évaluer les différentes formes de motivation des étudiant·e·s à l'égard de leurs études postsecondaires. Elle repose

sur les travaux fondateurs de Deci et Ryan (1985, 2000) qui identifient trois grandes catégories de motivation :

- L'amotivation, qui traduit une absence de volonté ou de lien perçu entre les actions et les résultats (Deci et Ryan, 1985).
- La motivation extrinsèque, divisée en quatre régulations : externe, introjectée, identifiée et intégrée, bien que l'ÉMÉ ne mesure que les trois premières dans sa version originale (Ryan et Connell, 1989).
- La motivation intrinsèque, subdivisée en trois dimensions selon Vallerand et al. (1992) : la motivation à la connaissance, la motivation à l'accomplissement et la motivation à la stimulation.

Ces sous-dimensions permettent une mesure fine de la qualité de la motivation, au-delà d'une simple dichotomie entre motivation extrinsèque et intrinsèque (Vallerand et al., 1992).

L'ÉMÉ a été largement utilisée et validée dans de nombreuses études menées dans des contextes francophones et anglophones. Ses propriétés psychométriques ont été établies à plusieurs reprises, avec des indices de fidélité élevés pour chacune des sept sous-échelles (Fairchild et al., 2005 ; Vallerand et al., 1989, 1992). La structure factorielle à sept dimensions a été confirmée par analyse factorielle confirmatoire sur un échantillon de plus de 1 400 étudiant·e·s universitaires (Fairchild et al., 2005).

L'ÉMÉ a été utilisée dans de nombreuses recherches pour examiner les liens entre les types de motivation et divers indicateurs du parcours scolaire. Parmi ces indicateurs figurent la persévérance et le décrochage scolaires (Vallerand et al., 1997), le concept de soi scolaire et la réussite académique (Guay et al., 2010), ainsi que la performance scolaire à l'université (Boiché et Stephan, 2014 ; Ratelle et al., 2007). L'échelle a également servi de base à des analyses typologiques, notamment des analyses en grappes menées dans le cadre d'études centrées sur les personnes, pour identifier des profils motivationnels distincts au sein de populations étudiantes (Ratelle et al., 2007 ; Vansteenkiste et al., 2009).

Cette échelle apparaît comme un outil solide et bien établi sur le plan théorique, en adéquation avec les visées de cette recherche, qui cherche à mieux comprendre les profils motivationnels des étudiant·e·s selon les formes d'enseignement qu'ils ou elles expérimentent. Il comprend 28 items répartis en sept sous-échelles de quatre items chacun. Les coefficients alpha de Cronbach**,** variant entre 0,62 et 0,86 selon les dimensions, témoignent de la cohérence interne satisfaisante de l'instrument (Vallerand et al., 1992).

Plus précisément, les coefficients alpha rapportés sont de 0,84 pour l'amotivation, 0,76 pour la régulation externe, 0,82 pour la régulation introjectée, 0,62 pour la régulation identifiée, 0,85 pour la motivation intrinsèque à la connaissance, 0,86 pour la motivation intrinsèque à l'accomplissement et 0,84 pour la motivation intrinsèque à la stimulation (n = 746). Ces résultats soutiennent la fiabilité de l'instrument et justifient son utilisation dans le cadre de la présente recherche. Par souci de transparence méthodologique, des coefficients alpha de Cronbach ont également été calculés pour chacune des sous-échelles à partir des données de la présente étude ; ces résultats sont présentés dans la section consacrée à l'analyse des données.

L'Échelle de Motivation en Éducation (ÉME-U 28), développée par Robert J. Vallerand et ses collaborateurs (1989), permet d'évaluer la motivation à partir de sept sous-échelles distinctes, chacune correspondant à un type de motivation défini par la théorie de l'autodétermination. Trois sous-échelles mesurent la motivation intrinsèque, soit la motivation intrinsèque à la connaissance, à l'accomplissement et à la stimulation. Trois autres sous-échelles évaluent la motivation extrinsèque, incluant la régulation identifiée, la régulation introjectée et la régulation externe. Enfin, une sous-échelle distincte permet de mesurer l'amotivation. Chacune de ces sous-échelles est composée de quatre items, évalués à l'aide d'une échelle de type Likert, et a été considérée séparément dans les analyses afin de refléter les dimensions multiples de la motivation académique.

L'ÉMÉ a été choisie parce qu'elle offre une mesure fine et nuancée de la motivation en contexte d'apprentissage universitaire (voir l'annexe 1), ce qui permet de distinguer les motivations autodéterminées (intrinsèques et identifiées) des motivations contrôlées

(introjectées et externes), ainsi que de l'absence de motivation. Cet outil est particulièrement adapté à la population ciblée, puisqu'il a été largement validé auprès d'étudiant·e·s universitaires francophones, dans le contexte québécois (Vallerand et al., 1989 ; 1992).

Le questionnaire inclut également une courte section sociodémographique (voir l'annexe 2). Celle-ci comprend des questions qui portent sur le programme d'études (Q1 : Quel est votre programme d'études actuel ?) et sur le campus principal (Q2 : Sur quels campus ou centre suivez-vous principalement vos cours ?). Cette question ne comportait pas d'option "à distance" : les personnes étudiantes inscrites dans un programme offert entièrement à distance, comme le baccalauréat en enseignement professionnel (BEP), devaient donc désigner le campus auquel elles se considèrent rattachées administrativement, plutôt qu'un lieu de formation fréquenté physiquement. Le questionnaire comprend également des questions portant sur l'année d'études (Q3 : En quelle année d'études êtes-vous actuellement ?) et le genre (Q4 : Quel est votre genre ?).

Une section supplémentaire aborde les préférences d'enseignement, tant en ce qui concerne les modes (présentiel, hybride, à distance) que les modalités pédagogiques privilégiées (projet, atelier, exposé magistral, étude de cas, etc.). Ces éléments visent à mettre en relation la motivation des étudiant·e·s avec leurs contextes et préférences d'apprentissage, afin d'obtenir une compréhension plus fine des profils identifiés.

Le questionnaire a été administré en ligne, à l'aide d'un formulaire sécurisé. Cette méthode a permis une diffusion large et flexible, tout en respectant les principes de confidentialité et de consentement éclairé. La passation, d'une durée moyenne d'environ cinq à dix minutes, s'est déroulée de manière entièrement volontaire.

3.5 PROCÉDURE DE COLLECTE DES DONNÉES

Le questionnaire en ligne a été diffusé auprès des étudiant·e·s d'un baccalauréat en éducation inscrits sur les campus de Lévis et de Rimouski de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR).

Avant la diffusion, une autorisation officielle a été obtenue auprès des directeurs et directrices des modules d'éducation, qui ont donné leur accord pour la transmission du message de recherche aux étudiant·e·s concernés. Des ressources enseignantes de l'UQAR aussi ont été contactées afin de leur présenter le projet et de leur demander de partager le lien du questionnaire avec leurs étudiant·e·s. Cette démarche a permis de rejoindre directement plusieurs groupes inscrits à différents cours et de diversifier la provenance des participant·e·s, tant sur le plan des années d'études que des contextes d'enseignement (présentiel, hybride, à distance).

Chaque message d'invitation contenait une présentation du projet, les objectifs de la recherche, la durée approximative de la passation et un lien direct vers le formulaire. Les étudiant·e·s pouvaient répondre au questionnaire au moment qui leur convenait, à partir de leur ordinateur.

La période de collecte s'est déroulée sur une durée totale de trois mois, couvrant les mois de septembre, octobre et novembre 2025. Ce délai a été jugé suffisant pour assurer une participation diversifiée et représentative, en tenant compte des différences entre les cohortes, les modes d'enseignement et le rythme universitaire. Les données recueillies ont ensuite été exportées dans le logiciel SPSS pour le traitement et l'analyse.

3.6 MÉTHODES D'ANALYSE DES DONNÉES

L'analyse des données a été réalisée à l'aide du logiciel SPSS reconnu pour sa fiabilité dans le traitement des données quantitatives. Ce logiciel a permis d'organiser, de vérifier et

de transformer les données issues du questionnaire en indicateurs statistiques exploitables (Bryman et Cramer, 2012).

L'approche analytique retenue combine des analyses descriptives et corrélationnelles, puisqu'elle vise à la fois à établir un portrait global des profils motivationnels des étudiant·e·s d'un baccalauréat en éducation et à étudier les liens entre ces profils et certaines variables contextuelles. Des statistiques descriptives, telles que les fréquences, les pourcentages, les moyennes et les écarts types, sont calculées pour chacune des dimensions de la motivation mesurée. Des coefficients alpha de Cronbach ont été estimés pour évaluer la cohérence interne des sous-échelles. Dans un second temps, la classification des participant·e·s en profils motivationnels a été effectuée à partir de seuils de dominance appliqués aux scores des sous-échelles. La répartition des profils a ensuite été examinée en fonction des modes d'enseignement et des caractéristiques sociodémographiques des participant·e·s, à l'aide de tableaux croisés et de tests du khi-carré pour vérifier la présence d'associations significatives. Cette approche ne cherche pas à inférer ou à prédire, mais plutôt à offrir une vision structurée et accessible de la réalité observée (Fortin et Gagnon, 2016).

Le traitement des données a suivi un protocole structuré en plusieurs phases afin d'assurer la cohérence et la validité des analyses. Nous avons d'abord procédé à une vérification systématique de la base de données. Les données manquantes ont ensuite été examinées afin d'identifier leur fréquence et leur distribution. Aucune proportion problématique n'a été observée. Les données ont ensuite été importées dans SPSS. Chaque variable a été codée de manière à faciliter les traitements statistiques appropriés. Nous avons ensuite réalisé des analyses descriptives qui portent sur les caractéristiques sociodémographiques des participants, ce qui a permis d'établir un portrait d'ensemble de l'échantillon étudié.

3.6.1 Analyse de la fiabilité de l'instrument

Avant toute construction de profils, une analyse de la cohérence interne des sous-échelles de l'ÉME-U 28 a été effectuée à l'aide du coefficient alpha de Cronbach afin de vérifier la fiabilité de l'instrument dans le cadre de la présente étude. Les résultats obtenus indiquent une cohérence interne satisfaisante pour l'ensemble des dimensions mesurées. Plus précisément, les coefficients observés sont de 0,792 pour la régulation externe, 0,740 pour la régulation identifiée, 0,851 pour la régulation introjectée, 0,868 pour la motivation intrinsèque à la stimulation, 0,880 pour la motivation intrinsèque à l'accomplissement, 0,880 pour la motivation intrinsèque à la connaissance et 0,843 pour l'amotivation. L'ensemble des coefficients dépasse le seuil généralement recommandé de 0,70, ce qui témoigne d'une bonne fiabilité des sous-échelles et soutient l'utilisation des scores obtenus pour la construction des profils motivationnels.

3.6.2 Construction des profils motivationnels

À partir des sept types de motivation, des scores globaux ont été calculés pour la motivation intrinsèque (moyenne des trois dimensions intrinsèques), la motivation extrinsèque (moyenne des trois dimensions extrinsèques) et l'amotivation (score conservé tel quel).

Un premier seuil de classification a été fixé à 5 sur 7, permettant d'identifier la présence d'une motivation dominante. Cette procédure a mené à l'émergence de profils intrinsèque, extrinsèque et amotivé, ainsi qu'un profil mixte lorsque plusieurs motivations atteignaient simultanément le seuil (intrinsèque, extrinsèque ou amotivé). Cependant, l'application de ce seuil a également conduit à l'apparition d'un nombre important de cas

pour lesquels aucune motivation n'atteignait le seuil fixé. Ces situations ont été regroupées dans un profil neutre.[1]

Afin de réduire la surreprésentation de ce profil, le seuil a été abaissé à 4 sur 7, ce qui a permis de diminuer significativement le nombre de profils neutres.

3.6.3 Analyse de la dominance par écart

Au-delà de la logique du seuil absolu, une analyse complémentaire a été réalisée afin d'examiner la dominance relative des motivations. Pour chaque participant·e, le score maximal parmi les trois motivations globales a été identifié, puis l'écart entre ce score dominant et les deux autres ont été calculé. Trois seuils d'écart ont été successivement testés : 1.5, 1 et 0.5.

Ces analyses ont permis d'évaluer dans quelle mesure certains profils initialement classés comme neutres pouvaient en réalité correspondre à une dominance relative. Après comparaison des distributions obtenues et des résultats statistiques associés, le seuil d'écart de 1 point a été retenu, puisqu'il permettait une diminution substantielle du profil neutre tout en maintenant des résultats statistiquement cohérents et interprétables.

[1] Le profil désigné ici sous le terme « neutre » correspond à des configurations motivationnelles documentées dans la littérature sous différentes appellations. Boiché et Stephan (2014) identifient un profil « modéré » (*moderate*) caractérisé par des niveaux intermédiaires de motivation sans dominance marquée. Vergara-Morales et al. (2019) décrivent un profil à « faible quantité » (*low quantity*) présentant des scores faibles sur l'ensemble des variables motivationnelles. Vansteenkiste et al. (2009) identifient également un profil à « faible motivation » (*low motivation*) dans leur typologie basée sur la qualité et la quantité de motivation. Le terme « neutre » a été retenu dans la présente étude pour désigner les étudiant·e·s dont aucune forme de motivation ne se distingue suffisamment des autres selon le seuil d'écart retenu.

3.6.4 Analyses statistiques

Dans un premier temps, des analyses descriptives ont été faites. Des analyses descriptives (fréquences, pourcentages, moyennes et écarts-types) ont été réalisées pour l'ensemble des variables à l'étude. La cohérence interne de chaque sous-échelle de l'ÉMÉ-U 28 a été vérifiée à l'aide du coefficient alpha de Cronbach. Pour examiner les associations entre les profils motivationnels et certaines variables individuelles ou contextuelles, des tests du khi-carré d'indépendance ont été réalisés. Ce test exige que les effectifs théoriques attendus soient d'au moins 5 dans chaque cellule du tableau croisé; une condition parfois difficile à respecter avec de petits sous-groupes. Lorsque cette condition n'était pas satisfaite, le test exact de Fisher a été utilisé en remplacement, celui-ci demeurant valide même avec de faibles effectifs (Cochran, 1954). Le seuil de signification a été fixé à $p < 0,05$, et les tailles d'effet ont été interprétées à l'aide du coefficient Phi et du V de Cramer selon les critères de Cohen (1988).[2]

3.7 LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

La conduite de cette recherche s'appuie sur les principes reconnus en matière d'éthique qui impliquent des êtres humains, tels qu'ils sont présentés dans l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains (EPTC2) (Gouvernement du Canada, 2018) et dans les directives institutionnelles de l'UQAR. Avant le début de la collecte des données, le projet reçoit l'approbation du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Rimouski (CER-UQAR) sous le numéro 2026-791. L'autorisation est délivrée le 22 août 2025, ce qui confirme que la démarche respecte les normes encadrant la participation de personnes humaines en recherche (voir Annexe 3). Cette approbation garantit que toutes les étapes du projet sont réalisées dans le respect des principes

[2] Cohen (1988) : les coefficients de 0,10, 0,30 et 0,50 correspondent respectivement à des effets faibles, modérés et forts.

de respect, d'équité, de protection des personnes et de minimisation des risques (Gouvernement du Canada, 2018 ; Fortin et Gagnon, 2016).

3.7.1 Respect de la dignité, de la vie privée et de la confidentialité

Le respect de la dignité des participant·e·s constitue un élément essentiel de cette recherche. L'ensemble de la démarche est conçu de manière à éviter toute intrusion dans la vie personnelle ou académique des étudiant·e·s et à limiter la charge associée à leur participation. Les questions du questionnaire sont formulées dans un langage neutre, précis et respectueux, conformément aux pratiques reconnues en méthodologie quantitative (Fortin et Gagnon, 2016). Aucune question jugée sensible, intrusive ou susceptible d'entraîner un inconfort psychologique n'est intégrée au formulaire.

Le respect de la vie privée et la protection des renseignements recueillis s'inscrivent dans la même logique. Le questionnaire ne demande aucune information nominative, ce qui garantit l'anonymat complet des réponses. Les données sont ensuite conservées dans un fichier auquel j'ai seule l'accès, en tant que personne responsable du projet. Ces mesures respectent les exigences formulées dans l'EPTC2 (Gouvernement du Canada, 2018) et s'alignent sur les normes habituellement retenues dans les recherches quantitatives en sciences de l'éducation (Creswell et Creswell, 2018).

3.7.2 Consentement libre et éclairé

Le consentement libre et éclairé fait partie des principes qui encadrent cette recherche. Avant d'accéder au questionnaire, les étudiant·e·s prennent connaissance du Formulaire d'information et du formulaire d'information et de consentement (voir annexe 4) intégré au début du formulaire en ligne. Ce document présente, de manière simple et transparente, les détails du projet. Il décrit les avantages possibles, les éventuels inconvénients, l'identité des

responsables du projet, l'absence de financement ou de conflits d'intérêts, ainsi que les modalités prévues pour le traitement, la conservation et la destruction des données.

La participation repose entièrement sur le volontariat. Les étudiant·e·s confirment leur accord en sélectionnant l'option « Oui, j'accepte de participer », ce qui leur donne automatiquement accès au questionnaire. Ils peuvent choisir de ne pas participer ou de ne pas répondre, sans que cela n'entraîne la moindre conséquence sur leur parcours universitaire.

Le FIC rappelle également les droits des participant·e·s et fournit les coordonnées de l'équipe de recherche pour toute question relative au projet. Une section distincte présente les informations du Comité d'éthique de la recherche de l'UQAR, auprès duquel les étudiant·e·s peuvent s'adresser en cas de préoccupations.

3.8 LIMITES MÉTHODOLOGIQUES

Le déséquilibre marqué entre les genres constitue une limite méthodologique pour cette recherche. Cet écart, qui reflète la féminisation du domaine de l'enseignement déjà documentée dans la littérature, est cohérent avec la réalité du terrain, mais il restreint la puissance statistique nécessaire pour examiner finement les différences entre les hommes et les femmes. Les faibles effectifs observés dans certaines catégories constituent une seconde limite méthodologique. Le profil amotivé, en particulier, regroupe un nombre restreint de participant·e·s, ce qui fragilise toute analyse approfondie de ses caractéristiques. La même réserve s'applique à certains programmes de formation et à certains modes d'enseignement, dont les effectifs sont insuffisants pour conduire des analyses comparatives robustes. Cette limite est d'autant plus importante pour le programme de baccalauréat en enseignement professionnel (BEP), dont la population étudiante présente un profil atypique par rapport aux trois autres programmes : il s'agit généralement d'adultes en réorientation ou en deuxième carrière, déjà engagé·e·s dans l'enseignement de leur métier, et dont le parcours scolaire antérieur diffère souvent d'un cheminement collégial traditionnel. Enfin, il convient de souligner que les préférences exprimées à l'égard des modes d'enseignement et des modalités pédagogiques reposent parfois sur l'opinion de personnes n'ayant pas nécessairement

expérimenté l'ensemble de ces modes ou modalités. Par exemple, une personne inscrite dans un programme offert principalement en présentiel et n'ayant jamais suivi de véritable formation à distance, hormis l'expérience particulière de l'enseignement à distance imposé durant la pandémie, n'est peut-être pas en mesure de comparer adéquatement ces différentes modalités de formation.

CHAPITRE 4
ANALYSE DES DONNÉES

Cette section présente les principaux résultats issus des analyses statistiques réalisées à partir des données recueillies auprès des 111 participant·e·s. Elle s'inscrit directement dans la continuité des objectifs de la recherche, qui visent à mieux comprendre la répartition des profils motivationnels des étudiant·e·s universitaires et à examiner le rôle des caractéristiques sociodémographiques en tant que facteurs explicatifs des différents niveaux de motivation, en lien avec leurs préférences pédagogiques.

Cette section débute par un bref rappel des étapes méthodologiques qui ont mené à la construction des profils motivationnels est proposé, soit l'analyse de la cohérence interne des sous-échelles de l'ÉME-U 28 et les ajustements méthodologiques relatifs aux seuils de classification. Les analyses descriptives qui suivent permettent ensuite de donner un portrait global de la répartition motivationnelle au sein de l'échantillon.

Par la suite, les relations entre les profils motivationnels et les différentes variables à l'étude sont examinées. Selon la nature des variables et les objectifs poursuivis par chaque analyse, des tests du khi carré ont été réalisés. Les tailles d'effet ont été interprétées à l'aide de l'indice de Cohen.

Enfin, et afin d'approfondir l'analyse, des analyses de régression linéaire avec sélection étape par étape ont été effectuées à partir des types de motivation issus du modèle de Vallerand (1997).

4.1 ANALYSES DESCRIPTIVES

Cette section présente les résultats des analyses descriptives. Elle aborde dans un premier temps les scores obtenus aux sept sous-échelles de l'ÉMÉ-U 28, ensuite la classification des participant·e·s selon les cinq profils motivationnels, puis les caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon ainsi que les modes et modalités d'enseignement privilégiés.

4.1.1 Scores des sous-échelles de motivation

Les scores moyens obtenus aux différentes sous-échelles de l'ÉME-U 28 ont été analysés afin d'avoir un portrait global des niveaux de motivation au sein de l'échantillon.

Tableau 2 - Statistiques descriptives des sous-échelles de l'ÉME-U 28 et des niveaux de motivation

Sous-échelle	Moyenne (M)	Écart-type (ET)
Motivation intrinsèque à la connaissance	4,67	1,52
Motivation intrinsèque à l'accomplissement	4,18	1,63
Motivation intrinsèque à la stimulation	2,72	1,40
Motivation extrinsèque identifiée	4,82	1,39
Motivation extrinsèque introjectée	3,55	1,77
Motivation intrinsèque à la régulation externe	3,25	1,55
Amotivation	1,67	1,10

Les résultats présentés au tableau 2 montrent que la motivation extrinsèque identifiée (M = 4,82 ; ET = 1,39) et la motivation intrinsèque à la connaissance (M = 4,67 ; ET = 1,52) présentent les moyennes les plus élevées. À l'inverse, l'amotivation affiche une moyenne nettement plus faible (M = 1,67 ; ET = 1,10). Les autres dimensions, notamment la motivation intrinsèque à l'accomplissement (M = 4,18 ; ET = 1,63), la motivation extrinsèque introjectée (M = 3,55 ; ET = 1,77) et la régulation externe (M = 3,25 ; ET = 1,55), présentent des niveaux intermédiaires. La motivation intrinsèque à la stimulation apparaît plus faible comparativement aux autres dimensions intrinsèques (M = 2,72 ; ET = 1,40).

Après la présentation des scores des différentes sous-échelles, il convient de revenir brièvement sur la démarche ayant conduit à la construction des profils motivationnels. Les 5 profils présentés dans la section suivante ont été construits à partir des scores obtenus aux sept sous-échelles de l'ÉMÉ-U 28, regroupés en trois dimensions globales : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation. La classification s'est appuyée sur un seuil de dominance fixé à 4 sur 7, ainsi que sur une analyse de la dominance relative permettant de discriminer les cas où aucune dimension ne se démarquait clairement. L'ensemble de la démarche, incluant les choix méthodologiques relatifs aux seuils et aux ajustements, est détaillé au chapitre 3. Cette procédure a permis d'identifier cinq profils motivationnels au sein de l'échantillon : intrinsèque, extrinsèque, amotivé, mixte et neutre. La justification de ces appellations est présentée dans la section suivante.

4.1.2 Répartition des profils motivationnels

La répartition des profils motivationnels a été établie à partir du seuil d'écart retenu de 1 point entre les scores dominants, tel que justifié dans la section méthodologique. L'échantillon comprend 111 participant·e·s.

Tableau 3 - La distribution des profils motivationnels

Profil	Fréquence	Pourcentage
Intrinsèque	16	14,4 %
Extrinsèque	12	10,8 %
Amotivation	5	4,5 %
Mixte	44	39,6 %
Neutre	34	30,6 %
Total	111	100 %

La figure 6 aussi montre la distribution des profils motivationnels dans notre échantillon.

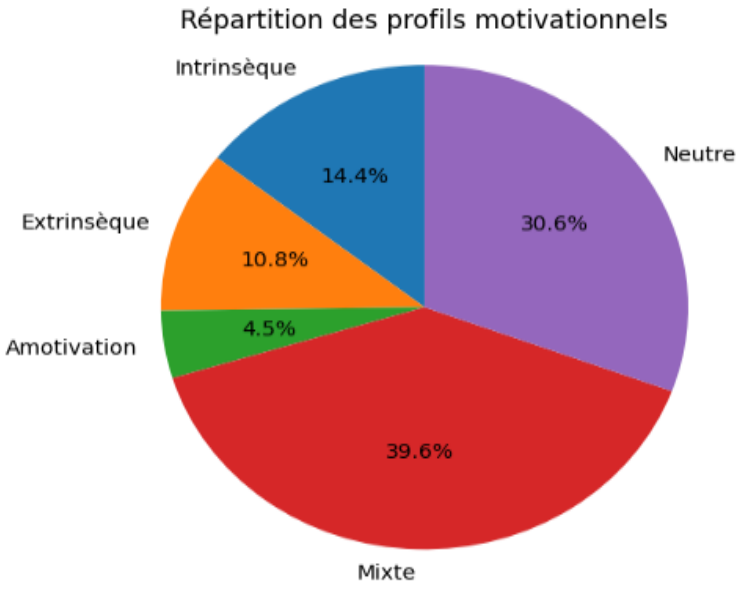


Figure 6 - Distribution des profils motivationnels.

Les résultats du tableau 3 montrent que 16 étudiant·e·s (14,4 %) présentent un profil intrinsèque dominant. 12 étudiant·e·s (10,8 %) se caractérisent par un profil extrinsèque dominant. Le profil amotivé demeure marginal, avec cinq étudiant·e·s (4,5 %). Par ailleurs, 44 étudiant·e·s (39,6 %) sont classé·e·s dans un profil mixte, ce qui indique la présence simultanée de plusieurs motivations dominantes mixte (41 combinent une dominance intrinsèque et extrinsèque, tandis que 3 cumulent les trois dominances simultanément). Enfin, 34 participant·e·s (30,6 %) sont associé·e·s à un profil neutre, ce qui signifie qu'aucune motivation ne se distingue suffisamment des autres selon le seuil d'écart retenu.

Parmi les 34 étudiant·e·s du profil neutre, 8 présentent une dominance cachée c'est-à-dire qu'une dimension motivationnelle obtient un score légèrement supérieur aux autres, sans toutefois atteindre le seuil d'un point requis pour attribuer un profil dominant. La tendance intrinsèque est la plus fréquente (n = 5), suivie de la tendance extrinsèque (n = 4) et de la tendance vers l'amotivation (n = 1). Une partie de ces étudiant·e·s se rapprochent du profil intrinsèque ou du profil mixte sans atteindre le seuil. Les 26 autres présentent des scores comparables sur l'ensemble des dimensions, sans qu'aucune tendance ne se dégage.

Dans l'ensemble, les profils mixtes constituent la catégorie la plus représentée dans l'échantillon, suivis des profils neutres. Les profils strictement intrinsèques ou extrinsèques apparaissent dans des proportions plus limitées et enfin l'amotivation demeure peu fréquente.

4.1.3 Profils motivationnels et caractéristiques sociodémographiques

Après avoir présenté la répartition globale des profils motivationnels, on va s'intéresser maintenant à leur distribution selon certaines caractéristiques sociodémographiques des participant·e·s. Les variables examinées sont le programme d'études, le campus, l'année d'études et le genre.

4.1.3.1 Profils motivationnels et programme d'études

Sur un total de 111 étudiant·e·s, la majorité est inscrite au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (n = 63 ; 56,8 %), suivi du baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale (n = 22 ;19,8 %) et du baccalauréat en enseignement professionnel (n = 20 ;18,0 %). Le baccalauréat en enseignement secondaire (n = 4 ;3,6 %) ainsi que la catégorie Autre (n = 2 ;1,8 %) regroupent un nombre plus restreint de répondant·e·s.

Le quatrième tableau présente la distribution des profils motivationnels selon les différents programmes.

Tableau 4 - La distribution des profils motivationnels selon les différents programmes d'études

Profil	**BEPEP**	**BEASS**	**BEP**	**BES**	**Autre**	**Total**
Intrinsèque	8 (12,7 %)	3 (13,6 %)	4 (20,0 %)	1 (25,0 %)	0 (0,0 %)	16 (14,4 %)
Extrinsèque	8 (12,7 %)	3 (13,6 %)	1 (5,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	12 (10,8 %)
Amotivé	3 (4,8 %)	0 (0,0 %)	2 (10,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	5 (4,5 %)
Mixte	23 (36,5 %)	10 (45,5 %)	7 (35,0 %)	2 (50,0 %)	2 (100,0 %)	44 (39,6 %)
Neutre	21 (33,3 %)	6 (27,3 %)	6 (30,0 %)	1 (25,0 %)	0 (0,0 %)	34 (30,6 %)
Total (n)	63	22	20	4	2	111

Pour illustrer la répartition des profils motivationnels selon les programmes d'études, la figure 7 présente la distribution des différents profils en fonction du programme suivi par les étudiant·e·s.

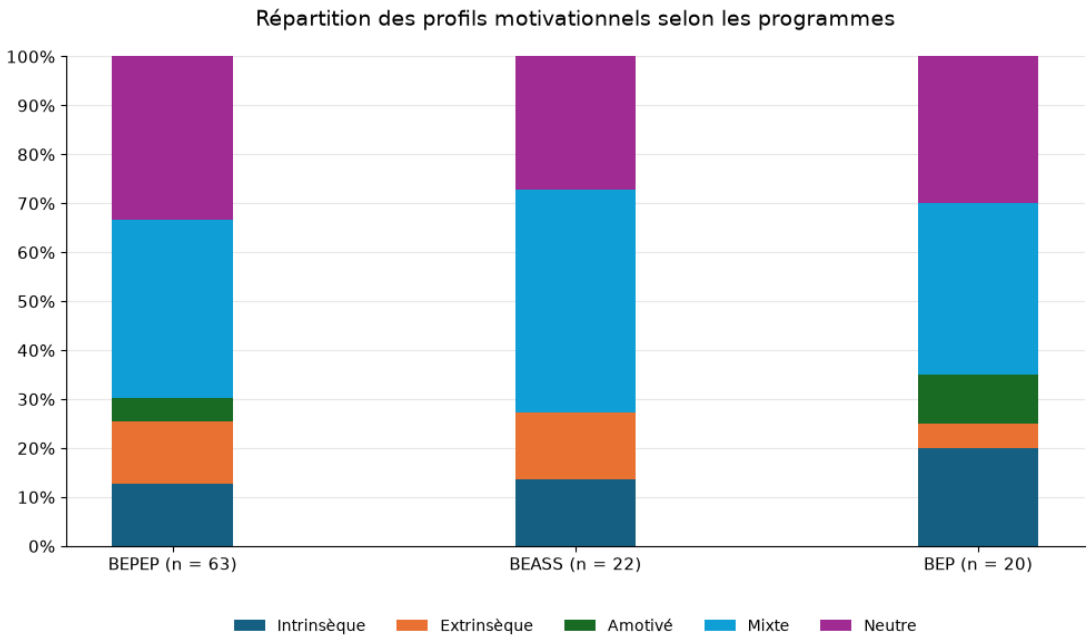


Figure 7 - La distribution des profils motivationnels selon les différents programmes d'études

Le profil intrinsèque concerne 16 étudiant·e·s (14,4 % de l'échantillon total). Au sein de ce profil, il est principalement observé au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (n = 8 ; 50,0 %), suivi du baccalauréat en enseignement professionnel (n = 4 ; 25,0 %) et du baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale (n = 3 ; 18,8 %). Une seule personne inscrite au baccalauréat en enseignement secondaire appartient à ce profil (n = 1 ; 6,3 %), et aucune occurrence n'est relevée dans la catégorie Autre.

Le profil extrinsèque regroupe 12 étudiant·e·s (10,8 % de l'échantillon total). Au sein de ce profil, 8 sont inscrit·e·s au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (n = 8 ; 66,7 %), 3 au baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale (n = 3 ; 25,0 %) et 1 au baccalauréat en enseignement professionnel (n = 1 ; 8,3 %). Aucun

étudiant·e du baccalauréat en enseignement secondaire ni de la catégorie Autre n'est classé dans ce profil.

Le profil amotivé apparaît moins fréquent, avec cinq étudiant·e·s (4,5 % de l'échantillon total). Au sein de ce profil, trois proviennent du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (n = 3 ; 60,0 %) et deux du baccalauréat en enseignement professionnel (n = 2 ; 40,0 %). Aucun cas n'est observé dans les autres programmes.

Le profil mixte est le plus représenté, avec un total de 44 étudiant·e·s (39,6 % de l'échantillon total). Au sein de ce profil, il est présent au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (n = 23 ; 52,3 %), suivi du baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale (n = 10 ; 22,7 %) et du baccalauréat en enseignement professionnel (n = 7 ; 15,9 %). Deux étudiant·e·s inscrits au baccalauréat en enseignement secondaire sont également classé·e·s dans ce profil (n = 2 ; 4,5 %), et deux appartiennent à la catégorie Autre (n = 2 ; 4,5 %).

Le profil neutre concerne 34 étudiant·e·s (30,6 % de l'échantillon total). Au sein de ce profil, il est majoritairement observé au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (n = 21 ; 61,8 %), puis au baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale et au baccalauréat en enseignement professionnel (n = 6 chacun ; 17,6 %). Un·e seul·e étudiant·e du baccalauréat en enseignement secondaire appartient à ce profil (n = 1 ; 2,9 %), et aucun étudiant·e dans la catégorie Autre.

La répartition des profils motivationnels reflète la distribution des effectifs au sein des programmes, le baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire concentrant le plus grand nombre d'occurrences pour chacun des profils en raison de sa représentation plus importante dans l'échantillon.

4.1.3.2 Répartition des profils motivationnels selon le campus fréquenté

Parmi les 111 étudiant·e·s ayant participé à l'étude, la majorité suit principalement ses cours au campus de Lévis (n = 79 ;71,2 %), suivi du campus de Rimouski (n = 20 ;18,0 %). Le Centre universitaire de la Beauce (n = 2 ;1,8 %) et la catégorie Autre (n = 10 ;9,0 %) regroupent un nombre plus restreint de répondant·e·s. Le tableau 5 présente la répartition des profils motivationnels selon le campus fréquenté.

Tableau 5 - La répartition des profils motivationnels selon le campus fréquenté

Profil motivationnel	**Campus de Rimouski**	**Campus de Lévis**	**Centre universitaire de la Beauce**	**Autre**	**Total**
Intrinsèque	7	8	0	1	16
Extrinsèque	2	9	0	1	12
Amotivé	1	3	0	1	5
Mixte	6	33	1	4	44
Neutre	4	26	1	3	34
Total	20	79	2	10	111

La figure 8 aussi met en évidence la manière dont les profils motivationnels se distribuent en fonction de campus fréquenté.

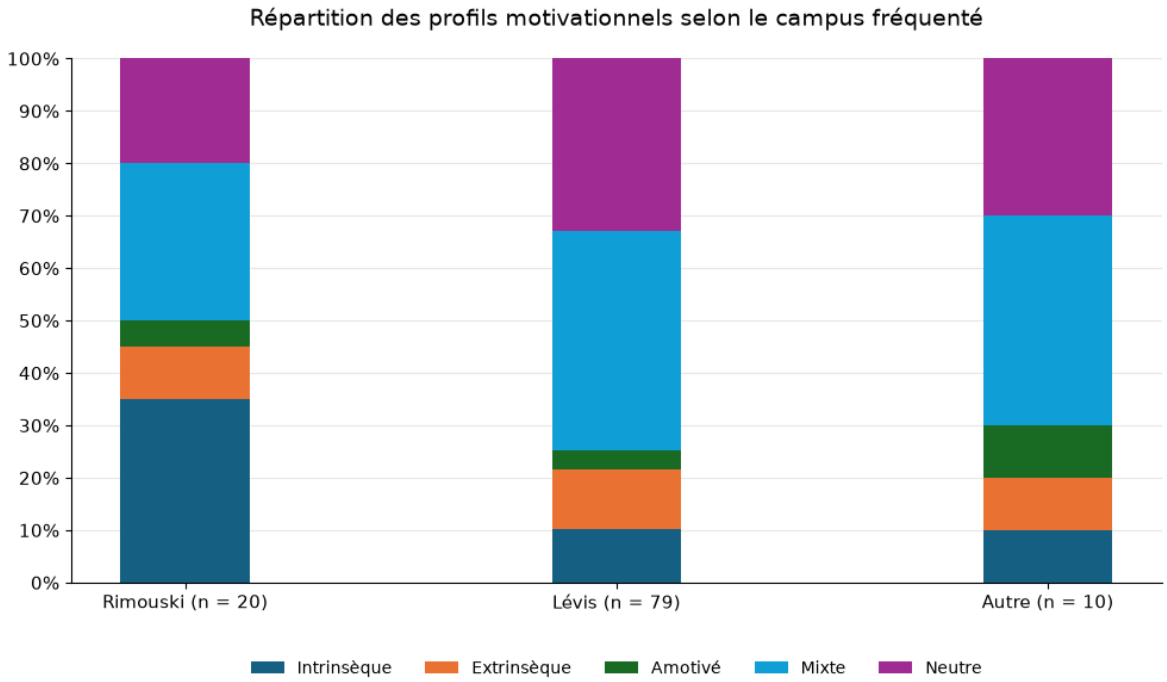


Figure 8 - Répartition des profils motivationnels selon le campus fréquenté

4.1.3.3 Répartition des profils motivationnels selon l'année d'études

Parmi les 111 étudiant·e·s, la 1re année (n = 40 ; 36,0 %) et la 3e année (n = 37 ;33,3 %) regroupent la majorité des répondant·e·s, suivies de la 2e année (n = 26 ;23,4 %). Les étudiant·e·s de 4e année et de la catégorie Autre sont moins représenté·e·s (n = 4 ;3,6 % chacun).

Tableau 6 - La répartition des profils motivationnels selon l'année d'études

Profil motivationnel	**1re année**	**2e année**	**3e année**	**4e année**	**Autre**	**Total**
Intrinsèque	4	6	6	0	0	16
Extrinsèque	8	1	2	1	0	12
Amotivé	2	0	2	0	1	5
Mixte	16	10	15	2	1	44
Neutre	10	9	12	1	2	34
Total	40	26	37	4	4	111

Afin de mieux visualiser la répartition des profils motivationnels selon l'année d'études, la figure 9 présente la distribution des profils en fonction de l'année de formation des étudiant·e·s.

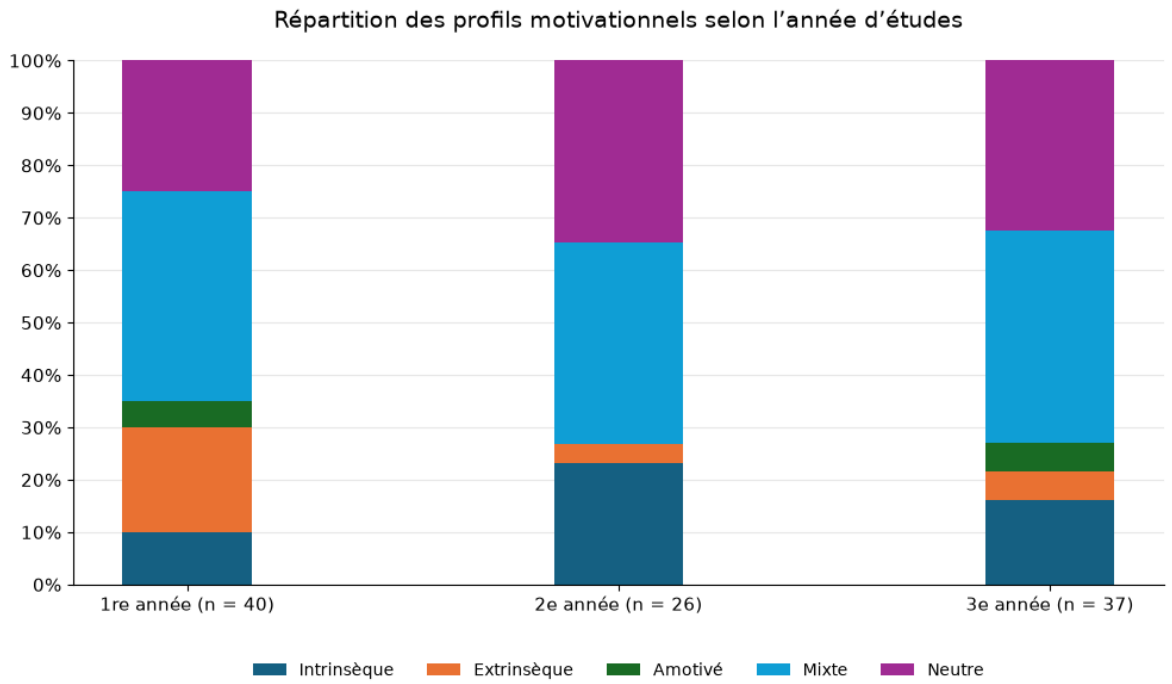


Figure 9 - Répartition des profils motivationnels selon l'année d'études

Le profil intrinsèque concerne 16 étudiant·e·s (14,4 % de l'échantillon total). Au sein de ce profil, il est réparti entre la 1re année (n = 4 ; 25,0 %), la 2e année (n = 6 ; 37,5 %) et la 3e année (n = 6 ; 37,5 %). La catégorie Autre et la 4e année ne comptent aucun répondant. Le profil extrinsèque regroupe 12 étudiant·e·s (10,8 % de l'échantillon total). Au sein de ce profil, huit sont inscrit·e·s en 1re année (n = 8 ; 66,7 %), un en 2e année (n = 1 ; 8,3 %), deux en 3e année (n = 2 ; 16,7 %) et un en 4e année (n = 1 ; 8,3 %). Aucun étudiant de la catégorie Autre n'appartient à ce profil. Le profil amotivé apparaît peu fréquent (n = 5 ; 4,5 % de l'échantillon total). Au sein de ce profil, il est observé en 1re année (n = 2 ; 40,0 %) et en 3e année (n = 2 ; 40,0 %), ainsi qu'une occurrence dans la catégorie Autre (n = 1 ; 20,0 %). Aucun cas n'est relevé en 2e ou 4e année. Le profil mixte est le profil le plus représenté, avec 44 étudiant·e·s (39,6 % de l'échantillon total). Au sein de ce profil, il est présent en 1re année (n = 16 ; 36,4 %), en 2e année (n = 10 ; 22,7 %) et en 3e année (n = 15 ; 34,1 %). Deux étudiant·e·s de 4e année (n = 2 ; 4,5 %) et un de la catégorie Autre (n = 1 ; 2,3 %)

appartiennent également à ce profil. Enfin, le profil neutre concerne 34 étudiant·e·s (30,6 % de l'échantillon total). Au sein de ce profil, il est réparti entre la 1re année (n = 10 ; 29,4 %), la 2e année (n = 9 ; 26,5 %) et la 3e année (n = 12 ; 35,3 %). Une occurrence est relevée en 4e année (n = 1 ; 2,9 %) et deux dans la catégorie Autre (n = 2 ; 5,9 %).

La répartition des profils motivationnels semble suivre la distribution des étudiant·e·s selon l'année d'études, les cohortes les plus nombreuses (1re et 3e années) concentrant logiquement un plus grand nombre d'occurrences au sein de chaque profil.

4.1.3.4 Répartition des profils motivationnels selon le genre

Parmi les 111 étudiant·e·s ayant participé à l'étude, la majorité s'identifie comme femme (n = 99 ;89,2 %), tandis que 12 étudiant·e·s s'identifient comme hommes (n = 12 ;10,8 %).

Tableau 7 - La répartition des profils motivationnels selon le genre

Profil motivationnel	**Femme**	**Homme**	**Total**
Intrinsèque	12	4	16
Extrinsèque	12	0	12
Amotivé	5	0	5
Mixte	41	3	44
Neutre	29	5	34
Total	99	12	111

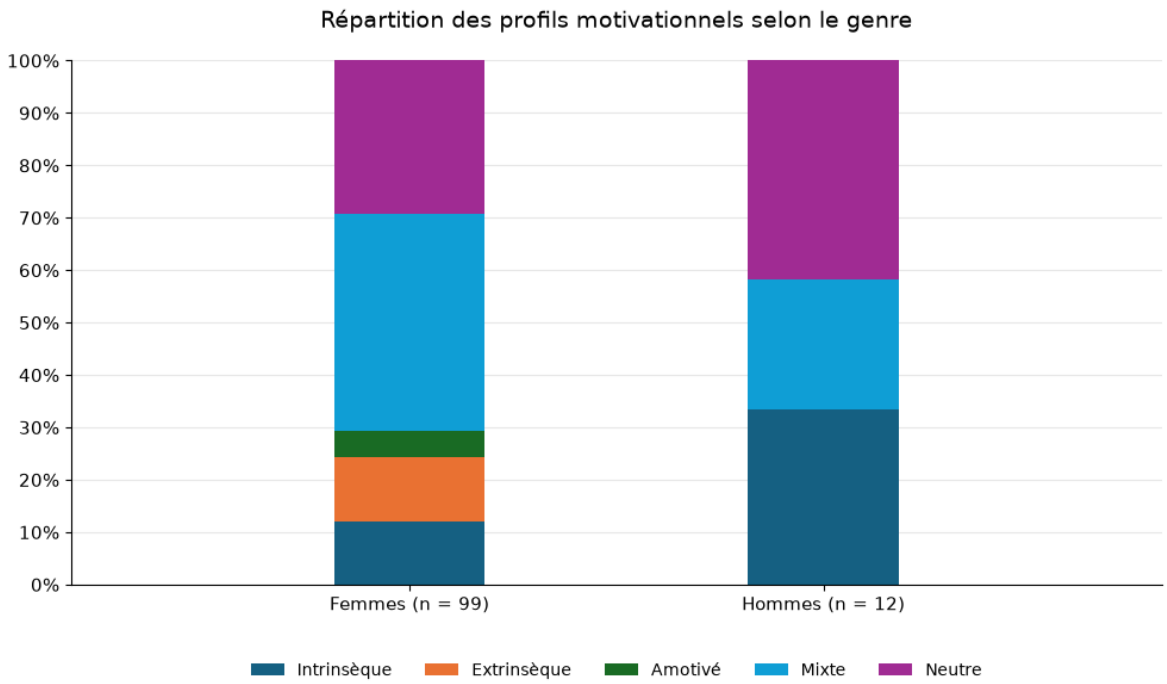


Figure 10 - Répartition des profils motivationnels selon le genre

Le profil intrinsèque concerne 16 étudiant·e·s (14,4 % de l'échantillon total). Au sein de ce profil, il est observé chez 12 femmes (n = 12 ; 75,0 %) et 4 hommes (n = 4 ; 25,0 %). Le profil extrinsèque regroupe 12 étudiant·e·s (10,8 % de l'échantillon total), toutes des femmes (n = 12 ; 100,0 %). Le profil amotivé apparaît peu fréquent (n = 5 ; 4,5 % de l'échantillon total) et concerne uniquement des femmes (n = 5 ; 100,0 %). Le profil mixte est plus largement représenté, avec un total de 44 étudiant·e·s (39,6 % de l'échantillon total). Au sein de ce profil, 41 sont des femmes (n = 41 ; 93,2 %) et 3 des hommes (n = 3 ; 6,8 %). Enfin, le profil neutre concerne 34 étudiant·e·s (30,6 % de l'échantillon total). Au sein de ce profil, il est réparti entre 29 femmes (n = 29 ; 85,3 %) et 5 hommes (n = 5 ; 14,7 %).

La répartition des profils motivationnels reflète la distribution générale des répondant·e·s selon le genre, les femmes étant largement majoritaires au sein de l'échantillon.

4.1.4 Profils motivationnels et modes d'enseignement

Parmi les 111 étudiant·e·s qui ont participé à l'étude, le mode d'enseignement en présentiel apparaît comme le plus fréquemment préféré, avec 58 répondant·e·s (52,3 %). L'enseignement à distance est choisi par 28 étudiant·e·s (25,2 %), tandis que 21 déclarent préférer un mode hybride avec dominance du présentiel (18,9 %). Enfin, le mode hybride avec dominance de la formation à distance est moins représenté avec seulement 4 étudiant·e·s (3,6 %). Ces résultats indiquent que le présentiel est le mode privilégié par une majorité des répondant·e·s, ce qui n'empêche pas les modalités à distance et hybride d'être également retenues par une partie de l'échantillon. Le tableau 8 vise à montrer la répartition des profils motivationnels des étudiant·e·s selon le mode d'enseignement.

Tableau 8 - La répartition des profils motivationnels des étudiant·e·s selon le mode d'enseignement

Profil motivationnel	Présentiel	À distance	Hybride (dom. Présentiel)	Hybride (dom. Distance)	Total
Intrinsèque	10	4	2	0	16
Extrinsèque	4	1	7	0	12
Amotivé	2	3	0	0	5
Mixte	23	10	8	3	44
Neutre	19	10	4	1	34
Total	58	28	21	4	111

La figure 11 aussi montre la distribution des profils motivationnels des étudiant·e·s selon le mode d'enseignement.

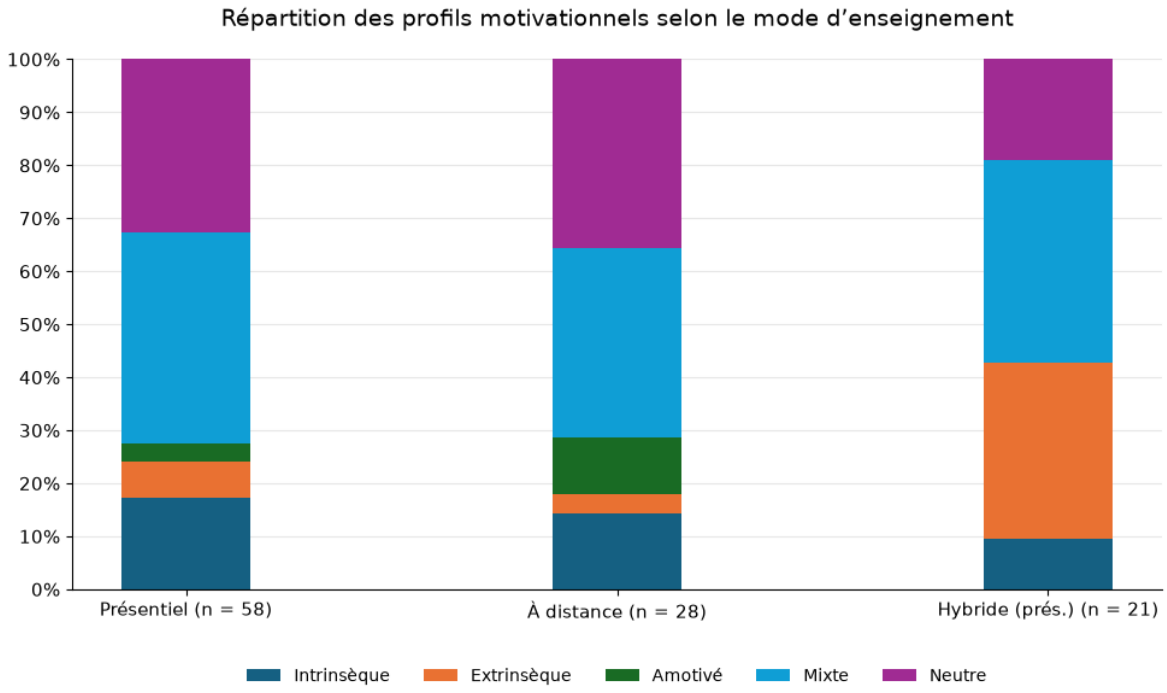


Figure 11 - La distribution des profils motivationnels des étudiant·e·s selon le mode d'enseignement

Le profil intrinsèque est associé à 16 étudiant·e·s (14,4 % de l'échantillon total). Il est principalement observé chez les étudiant·e·s qui préfèrent le présentiel (n = 10 ; 62,5 %), suivi de l'enseignement à distance (n = 4 ; 25,0 %) et de l'hybride avec dominance du présentiel (n = 2 ; 12,5 %). Aucun étudiant préférant l'hybride avec dominance à distance n'appartient à ce profil. Une tendance semble se dégager en faveur de l'enseignement en présentiel chez les étudiant·e·s du profil intrinsèque, contrairement au profil extrinsèque où cette préférence apparaît moins prononcée.

Le profil extrinsèque regroupe 12 étudiant·e·s (10,8 %). Il est majoritairement présent chez les étudiant·e·s qui optent pour l'hybride avec dominance du présentiel (n = 7 ; 58,3 %), suivi du présentiel (n = 4 ; 33,3 %) et de l'enseignement à distance (n = 1 ; 8,3 %). Aucune occurrence n'est observée pour l'hybride avec dominance de la formation à distance.

Le profil amotivé apparaît peu fréquent (n = 5 ; 4,5 %). Il est réparti entre le présentiel (n = 2 ; 40,0 %) et l'enseignement à distance (n = 3 ; 60,0 %). Aucune participation n'est enregistrée pour les deux modalités hybrides.

Le profil mixte est le plus représenté (n = 44 ; 39,6 %). Il est principalement observé chez les étudiant·e·s préférant le présentiel (n = 23 ; 52,3 %), suivi de l'enseignement à distance (n = 10 ; 22,7 %) et de l'hybride avec dominance du présentiel (n = 8 ; 18,2 %). Trois étudiant·e·s qui choisissent l'hybride avec dominance de la formation à distance appartiennent également à ce profil (n = 3 ; 6,8 %).

Le profil neutre concerne 34 étudiant·e·s (30,6 %). Il est principalement réparti entre le présentiel (n = 19 ; 55,9 %), l'enseignement à distance (n = 10 ; 29,4 %) et l'hybride avec dominance du présentiel (n = 4 ; 11,8 %). Une seule occurrence est observée pour l'hybride avec dominance de la formation à distance (n = 1 ; 2,9 %).

La répartition des profils motivationnels montre que le mode d'enseignement en présentiel concentre le plus grand nombre d'occurrences, ce qui s'explique par sa représentation majoritaire dans l'échantillon.

4.1.5 Profils motivationnels et modalités pédagogiques

Après avoir examiné les modes d'enseignement privilégiés selon les profils motivationnels, l'analyse s'intéresse désormais aux modalités pédagogiques mentionnées par les étudiant·e·s. Cette section vise à décrire la distribution des différentes modalités d'enseignement au sein de chacun des profils motivationnels. L'analyse débute par le profil intrinsèque, puis le profil extrinsèque, ensuite le profil amotivé et enfin les profils mixte et neutre.

4.1.5.1 Modalités pédagogiques selon le profil intrinsèque

Parmi les 16 étudiant·e·s ayant un profil intrinsèque (14,4 %), certaines modalités pédagogiques sont plus fréquemment mentionnées que d'autres. Les participant·e·s pouvaient sélectionner plusieurs modalités pédagogiques, ce qui explique que le total des réponses dépasse le nombre d'étudiant·e·s. Le tableau 9 montre les modalités pédagogiques mentionnées par les étudiant·e·s du profil intrinsèque (n = 16).

Tableau 9 - Les modalités pédagogiques mentionnées par les étudiant·e·s du profil intrinsèque

Modalité pédagogique	**n**	**%**
Résolution de problème	4	25,0 %
Projet	11	68,8 %
Analyse de situations	6	37,5 %
Atelier	12	75,0 %
Démonstration	7	43,8 %
Étude de cas	11	68,8 %
Exercices	7	43,8 %
Discussion de groupe	8	50,0 %
Exposés magistraux	2	12,5 %

La figure 12 montre aussi la répartition des choix des modalités pédagogique par les étudiant·e·s.

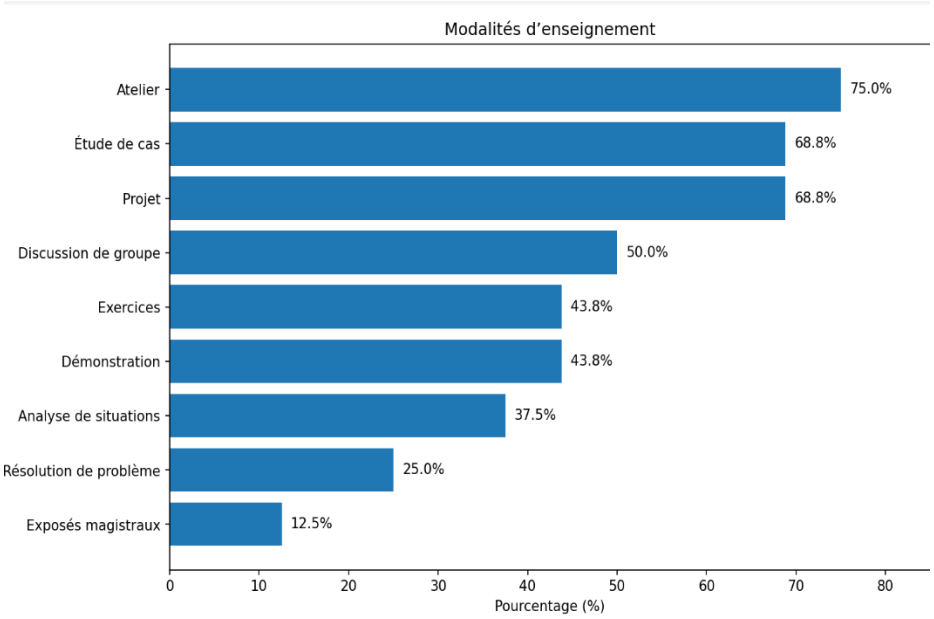


Figure 12 - Modalités pédagogiques mentionnées par les étudiant·e·s du profil intrinsèque

La modalité la plus fréquemment privilégiée pour les étudiant·e·s ayant un profil intrinsèque est l'atelier (n = 12 ;75,0 %), suivie du projet et de l'étude de cas (n = 11 ;68,8 % chacun). Ces modalités sont mentionnées par plus des deux tiers des étudiant·e·s de ce profil. La discussion de groupe est retenue par 8 étudiant·e·s (n = 8 ;50,0 %), tandis que la démonstration et les exercices sont mentionnés par sept répondant·e·s chacun (n = 7 ;43,8 % chacun). L'analyse de situations est citée par six étudiant·e·s (n = 6 ;37,5 %). La résolution de problème apparaît moins fréquemment (n = 4 ;25,0 %), et les exposés magistraux constituent la modalité la moins mentionnée au sein de ce profil (n = 2 ;12,5 %). Globalement, les étudiant·e·s du profil intrinsèque mentionnent davantage des modalités actives et participatives que des modalités transmissives.

4.1.5.2 Modalités pédagogiques selon le profil extrinsèque

Parmi les 12 étudiant·e·s qui appartiennent au profil extrinsèque (10,8 %), certaines modalités pédagogiques sont plus fréquemment mentionnées que d'autres. Le tableau 10 présente la répartition des modalités pédagogiques mentionnées par les étudiant·e·s de ce profil (n = 12).

Tableau 10 - Modalités pédagogiques mentionnées par les étudiant·e·s du profil extrinsèque

Modalité Pédagogique	**n**	**%**
Résolution De Problème	3	25,0 %
Projet	7	58,3 %
Analyse De Situations	5	41,7 %
Atelier	8	66,7 %
Démonstration	5	41,7 %
Étude De Cas	7	58,3 %
Exercices	6	50,0 %
Discussion De Groupe	6	50,0 %
Exposés Magistraux	3	25,0 %

La figure 13 illustre la répartition des modalités pédagogiques mentionnées par les étudiant·e·s du profil extrinsèque.

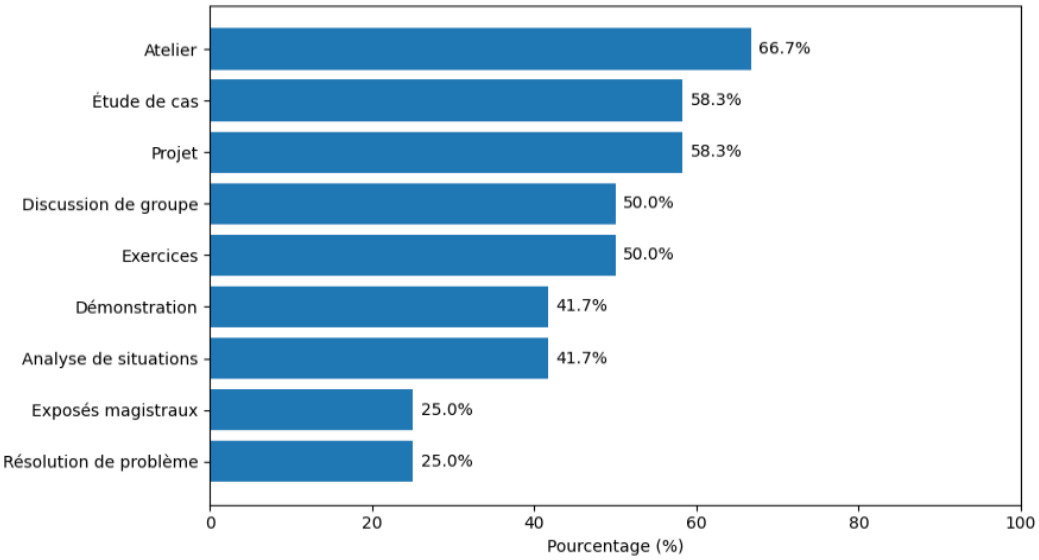


Figure 13 - Modalités pédagogiques mentionnées par les étudiant·e·s du profil extrinsèque

L'atelier constitue la modalité la plus citée (n = 8 ;66,7 %), mentionnée par les deux tiers des étudiant·e·s de ce profil. Le projet et l'étude de cas suivent (n = 7 ;58,3 % chacun), ce qui indique une préférence notable pour des modalités qui impliquent une certaine mise en situation ou production. Les exercices et les discussions de groupe sont mentionnés par la moitié des étudiant·e·s (n = 6 ;50,0 %), tandis que la démonstration et l'analyse de situations sont retenues par 5 répondant·e·s (n = 5 ;41,7 %). La résolution de problème et les exposés magistraux apparaissent comme les modalités les moins mentionnées au sein de ce profil (n = 3 ;25,0 % chacun).

Les données indiquent que, malgré une présence notable des modalités actives dans le profil extrinsèque, la distribution des choix y est plus diversifiée et moins concentrée que dans le profil intrinsèque.

4.1.5.3 Modalités pédagogiques selon le profil amotivé

Parmi les 5 étudiant·e·s appartenant au profil amotivé (4,5 %), certaines modalités pédagogiques apparaissent plus fréquemment mentionnées que d'autres. Leur répartition est dans le tableau 11 ci-dessous (n = 5).

Tableau 11 - Les modalités pédagogiques mentionnées par les étudiant·e·s du profil amotivé

Modalité pédagogique	n	%
Résolution de problème	1	20,0 %
Projet	2	40,0 %
Analyse de situations	2	40,0 %
Atelier	3	60,0 %
Démonstration	4	80,0 %
Étude de cas	3	60,0 %
Exercices	3	60,0 %
Discussion de groupe	2	40,0 %
Exposés magistraux	2	40,0 %

La figure 14 montre aussi la répartition des modalités pédagogiques mentionnées par les étudiant·e·s du profil amotivé.

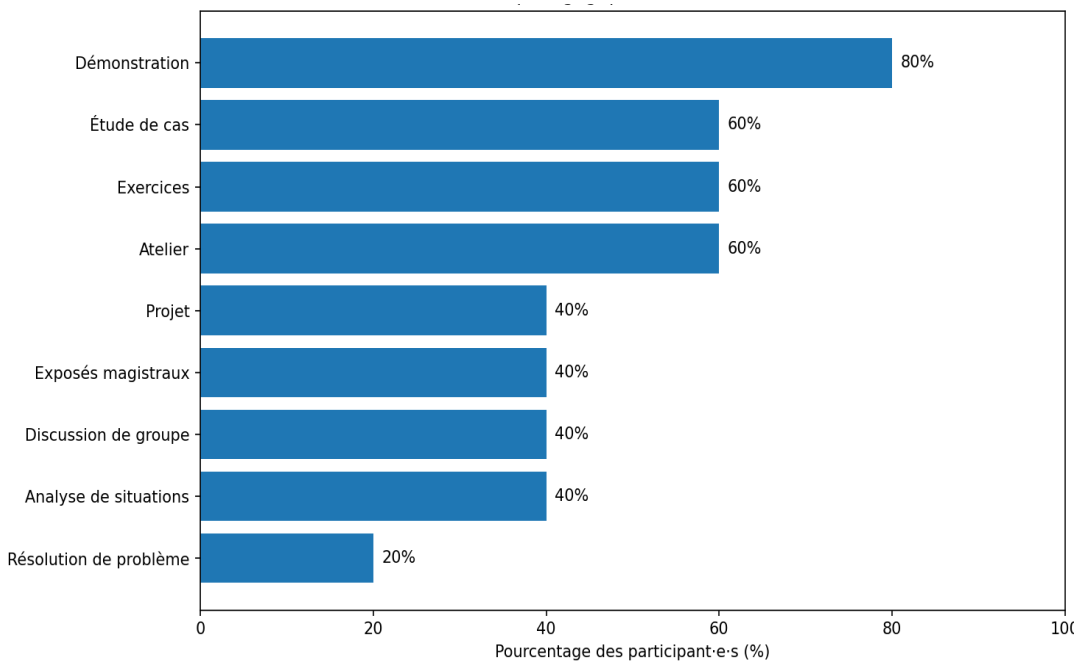


Figure 14 - Modalités pédagogiques mentionnées par les étudiant·e·s du profil amotivé

La démonstration constitue la modalité la plus citée (n = 4 ; 80,0 %). Elle est suivie de l'atelier, de l'étude de cas et des exercices (n = 3 chacun ; 60,0 %). Le projet, l'analyse de situations, la discussion de groupe ainsi que les exposés magistraux sont mentionnées par 2 étudiant·e·s (40,0 %). La résolution de problème apparaît comme la modalité la moins citée (n = 1 ; 20,0 %).

Ainsi, la démonstration domine les préférences exprimées, alors que la résolution de problème apparaît marginale dans les réponses des étudiant·e·s.

4.1.5.4 Modalités pédagogiques selon le profil mixte

Parmi les 44 étudiant·e·s qui appartiennent au profil mixte (39,6 %), plusieurs modalités pédagogiques sont largement mentionnées. Le tableau 12 ci-dessous montre les modalités pédagogiques mentionnées par les étudiant·e·s du profil mixte (n = 44).

Tableau 12- Les modalités pédagogiques mentionnées par les étudiant·e·s du profil mixte

Modalité pédagogique	**n**	**%**
Résolution de problème	23	52,3 %
Projet	28	63,6 %
Analyse de situations	26	59,1 %
Atelier	28	63,6 %
Démonstration	21	47,7 %
Étude de cas	23	52,3 %
Exercices	26	59,1 %
Discussion de groupe	20	45,5 %
Exposés magistraux	10	22,7 %

La figure 15 montre la répartition des choix des étudiant·e·s ayant un profil mixte des modalités pédagogiques.

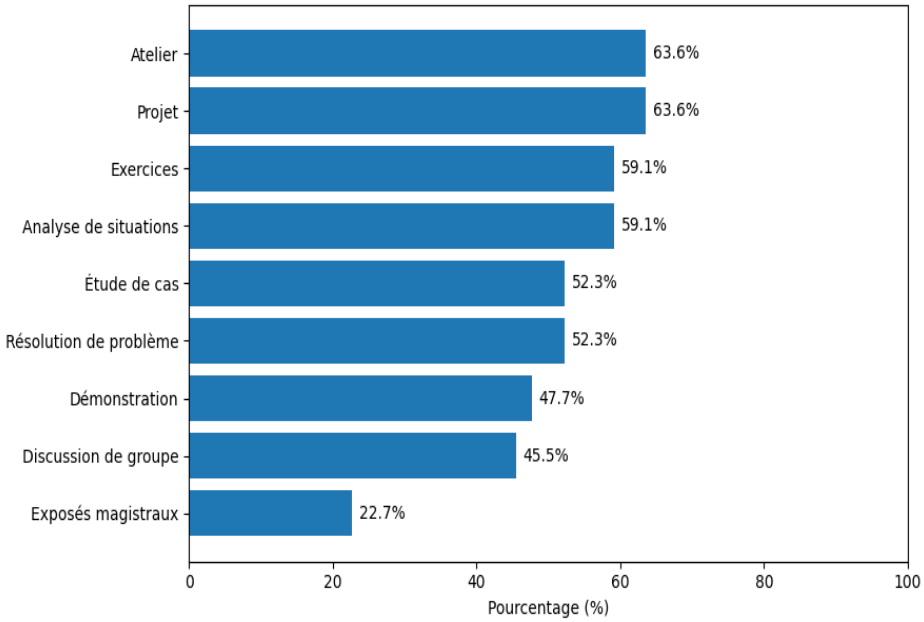


Figure 15 - Modalités pédagogiques mentionnées par les étudiant·e·s du profil mixte

Les modalités les plus fréquemment citées sont le projet et l'atelier (n = 28 ; 63,6 %), suivies de l'analyse de situations et des exercices (n = 26 ; 59,1 %). L'étude de cas et la résolution de problème sont chacune mentionnées par 23 étudiant·e·s (52,3 %). La démonstration est retenue par 21 étudiant·e·s (47,7 %), tandis que la discussion de groupe est mentionnée par 20 répondant·e·s (45,5 %). Et enfin les exposés magistraux apparaissent comme la modalité la moins citée au sein de ce profil (n = 10 ; 22,7 %).

Ces données indiquent que les étudiant·es ayant un profil mixte accordent une place importante aux modalités qui favorisent les interactions des étudiant·es, sans pour autant exclure les autres approches, ce qui se traduit par une répartition globalement équilibrée des préférences.

4.1.5.5 Modalités pédagogiques selon le profil neutre

Parmi les 34 étudiant·e·s ayant un profil neutre (30,6 %), certaines modalités pédagogiques se distinguent nettement. Les résultats sont regroupés dans le tableau 13 (n = 34).

Tableau 13 - Les modalités pédagogiques mentionnées par les étudiant·e·s du profil neutre

Modalité pédagogique	**n**	**%**
Résolution de problème	8	23,5 %
Projet	18	52,9 %
Analyse de situations	17	50,0 %
Atelier	25	73,5 %
Démonstration	10	29,4 %
Étude de cas	21	61,8 %
Exercices	18	52,9 %
Discussion de groupe	14	41,2 %
Exposés magistraux	5	14,7 %

La figure 16 ci-dessous donne une bonne visualisation de ces résultats.

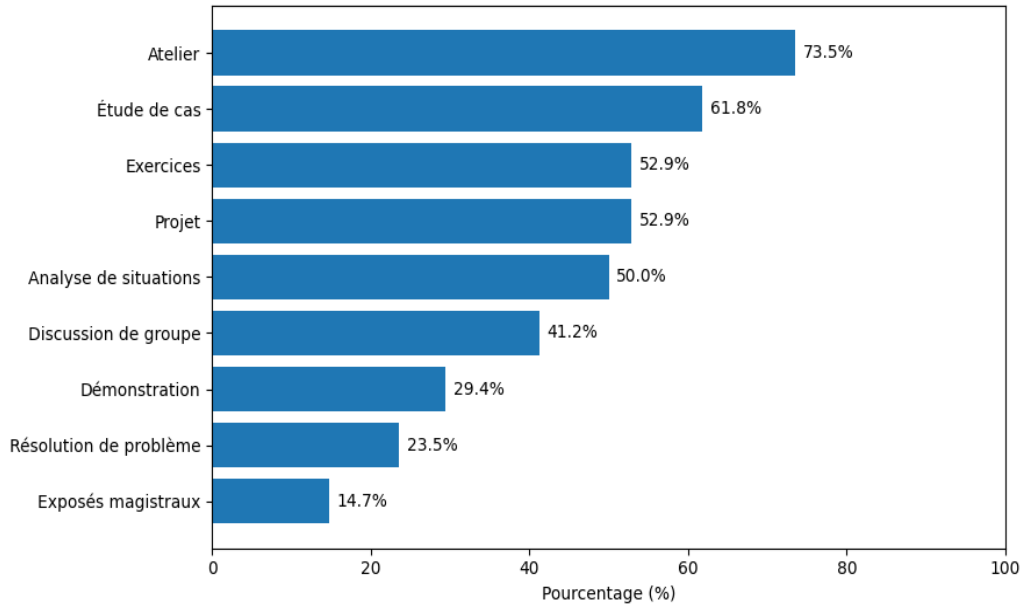


Figure 16 - Modalités pédagogiques mentionnées par les étudiant·e·s du profil neutre

L'atelier constitue la modalité la plus mentionnée (n = 25 ; 73,5 %). Elle est suivie de l'étude de cas (n = 21 ; 61,8 %). Le projet et les exercices sont chacun cités par 18 étudiant·e·s (52,9 %), tandis que l'analyse de situations est mentionnée par 17 répondant·e·s (50,0 %).

La discussion de groupe est retenue par 14 étudiant·e·s (41,2 %) et la démonstration par 10 étudiant·e·s (29,4 %). La résolution de problème apparaît moins fréquemment (n = 8 ; 23,5 %), et les exposés magistraux constituent la modalité la moins citée au sein de ce profil (n = 5 ; 14,7 %). Les étudiant·e·s du profil neutre semblent, eux aussi, privilégier majoritairement des modalités active, l'exposé magistral demeurant peu mentionné.

4.2 ANALYSES DES ASSOCIATIONS ENTRE LES VARIABLES À L'ÉTUDE ET LA MOTIVATION

Après avoir présenté les analyses descriptives des variables à l'étude, la présente section vise à examiner les relations susceptibles d'exister entre celles-ci. À cet effet, il est nécessaire de procéder à une analyse approfondie des données quantitatives permettant d'explorer les relations entre deux variables (Stafford et al., 2006 ; Gauthier, 2020).

Les analyses corrélationnelles bivariées (tests du khi-carré d'indépendance, complétés par le test exact de Fisher au besoin) réalisées dans cette étude ont pour objectif d'examiner les relations pouvant exister entre les profils motivationnels des étudiant·e·s et certaines caractéristiques individuelles ou contextuelles. Dans un premier temps, les relations entre les profils motivationnels et les caractéristiques sociodémographiques des participant·e·s sont examinées. Après, les associations entre les profils motivationnels et les modes d'enseignement privilégiés sont analysées.

4.2.1 Relation entre profils motivationnels et caractéristiques sociodémographiques

Des tests d'indépendance du khi-carré ont été réalisés entre les profils motivationnels et les caractéristiques sociodémographiques des participant·e·s afin d'examiner si certaines variables individuelles sont associées à l'appartenance à un profil donné. Les résultats sont présentés dans le tableau 14.

Tableau 14 - Tests du khi-carré entre les profils motivationnels et les caractéristiques sociodémographiques

Variable	Profil intrinsèque	Profil extrinsèque	Profil amotivé	Profil mixte	Profil neutre
Programme d'études (Q1)[3]	$\chi^2 = 1,37$; dl = 4 ; p = 0,850	$\chi^2 = 1,84$; dl = 4 ; p = 0,765	$\chi^2 = 2,73$; dl = 4 ; p = 0,603	$\chi^2 = 3,97$; dl = 4 ; p = 0,410	$\chi^2 = 1,28$; dl = 4 ; p = 0,865
Campus (Q2)	**$\chi^2 = 8,54$; dl = 3 ; p = 0,036***	$\chi^2 = 0,29$; dl = 3 ; p = 0,962	$\chi^2 = 0,90$; dl = 3 ; p = 0,826	$\chi^2 = 1,02$; dl = 3 ; p = 0,797	$\chi^2 = 1,61$; dl = 3 ; p = 0,657
Année d'études (Q3)	$\chi^2 = 3,66$; dl = 4 ; p = 0,454	$\chi^2 = 7,25$; dl = 4 ; p = 0,123	$\chi^2 = 5,41$; dl = 4 ; p = 0,247	$\chi^2 = 0,57$; dl = 4 ; p = 0,967	$\chi^2 = 1,61$; dl = 4 ; p = 0,806
Genre (Q4)	**Fisher p = 0,049***	Fisher p = 0,204	Fisher p = 0,428	Fisher p = 0,274	Fisher p = 0,382

Les coefficients obtenus demeurent globalement faibles, ce qui montre que ces variables contribuent peu à différencier les profils motivationnels. Quelques associations apparaissent toutefois un peu plus marquées, particulièrement en ce qui concerne le campus et le genre. Une analyse plus détaillée de chacune des variables sociodémographiques est présentée dans les sections suivantes.

[3] Les questions posées aux participant·e·s dans le questionnaire: Q1 = Programme d'études actuel; Q2 = Campus ou centre suivi principalement; Q3 = Année d'études actuelle; Q4 = Genre. Ces variables correspondent aux questions du questionnaire sociodémographique.

4.2.1.1 L’association entre les profils motivationnels et le programme d’études (Q1)

Les analyses du khi-carré n’ont pas permis de mettre en évidence d’association statistiquement significative entre le programme d’études et les différents profils motivationnels. Les résultats obtenus demeurent non significatifs pour l’ensemble des profils, soit le profil intrinsèque (χ^2 = 1,37 ; dl = 4 ; p = 0,850), profil extrinsèque (χ^2 = 1,84 ; dl = 4; p = 0,765), profil amotivé (χ^2 = 2,73 ; dl = 4 ; p = 0,603), profil mixte (χ^2 = 3,97 ; dl = 4 ; p = 0,410) et profil neutre (χ^2 = 1,28 ; dl = 4 ; p = 0,865). Ces résultats indiquent que la répartition des profils motivationnels varie peu selon le programme d’études des participant·e·s.

4.2.1.2 L’association entre les profils motivationnels et le campus (Q2)

Une association statistiquement significative est observée entre le profil intrinsèque et le campus fréquenté (χ^2 = 8,54 ; dl = 3 ; p = 0,036 ; V de Cramer = 0,277), correspondant à une taille d'effet faible selon Cohen ce qui suggère que la répartition des étudiant·e·s présentant ce profil varie selon le campus. L'examen du tableau croisé (voir annexe 5) révèle que cette association est principalement portée par la surreprésentation du profil intrinsèque au campus de Rimouski (35,0 %, n = 7 sur 20), comparativement à Lévis (10,1 %, n = 8 sur 79) et aux autres centres. Les résultats obtenus pour les autres profils ne permettent pas de conclure à la présence d’une association statistiquement significative avec le campus fréquenté : Profil extrinsèque (χ^2 = 0,29 ; dl = 3 ; p = 0,962), profil amotivé (χ^2 = 0,90 ; dl = 3 ; p = 0,826), profil mixte (χ^2 = 1,02 ; dl = 3 ; p = 0,797) et profil neutre (χ^2 = 1,61 ; dl = 3 ; p = 0,657).

4.2.1.3 L'association entre les profils motivationnels et l'année d'étude (Q3)

Les résultats obtenus à l'aide du test du khi-carré ne permettent pas de conclure à la présence d'une association statistiquement significative entre l'année d'études et les profils motivationnels, profil intrinsèque ($\chi^2 = 3,66$; $dl = 4$; $p = 0,454$), profil extrinsèque ($\chi^2 = 7,25$; $dl = 4$; $p = 0,123$), profil amotivé ($\chi^2 = 5,41$; $dl = 4$; $p = 0,247$), profil mixte ($\chi^2 = 0,57$; $dl = 4$; $p = 0,967$) et profil neutre ($\chi^2 = 1,61$; $dl = 4$; $p = 0,806$).

4.2.1.4 L'association entre les profils motivationnels et le genre (Q4)

Une association statistiquement significative est observée entre le genre et le profil intrinsèque (test exact de Fisher[4], $p = 0,049$; Phi = 0,188), avec une taille d'effet faible selon Cohen. L'examen du tableau croisé (voir annexe 5) indique que le profil intrinsèque est plus fréquent chez les hommes (33,3 %) que chez les femmes (12,1 %), malgré la sous-représentation des hommes dans l'échantillon.

Les analyses portant sur les autres profils ne révèlent pas d'association significative : profil extrinsèque (Fisher, $p = 0,204$), profil amotivé (Fisher, $p = 0,428$), profil mixte (Fisher, $p = 0,274$) et profil neutre (Fisher, $p = 0,382$). Le déséquilibre marqué entre femmes et hommes dans l'échantillon (89,2 % de femmes) invite toutefois à interpréter ce résultat avec prudence.

---

[4] **Note.** dl = 1 pour l'ensemble des tests du khi carré. *** p < 0,001.
[a] Le test exact de Fisher (bilatéral) a été utilisé lorsque les conditions d'application du test du khi carré n'étaient pas respectées, notamment en présence d'effectifs théoriques attendus inférieurs à 5 dans au moins une cellule (Cochran, 1954).

4.2.2 Profils motivationnels et modes d'enseignement

Pour examiner si les profils motivationnels sont associés aux modes d'enseignement privilégiés, des tests du khi-carré d'indépendance ont été réalisés. Les statistiques du khi-carré ainsi que les tailles d'effet (coefficient Phi) sont présentées dans les sous-sections suivantes.

Le tableau 15 montre l'ensemble des résultats des tests du khi-carré entre les cinq profils motivationnels et les quatre modes d'enseignement.

Tableau 15 - Associations entre les profils motivationnels et les modes d'enseignement privilégiés

Profil	**Présentiel**	**À distance**	**Hybride à dominance présentiel**	**Hybride à dominance à distance**
Intrinsèque	$\chi^2 = 0,79$; $p = 0,375$	$p = 0,982^a$	$p = 0,481^a$	$p = 0,405^a$
Extrinsèque	$\chi^2 = 1,93$; $p = 0,165$	$p = 0,156^a$	**$p < 0,001^a$ *****	$p = 0,480^a$
Amotivé	$p = 0,576^a$	$p = 0,068^a$	$p = 0,271^a$	$p = 0,660^a$
Mixte	$\chi^2 = 0,00$; $p = 0,997$	$\chi^2 = 0,24$; $p = 0,623$	$\chi^2 = 0,03$; $p = 0,872$	$p = 0,143^a$
Neutre	$\chi^2 = 0,26$; $p = 0,611$	$\chi^2 = 0,46$; $p = 0,500$	$\chi^2 = 1,64$; $p = 0,201$	$p = 0,804^a$

Sur l'ensemble des vingt tests réalisés entre les cinq profils motivationnels et les quatre modes d'enseignement, une seule association statistiquement significative ressort. Le

profil extrinsèque s'avère associé à la préférence pour le mode hybride à dominance présentielle (test exact de Fisher, $p < 0,001$; Phi = 0,350). Cette association présente une taille d'effet modérée selon Cohen (1988).

4.2.2.1 Associations entre les profils motivationnels et le mode d'enseignement présentiel

Les analyses du khi-carré d'indépendance ont été réalisées pour examiner les liens entre chacun des cinq profils motivationnels et la préférence pour le mode présentiel. Les résultats sont les suivants : profil intrinsèque ($\chi^2 = 0,79$; dl = 1 ; p = 0,375), profil extrinsèque ($\chi^2 = 1,93$; dl = ; p = 0,165), profil mixte ($\chi^2 = 0,00$; dl = 1 ; p = 0,997) et profil neutre ($\chi^2 = 0,26$; dl = 1 ; p = 0,611). Pour le profil amotivé, en raison d'effectifs théoriques attendus inférieurs à 5, le test exact de Fisher a été utilisé (p = 0,576). Les tailles d'effet associées (Phi) sont toutes inférieures à 0,15 et correspondent à des effets faibles, selon Cohen (1988). Les résultats obtenus ne permettent pas de conclure à la présence d'une association statistiquement significative entre les profils motivationnels et la préférence pour le mode présentiel.

4.2.2.2 Associations entre les profils motivationnels et le mode d'enseignement à distance

Les analyses ne révèlent aucune association significative entre les profils motivationnels et la préférence pour le mode à distance. Pour les profils mixte et neutre, le test du khi-carré a été appliqué : profil mixte ($\chi^2 = 0,24$; dl = 1 ; p = 0,623) et profil neutre ($\chi^2 = 0,46$; dl = 1 ; p = 0,500). Pour les profils intrinsèque, extrinsèque et amotivé, le test exact de Fisher a été utilisé en raison d'effectifs théoriques attendus inférieurs à cinq, profil intrinsèque (p = 0,982), profil extrinsèque (p = 0,156) et profil amotivé (p = 0,068).

4.2.2.3 Associations entre les profils motivationnels et le mode hybride à dominance présentielle

Les analyses du khi-carré d'indépendance ont permis de mettre en évidence une association statistiquement significative entre le profil extrinsèque et la préférence pour le mode hybride à dominance présentielle. Le test exact de Fisher a été utilisé en raison d'effectifs théoriques attendus inférieurs à 5 ($p < 0,001$), et le coefficient Phi de 0,350 correspond à une taille d'effet modérée, selon Cohen. Ce résultat indique que les étudiant·e·s présentant un profil motivationnel extrinsèque se distinguent par une préférence plus marquée pour ce mode d'enseignement. Pour les profils mixte et neutre, le test du khi-carré a été appliqué : profil mixte ($\chi^2 = 0,03$; $dl = 1$; $p = 0,872$) et profil neutre ($\chi^2 = 1,64$; $d = 1$; $p = 0,201$). Pour les profils intrinsèque et amotivé, le test exact de Fisher a été utilisé : profil intrinsèque ($p = 0,481$) et profil amotivé ($p = 0,271$).

4.2.2.4 Associations entre les profils motivationnels et le mode hybride à dominance à distance

Les analyses ne révèlent pas d'associations significatives entre les profils motivationnels et la préférence pour le mode hybride à dominance distance. Pour ce mode, tous les tests ont nécessité l'utilisation du test exact de Fisher en raison d'effectifs théoriques attendus inférieurs à 5 : profil intrinsèque ($p = 0,405$), profil extrinsèque ($p = 0,480$), profil amotivé ($p = 0,660$), profil mixte ($p = 0,143$) et profil neutre ($p = 0,804$).

4.2.3 Variables ayant une influence sur les différents les types de motivation

Pour approfondir l'analyse des relations entre les variables sociodémographiques et les types de motivation, des analyses de régression linéaire avec sélection étape par étape ont été réalisées. Les variables indépendantes introduites dans les modèles étaient le programme d'études, le campus, l'année d'étude et le genre. Les analyses ont été effectuées séparément pour chacun des types de motivation. Les résultats sont regroupés dans le tableau 16.

Tableau 16 - Les analyses de régression linéaire des types de motivation en fonction des variables sociodémographiques.

Type de motivation	**Variables retenues**	**β**	**t**	**p**	**R**	**R^2**	**R^2 ajusté**
MI connaissance	—	—	—	—	—	—	—
MI accomplissement	—	—	—	—	—	—	—
MI stimulation	Programme	0,200	2,135	0,035	0,200	0,040	0,031
ME identifiée	Genre	-0,213	-2,277	0,025	0,213	0,045	0,037
ME régulation externe	Genre	-0,309	-3,258	0,001	0,317	0,100	0,084
	Programme	0,192	2,025	0,045	0,317	0,100	0,084
ME introjectée	—	—	—	—	—	—	—
Amotivation	—	—	—	—	—	—	—

Les résultats obtenus montrent qu'aucune variable explicative n'a été retenue pour la motivation intrinsèque à la connaissance, la motivation intrinsèque à l'accomplissement, la

motivation extrinsèque introjectée ainsi que l'amotivation. Ainsi, ces analyses effectuées ne permettent pas de conclure à la présence de relations statistiquement significatives pour ces dimensions de la motivation. À l'inverse, certains modèles présentent des résultats significatifs. La motivation intrinsèque à la stimulation est liée au programme d'études ($\beta = 0{,}200$; $p = 0{,}035$). Le modèle est significatif ($F(1,109) = 4{,}560$; $p = 0{,}035$) et permet d'expliquer 4,0 % de la variance ($R^2 = 0{,}040$). De son côté, la motivation extrinsèque identifiée est associée au genre ($\beta = -0{,}213$; $p = 0{,}025$). Ce modèle est également significatif ($F(1,109) = 5{,}184$; $p = 0{,}025$) et explique 4,5 % de la variance observée ($R^2 = 0{,}045$).

Parmi les modèles retenus, celui portant sur la motivation extrinsèque par régulation externe présente la part de variance expliquée la plus importante. Le modèle final est significatif ($F(2,108) = 6{,}026$; $p = 0{,}003$) et explique 10,0 % de la variance ($R^2 = 0{,}100$). Les analyses montrent que le genre ($\beta = -0{,}309$; $p = 0{,}001$) ainsi que le programme d'études ($\beta = 0{,}192$; $p = 0{,}045$) sont associés à cette forme de motivation. Plus précisément, le genre contribue à expliquer 6,6 % de la variance, tandis que l'ajout du programme d'études fait passer le pouvoir explicatif du modèle à 10,0 %. Selon les repères proposés par Cohen (1988), la corrélation multiple obtenue dans le modèle final correspond à une association de faible intensité ($R = 0{,}317$).

4.3 SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

L'ensemble des analyses réalisées permet de dégager plusieurs constats. Les analyses descriptives ont montré une prédominance du profil mixte, suivi du profil neutre, tandis que les profils intrinsèque, extrinsèque et amotivé sont moins représentés dans l'échantillon.

Les tests d'associations révèlent ensuite que les profils motivationnels sont peu associés aux caractéristiques sociodémographiques. Les relations observées avec le campus et le genre sont statistiquement significatives, mais demeurent de faible intensité. Concernant

les modes d’enseignement, une seule association est observée, entre le profil extrinsèque et le mode hybride à dominance présentielle.

Ces résultats montrent que les profils motivationnels apparaissent relativement peu liés aux variables étudiées. Ils ne permettent pas de conclure à l'existence d'associations marquées entre les modes, les caractéristiques sociodémographiques et l'appartenance aux profils motivationnels. La signification de ces résultats, leurs liens avec la littérature existante et leur contribution au champ des profils motivationnels en formation à l'enseignement font l'objet du chapitre suivant.

CHAPITRE 5
DISCUSSION

Ce chapitre propose une lecture interprétative des résultats présentés au chapitre précédent en mobilisant la théorie de l'autodétermination (TAD) (Deci et Ryan, 2000) ainsi que les travaux empiriques portant sur les profils motivationnels en milieu universitaire.

5.1 DISTRIBUTION DES PROFILS MOTIVATIONNELS À LA LUMIÈRE DU CONTINUUM DE LA TAD

La répartition des profils motivationnels au sein de notre échantillon montre un portrait caractérisé par la prédominance de configurations motivationnelles mixtes. Le profil mixte est le plus représenté, suivi du profil neutre, tandis que les profils à dominance intrinsèque, extrinsèque et amotivé demeurent minoritaires. Cela indique que la grande majorité des étudiant·e·s en formation initiale à l'enseignement de l'UQAR ne se situe pas dans une seule catégorie motivationnelle, mais présente plutôt des combinaisons de régulations qui coexistent sur le continuum d'autodétermination proposé par Deci et Ryan (1985, 2000).

Boyer et al. (2018), dans une étude longitudinale menée auprès d'étudiant·e·s en formation initiale à l'enseignement au Québec, rapportent une prédominance des formes autodéterminées de la motivation, surtout la motivation intrinsèque et la régulation identifiée. Ce qui a été observé dans ce contexte institutionnel différent (étude réalisée auprès d'étudiant·e·s de l'UQTR et de l'UQAM), converge avec les résultats de la présente étude, où l'amotivation demeure marginale et où le profil intrinsèque, malgré sa présence minoritaire, s'inscrit dans un échantillon où les formes les plus contrôlées de la motivation

sont moins représentées. Ces convergences renforcent l'idée avancée par Pintrich (2003) selon laquelle plusieurs types de motivation coexistent généralement chez un même individu plutôt qu'un seul élément pris isolément. De même, Pugh (2019) soutient que plusieurs formes de motivation coexistent chez un même individu, ce qui appuie l'intérêt d'une approche centrée sur la personne pour comprendre les caractéristiques motivationnelles des étudiant·e·s. En fait, il constate, dans son étude menée auprès de 158 étudiant·e·s au baccalauréat en ligne, que les deux profils dégagés combinent simultanément motivation intrinsèque à la connaissance, régulation identifiée et régulation externe, ce qui l'amène à défendre la nature multidimensionnelle de la motivation.

La prédominance du profil mixte (39,6 %) s'aligne avec plusieurs études empiriques qui adoptent une approche centrée sur la personne. Ratelle et al. (2007) avaient identifié un profil combiné chez près de 40 % des étudiant·e·s postsecondaires, un pourcentage proche de celui observé dans la présente étude. Vergara-Morales et al. (2019), auprès de 882 étudiant·e·s de neuf universités chiliennes, identifient un profil dit de « haute quantité » (n = 238) caractérisé par des scores élevés tant en motivation autonome qu'en motivation contrôlée, une configuration qui s'apparente au profil mixte observé dans cette étude.

Ratelle et al. (2007) avaient montré que les étudiant·e·s qui présentent un profil combiné obtenaient des résultats scolaires comparables à ceux du profil autonome, mais que leur persévérance était significativement plus faible. La présence simultanée de régulations contrôlées, telles que la pression de réussir ou l'obligation perçue, aux côtés de régulations plus autonomes, pourrait constituer un facteur de fragilité à long terme, comme le suggèrent Vansteenkiste et al. (2009) pour qui la qualité de la motivation importe davantage que sa quantité.

Le profil neutre, qui regroupe près du tiers de l'échantillon, soulève des questions interprétatives tant sur le plan théorique que méthodologique. Ce profil regroupe les étudiant·e·s dont aucune forme de motivation ne se distingue suffisamment des autres selon le seuil d'écart retenu. Il ne trouve pas d'équivalent direct dans les typologies proposées par Ratelle et al. (2007), qui identifient quatre profils, ni chez Cassignol-Bertrand et al. (2019),

qui en distinguent trois. Il se rapproche cependant du profil « modéré » décrit par Boiché et Stephan (2014) et des profils à « faible quantité » identifiés par Vergara-Morales et al. (2019), caractérisés par des scores faibles sur l'ensemble des variables motivationnelles. Deux interprétations peuvent être envisagées. D'une part, ce profil pourrait correspondre à des étudiant·e·s qui possèdent plusieurs formes de motivation à des niveaux comparables, sans qu'une forme particulière ne domine les autres. Donc ces étudiant·e·s ne manquent pas de motivation, mais aucune régulation ni intrinsèque ni extrinsèque ni amotivation ne se démarque suffisamment pour orienter leur profil vers une catégorie distincte. D'autre part, la proportion importante de ce profil pourrait être en partie attribuable à la méthode de classification par seuils adoptée dans la présente étude. Il est possible qu'une analyse par classes latentes, telle que celle utilisée par Ratelle et al. (2007) ait permis de distinguer d'autres sous-groupes au sein de ce profil. Les résultats de l'analyse complémentaire montrent que le profil neutre n'est pas un groupe homogène. Parmi les huit étudiant·e·s qui présentent une dominance cachée, la tendance intrinsèque est la plus fréquente. Ces étudiant·e·s se rapprochent du profil intrinsèque ou mixte sans atteindre le seuil retenu, ce qui rejoint l'existence de profils modérés relevée par Boiché et Stephan (2014). Enfin, la quasi-absence du profil amotivé mérite d'être discutée. Ce résultat s'aligne avec les observations de Cassignol-Bertrand et al. (2019), qui identifient également un profil amotivé minoritaire, et avec celles de Boiché et Stephan (2014), qui ne retrouvent pas ce profil dans leur échantillon universitaire. Ces derniers avancent une explication qui s'applique également à la présente étude : les étudiant·e·s amotivé·e·s auraient probablement déjà commencés à ne plus assister aux cours et ne seraient donc pas représenté·e·s dans les questionnaires administrés. Ce phénomène, combiné au biais d'autosélection reconnu dans le cadre méthodologique de cette recherche, invite à considérer que le faible taux d'amotivation observé ne reflète pas nécessairement l'absence d'étudiant·e·s amotivé·e·s dans les programmes, mais plutôt leur sous-représentation dans l'échantillon. Ce constat rejoint les préoccupations soulevées dans la problématique de la présente recherche concernant les risques d'abandon en formation initiale à l'enseignement (Sirois et al., 2022 ; Tardif et al.,

2025) et souligne l'importance de développer des dispositifs de dépistage précoce de l'amotivation au sein des programmes.

La distribution des profils motivationnels nous donne un portrait cohérent avec les postulats de la théorie de l'autodétermination et avec les résultats de la littérature empirique. Elle appuie l'hypothèse selon laquelle la motivation en contexte universitaire est un phénomène multidimensionnel. Les étudiant·e·s en formation à l'enseignement à l'UQAR présentent une diversité de configurations motivationnelles qui témoigne de la complexité de la participation et de l'implication des étudiant·e·s dans ces programmes et qui appelle des réponses pédagogiques différenciées.

5.2 REGARD SUR LA RÉPARTITION ET LES ASSOCIATIONS ENTRE LES PROFILS MOTIVATIONNELS ET LES CARACTÉRISTIQUES SOCIODÉMOGRAPHIQUES

Après avoir examiné la distribution des profils motivationnels au sein de l'échantillon, il convient de s'interroger sur la manière dont ces profils se répartissent selon les caractéristiques sociodémographiques des étudiant·e·s. Cette section discute, dans un premier temps, la répartition des profils selon le programme d'études, le campus d'appartenance, l'année d'études et le genre, avant d'analyser, dans un second temps, les associations statistiques entre ces variables et les profils motivationnels.

5.2.1 Répartition des profils motivationnels selon les caractéristiques sociodémographiques

L'examen de la répartition des profils motivationnels selon les caractéristiques sociodémographiques permet d'observer dans quelle mesure le programme d'études, le campus, l'année d'études et le genre se traduisent par des distributions différenciées au sein de l'échantillon. Les résultats descriptifs montrent que les profils motivationnels se distribuent globalement de façon proportionnelle à la taille de chaque sous-groupe

sociodémographique, à l'exception de quelques tendances différenciées observées notamment selon l'année d'études et le genre, présentées ci-dessous. Les sous-groupes à faibles effectifs, quant à eux, ne permettent pas une lecture différenciée.

Le profil extrinsèque semble plus présent chez les étudiant·e·s en début de parcours, ce qui pourrait suggérer que l'engagement en première année repose davantage sur des pressions ou des contingences externes. Cette hypothèse serait cohérente avec la théorie de l'autodétermination, selon laquelle l'internalisation des régulations peut se développer au fil du temps (Deci et Ryan, 2000). Quant au genre, la répartition des profils reflète la composition fortement féminisée de l'échantillon. On peut néanmoins relever que les hommes (n = 12) sont absents des profils extrinsèque et amotivé et proportionnellement plus présents dans le profil intrinsèque, une tendance qui sera examinée plus en détail dans l'interprétation de l'analyse corrélationnelle qui suit.

Cette répartition un peu homogène des profils selon les caractéristiques sociodémographiques suggère que les variables structurelles du parcours universitaire (programme, campus, année) ne suffisent pas à elles seules à différencier les configurations motivationnelles des étudiant·e·s. Cela invite à discuter de manière plus profonde la force des associations entre ces variables et les profils motivationnels à l'aide d'analyses corrélationnelles et de régression.

5.2.2 Associations et capacité prédictive des caractéristiques sociodémographiques

Au-delà de ces observations descriptives, les analyses corrélationnelles permettent de discuter les associations et les relations entre les profils motivationnels et les caractéristiques sociodémographiques. Parmi les variables sociodémographiques, le campus fréquenté présente les associations les plus marquées, avec des corrélations négatives faibles mais significatives pour les profils intrinsèque et neutre. La répartition de ces deux profils varie donc selon le campus. Une piste d'explication réside dans l'offre de programmes, qui diffère

sensiblement entre Lévis et Rimouski : le campus de Rimouski offre notamment le baccalauréat en enseignement en formation professionnelle et le baccalauréat en enseignement secondaire, deux programmes qui ne sont pas offerts au campus de Lévis. Cette diversité de programmes se traduit par des profils étudiants distincts, des parcours d'entrée variés et une pluralité de modes d'enseignement, ce qui peut influencer la motivation des étudiantes et étudiants selon le campus fréquenté.

Le genre présente également une association significative avec le profil intrinsèque. Cette relation se situe à la limite du seuil de signification retenu et sa portée reste contrainte par le déséquilibre entre les genres dans l'échantillon, où les femmes représentent la grande majorité des répondant·e·s. Les associations observées demeurent de faible intensité, ce qui indique que les caractéristiques sociodémographiques contribuent de manière limitée à la différenciation des profils motivationnels.

Cette conclusion rejoint les résultats de plusieurs études menées dans des contextes différents. Rump et al. (2017), dans une étude menée auprès de 1 002 étudiant·e·s de première année en programmes scientifiques et technologiques dans neuf établissements postsecondaires allemands, observe que les variables sociodémographiques n'expliquent que partiellement les différences entre les groupes motivationnels identifiés. Seuls l'âge et l'expérience professionnelle ressortent comme facteurs significatifs, alors que le genre ne contribue pas de manière significative à la différenciation des groupes. Au Canada, Litalien et al. (2019), à partir d'un échantillon de 1 072 étudiant·e·s universitaires de premier cycle, ont testé la similarité de leurs profils motivationnels selon le genre et n'ont relevé aucune différence majeure dans la structure ou la composition des profils. Cette divergence entre contextes nationaux fait écho aux résultats de la présente étude, dans laquelle l'association entre le genre et le profil intrinsèque se situe à la limite du seuil de signification et demeure de faible intensité. Cigan (2014), dans une étude auprès d'étudiant·e·s universitaires en langues, confirme également que les relations entre la motivation et les variables sociodémographiques sont faibles à modérées, et identifie le contexte pédagogique comme un prédicteur plus puissant que les caractéristiques individuelles. Ces similarités, observées

dans des contextes variés, renforcent l'idée que la motivation académique est davantage un phénomène psychologique individuel, façonné par la satisfaction des besoins fondamentaux d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale (Deci et Ryan, 2000 ; Vallerand et al., 1989).

Cependant, certaines études identifient des différences de genre significatives dans la motivation, ce qui invite à nuancer les résultats de la présente étude. Ajlouni et al. (2022), dans une étude menée auprès de 433 étudiant·e·s en contexte d'apprentissage en ligne, ont comparé les profils motivationnels selon le genre et rapportent que les étudiantes présentent une motivation plus autodéterminée et une motivation intrinsèque plus élevée. En revanche, les étudiants montrent davantage d'amotivation.

Plusieurs pistes peuvent expliquer pourquoi ces différences sont moins apparentes dans la présente étude. Les contextes culturels, par exemple, diffèrent considérablement, ce qui peut influencer la manière dont le genre interagit avec la motivation. Aussi, la composition de l'échantillon de cette étude, avec une très forte majorité de femmes, réduit la variance qu'on peut attribuer au genre et limite la puissance statistique pour détecter de telles différences. La formation à l'enseignement constitue également un domaine fortement féminisé au Québec. En 2023, les femmes représentaient environ 79 % des personnes ayant obtenu un diplôme universitaire en éducation (Institut de la statistique du Québec, 2023). On pourra trouver des proportions même plus élevées dans certains programmes, ce qui pourrait suggérer**,** à titre d'hypothèse à explorer dans de futures recherches, que les hommes qui choisissent malgré tout ce domaine fortement féminisé présentent un profil motivationnel plus proche de celui de leurs collègues féminines, contribuant ainsi à réduire les écarts observés entre les genres au sein de ce programme spécifique.

Les analyses de régression linéaire avec sélection étape par étape viennent compléter ce portrait par l'examen de la capacité des variables sociodémographiques à prédire les types de motivation. Les résultats mettent en évidence que le genre constitue le prédicteur le plus notable, particulièrement pour la motivation extrinsèque à régulation externe, où il apparaît comme la variable explicative la plus forte. Le modèle retenu pour cette dimension explique

10 % de la variance ($R^2 = 0{,}100$). Le programme d'études contribue également, de manière plus modeste, à l'explication de cette dimension motivationnelle ainsi que de la motivation intrinsèque à la stimulation. Ces résultats indiquent que, parmi les caractéristiques sociodémographiques mesurées, le genre et le programme d'études sont ceux qui présentent le plus de pertinence pour comprendre certaines dimensions de la motivation. Les modèles de régression expliquent une part limitée de la variance, ce qui nous amène à considérer que des facteurs plus proximaux, comme le sentiment de compétence, le degré d'autonomie perçu et la qualité du lien social dans l'environnement d'apprentissage, qui sont les trois besoins fondamentaux identifiés par Deci et Ryan (2000), pourraient mieux influencer les profils motivationnels des étudiant·e·s. Ces variables peuvent être, par exemple, la qualité perçue de l'encadrement pédagogique, le sentiment de compétence, la qualité des interactions avec les pairs et les enseignant·e·s, ou les expériences de stage.

Le campus et le genre montrent que les caractéristiques sociodémographiques jouent un rôle dans la différenciation des profils motivationnels. Mais ce rôle reste limité. Dans la prochaine section, les relations entre les profils motivationnels et les modes d'enseignement privilégiés seront analysés.

5.3 PROFILS MOTIVATIONNELS ET PRÉFÉRENCE POUR LE MODE D'ENSEIGNEMENT

Pour ce qui est de la répartition des profils motivationnels selon les modes d'enseignement, les tests statistiques font ressortir un premier résultat : le présentiel est le mode le plus fréquemment priorisé dans l'ensemble de l'échantillon, et cette préférence se retrouve dans la majorité des profils. Les profils intrinsèque, mixte et neutre présentent tous une concentration importante d'étudiant·e·s dans le mode présentiel. Ces résultats ne permettent pas de mettre en évidence d'association statistiquement significative entre le mode présentiel et un profil motivationnel particulier. Les valeurs du khi-carré obtenues sont toutes faibles et non significatives. Le présentiel semble donc être un choix partagé par l'ensemble des étudiant·e·s, indépendamment de leur tendance motivationnelle. Ce constat

nous invite à nuancer les travaux de Holubnycha et al. (2024), cités dans le cadre conceptuel, selon lesquels l'enseignement en présentiel crée une atmosphère d'interaction directe qui constitue une source de motivation. Il faut noter que les étudiant·e·s en enseignement professionnel (n = 20) constituent un sous-groupe dont le rapport aux modes d'enseignement diffère des autres programmes. Le baccalauréat en enseignement professionnel est offert entièrement à distance à l'UQAR depuis 2003 (Ringuet et al., 2022), ce qui signifie que le choix du mode à distance pour ces étudiant·e·s relève davantage de la structure de leur programme que d'une préférence personnelle. Il importe toutefois de nuancer cette interprétation : pour certaines personnes étudiantes, la formation à distance correspond effectivement à leurs préférences ou à leur réalité, alors que pour d'autres, elle constitue avant tout la seule façon d'accéder à l'université, le BEP n'étant offert que dans cinq universités québécoises, sans offre de proximité dans plusieurs régions, notamment en Gaspésie ou dans la région de Québec. Par ailleurs, certaines personnes étudiantes n'ont d'autre choix que de privilégier la formation à distance en raison de la modalité asynchrone, qui leur permet de concilier études, travail à temps plein et responsabilités familiales. Cette particularité pourrait influencer les résultats observés pour le mode à distance.

La même chose a été observée pour le mode à distance, pour lequel aucune association significative n'a été identifiée avec les profils motivationnels. Le mode hybride à dominance distancielle ne concerne que quatre étudiant·e·s dans l'échantillon, ce qui ne permet pas de dégager des tendances d’associations pour ce mode. Cette faible représentation soulève des questions sur l'accessibilité de ce mode dans les programmes de formation à l'enseignement de l'UQAR. Le rapport du Comité de réflexion sur la FAD (Ringuet et al., 2022) définit le mode hybride comme une « alternance des modes présence et distance, dans une proportion variable » (p. 12), sans distinguer formellement une dominance présentielle ou distancielle. Le rapport souligne que les modes de prestation doivent être adaptés pour offrir de la flexibilité aux étudiant·e·s, en tenant compte de la réalité des campus multiples et du vaste territoire desservi par l'UQAR (Ringuet et al., 2022). La faible représentation de ce mode pourrait donc refléter un enjeu d'offre institutionnelle plutôt qu'un désintérêt de la part des étudiant·e·s.

Le résultat le plus notable de cette section concerne l'association entre le profil extrinsèque et le mode hybride à dominance présentielle, qui constitue la seule relation statistiquement significative relevée. Cette association de force modérée se démarque des autres coefficients. Ce résultat concerne spécifiquement le profil extrinsèque. Les étudiant·e·s dont la motivation repose principalement sur des contingences externes semblent se tourner vers un mode qui combine la structure et l'encadrement direct du présentiel avec la flexibilité offerte par une composante à distance. Ce mode pourrait répondre à un double besoin : celui d'un cadre structurant qui fournit les repères et les pressions externes auxquels ces étudiant·e·s sont sensibles, et celui d'une souplesse organisationnelle qui leur permet de concilier leurs études avec d'autres obligations. Butz et Stupnisky (2016), dans une étude menée auprès d'étudiant·e·s de maîtrise en environnement hybride synchrone, montrent que le mode d'enseignement influence la motivation à travers l'appartenance sociale. Les étudiant·e·s qui privilégient l'enseignement à distance rapportent un sentiment d'appartenance significativement plus faible que ceux en présentiel (Butz et Stupnisky, 2016). Or, selon la théorie de l'autodétermination, le besoin d'appartenance sociale constitue l'un des trois besoins psychologiques fondamentaux dont la satisfaction soutient l'engagement dans les activités académiques (Deci et Ryan, 2000). Le choix des étudiant·e·s caractérisé·e·s par le profil extrinsèque pour l'hybride à dominance présentielle pourrait s'expliquer par le fait que ce mode leur permet de maintenir un lien social par la composante présentielle, un facteur qui peut soutenir leur engagement dans un contexte où celui-ci repose sur des régulations contrôlées.

Les résultats obtenus ne permettent pas de conclure à la présence d’une association statistiquement significative entre les profils motivationnels et les modes d’enseignement. Cette observation s’aligne avec celle de Butz et al. (2014), qui, auprès de 201 étudiant·e·s en mode hybride synchrone, ne relèvent aucune différence significative de motivation autodéterminée entre les étudiant·e·s en présentiel et ceux en ligne. Ajlouni et al. (2022), dans un contexte exclusivement en ligne auprès de 433 étudiant·e·s, confirment la diversité des profils motivationnels en formation à distance. Ces résultats vont dans le sens des résultats de Chen et Jang (2010), selon lesquels les théories motivationnelles établies en

présentiel ne peuvent pas être directement transférées au contexte en ligne, parce que les caractéristiques de l'environnement d'apprentissage et les caractéristiques motivationnelles des étudiant·e·s y sont différentes.

Le profil amotivé présente une tendance à être associé au mode à distance. Les données descriptives montrent que, dans ce profil, la majorité des étudiant·e·s choisissent l'enseignement à distance, alors que ce mode ne représente qu'environ le quart de l'échantillon global. Cette surreprésentation, même avec des effectifs restreints, rejoint les constats du Comité de réflexion sur la FAD de l'UQAR. Le rapport souligne que « les risques d'abandon d'un cours en FAD augmentent si l'étudiante ou l'étudiant ne se sent pas supporté ou encadré » et « qu'un manque d'encadrement peut également générer une baisse d'engagement et de motivation chez les étudiantes et étudiants » (Ringuet et al., 2022, p. 15). Les données de la présente étude ne permettent pas de conclure à la présence d'une association statistiquement significative entre le profil amotivé et le mode d'enseignement à distance en raison des effectifs restreints. Elles vont néanmoins dans le même sens et rappellent la nécessité d'un encadrement adapté pour les étudiant·e·s qui choisissent la formation à distance. Il convient toutefois de nuancer ce constat : plusieurs facteurs étrangers à la motivation peuvent influencer le cheminement des étudiant·e·s dans certains programmes, notamment au BEP, où des éléments structurels tels que la réglementation ministérielle permettant de cesser les études une fois la licence obtenue, après 90 crédits (Règlement sur les autorisations d'enseigner, 2019, art. 43) peuvent expliquer certains cheminements, indépendamment du profil motivationnel.

Le profil mixte, qui constitue le groupe le plus important de l'échantillon, ne présente aucune association significative avec les modes d'enseignement. Les valeurs du khi-carré obtenues sont faibles et non significatives. Ce résultat pourrait s'expliquer par la nature combinée de ce profil. Il est possible que des étudiant·e·s qui mobilisent à la fois des régulations autonomes et contrôlées disposent de ressources motivationnelles diversifiées, ce qui pourrait se traduire par une moindre préférence pour un mode d'enseignement spécifique.

Les résultats de cette section suggèrent que le mode d'enseignement fonctionne davantage comme un cadre organisationnel que comme un facteur qui influence les profils motivationnels. Ce n'est pas le mode de diffusion qui distingue les motivations des étudiant·e·s, mais possiblement ce qui se fait concrètement à l'intérieur de ce cadre. Cela met en évidence l'importance de s'intéresser aux modalités pédagogiques mobilisées à l'intérieur de ces modes d'enseignement.

5.4 LES MODALITÉS D'ENSEIGNEMENT AU REGARD DES PROFILS MOTIVATIONNELS

La section précédente a montré que le mode d'enseignement présente peu d'associations avec les profils motivationnels. La présente section s'intéresse à ce qui se passe à l'intérieur de ces modes, c'est-à-dire aux modalités pédagogiques. Les résultats obtenus dans la présente étude, mis en relation avec les écrits scientifiques, permettent d'étudier cette question sous l'angle des préférences pédagogiques partagées par l'ensemble des profils.

5.4.1 Les préférences pédagogiques des étudiant·e·s : un portrait qui transcende les profils motivationnels

L'analyse des modalités pédagogiques mentionnées par les étudiant·e·s selon leur profil motivationnel montre des résultats qui traversent l'ensemble de l'échantillon : certaines modalités sont largement préférées, indépendamment du profil motivationnel. Rappelons que les neuf modalités pédagogiques retenues dans cette étude : résolution de problème, projet, analyse de situations, atelier, démonstration, étude de cas, exercices, discussion de groupe et exposés magistraux, ont été sélectionnées à partir de celles évaluées dans le cadre du projet FAD mené à l'UQAR (Damboise et al., 2025). Elles représentent un éventail de pratiques pédagogiques courantes en enseignement supérieur, allant de modalités centrées sur la transmission à des modalités qui sollicitent la participation des étudiant·e·s (Gauthier et al., 2020). L'atelier se positionne comme la modalité la plus fréquemment mentionnée dans la

quasi-totalité des profils. Les profils intrinsèques et neutres affichent les taux de mention les plus élevés pour cette modalité, suivis des profils extrinsèques et amotivés. Le projet et l'étude de cas figurent également parmi les modalités les plus souvent retenues dans l'ensemble des profils. Certaines de ces préférences rejoignent les données du projet FAD mené à l'UQAR (Damboise et al., 2025, p.67), dans lequel l'étude de cas, les exercices et l'analyse de situations figuraient parmi les modalités les plus appréciées. Dans la présente étude, l'atelier, le projet et l'étude de cas occupent les premières positions. L'étude de cas figure en tête dans les deux études, mais les autres modalités dominantes diffèrent. Ce qui se dégage des deux études est une préférence commune pour des modalités qui sollicitent la participation des étudiant·e·s.

À l'opposé, l'exposé magistral constitue la modalité la moins mentionnée dans tous les profils. Ce résultat rejoint les observations de Gauthier et al. (2020), qui rapportent que les discours institutionnels associent de plus en plus l'innovation pédagogique à ce qui ne relève pas de l'enseignement magistral (Lison et al., 2014). Lison et al. (2014) notaient déjà que l'innovation pédagogique en enseignement supérieur se définit souvent en opposition au magistral. Les données de la présente étude confirment que cette orientation ne provient pas uniquement des discours institutionnels, mais correspond aussi aux préférences exprimées par les étudiant·e·s eux-mêmes. Il faut noter que le rejet de l'exposé magistral n'est pas total car cette modalité est mentionnée dans tous les profils, ce qui indique qu'elle conserve une place dans l'expérience d'apprentissage des étudiant·e·s. Cela invite moins à éliminer le magistral qu'à repenser son utilisation en complémentarité avec des modalités qui favorisent les interactions, une position que défendent Gauthier et al. (2020) lorsqu'ils questionnent s'il faut « rejeter ou améliorer l'enseignement magistral ».

Le profil amotivé se distingue des autres profils par une particularité notable. La démonstration y est la modalité la plus mentionnée (80 %), devant l'atelier et l'étude de cas. Cette préférence pour une modalité où l'étudiant·e observe plutôt qu'il ou elle agit pourrait refléter un rapport à l'apprentissage marqué par un faible sentiment de compétence. Legault et al. (2006) ont montré que les étudiant·e·s amotivé·e·s rapportent une perception de

compétence significativement plus basse que les étudiant·e·s motivé·e·s, ce qui est cohérent avec la conceptualisation de l'amotivation dans la théorie de l'autodétermination.

La démonstration, qui place l'étudiant·e dans un rôle de récepteur plutôt que d'acteur, représente une modalité moins exigeante sur le plan de l'engagement personnel, ce qui pourrait expliquer sa préférence dans ce profil.

Les trois autres profils présentent des configurations qui méritent également d'être soulignées. Le profil intrinsèque concentre ses préférences sur un petit nombre de modalités actives. L'atelier, le projet et l'étude de cas sont mentionnés par plus des deux tiers des étudiant·e·s de ce groupe, alors que l'exposé magistral y apparaît chez seulement deux répondant·e·s. Cette distribution concorde avec ce que Deci et Ryan (2000) associent à une motivation autodéterminée, soit un engagement préférentiel dans des tâches qui sollicitent l'exploration, la curiosité et le sentiment de compétence. Chez les étudiant·e·s du profil extrinsèque, les mêmes modalités dominent, mais l'écart avec les autres se resserre, l'atelier conserve la première place (66,7 %), mais l'écart avec les modalités suivantes, dont la démonstration et les exercices, demeure plus faible que dans le profil intrinsèque. Deci et Ryan (2000) apportent ici un éclairage utile : lorsque la motivation repose sur des régulations contrôlées, l'investissement dans une activité dépend moins de l'intérêt qu'on y porte que de ce qu'elle permet d'obtenir, d'accomplir ou de démontrer.

Le profil neutre se rapproche, dans ses préférences exprimées, du profil intrinsèque : l'atelier y est largement dominant (73,5 %), suivi de l'étude de cas (61,8 %). La démonstration et l'exposé magistral restent marginaux. Or, les étudiant·e·s de ce profil se caractérisent précisément par l'absence d'une forme de motivation dominante. Cette observation suggère que la préférence pour des modalités actives ne relève pas uniquement d'une orientation motivationnelle autonome, mais pourrait aussi refléter une attente partagée envers un contexte pédagogique qui sollicite la participation. Pour ces étudiant·e·s, le type d'activité proposé en classe pourrait servir de point d'appui, peu importe où ils ou elles se situent sur le plan motivationnel.

Le profil mixte présente une distribution des préférences pédagogiques moins concentrée que les autres profils. Plusieurs modalités y sont mentionnées dans des proportions proches, ce qui traduit une diversité dans les préférences de ces étudiant·e·s. Cette diversité dans les préférences est cohérente avec la nature mixte de ce profil, qui mobilise en même temps des régulations autonomes et contrôlées. Des étudiant·e·s dont les sources de motivation sont multiples pourraient être réceptif·ve·s à un éventail plus large de modalités d'enseignement. Ce fait va dans le même sens que la perspective de Pintrich (2003), selon laquelle les résultats d'apprentissage sont influencés par une combinaison de types de motivation, ce qui pourrait se traduire par une ouverture plus grande à différentes formes d'enseignement.

Pour conclure, les modalités pédagogiques retenues par les étudiant·e·s racontent deux choses à la fois. Il y a d'abord une préférence qui traverse tout l'échantillon : les modalités actives sont largement privilégiées, peu importe le profil motivationnel. Et il y a ensuite des nuances plus fines, qui distinguent les profils entre eux. Certains concentrent leurs choix, d'autres les dispersent. Certains s'orientent vers des modalités moins exigeantes, d'autres vers des modalités plus structurantes. Ce double constat, à la fois partagé et différencié, constitue l'apport distinctif de la présente étude par rapport au projet FAD mené à l'UQAR, où les préférences pédagogiques avaient été documentées sans les relier aux profils motivationnels des étudiant·e·s (Damboise et al., 2025).

CHAPITRE 6
CONCLUSION GÉNÉRALE

Le présent mémoire a cherché à mieux comprendre les profils motivationnels des étudiant·e·s en formation à l'enseignement à l'UQAR. Cette démarche s'est inscrite dans un contexte plus large, marqué par la pénurie d'enseignant·e·s qui traverse le Québec depuis plusieurs années et qui touche autant l'attraction de nouvelles personnes vers la profession que la rétention de celles déjà en exercice. Dans ce contexte, mieux comprendre les profils motivationnels des futur·e·s enseignant·e·s et leurs associations avec certaines caractéristiques du parcours universitaire constitue un enjeu de premier plan pour les universités québécoises, auquel la présente recherche a souhaité apporter une contribution

6.1 RAPPEL DE LA DÉMARCHE ET SYNTHÈSE DES RÉSULTATS PRINCIPAUX

Cette recherche s'inscrit dans une perspective de recherche complémentaire au projet FAD mené à l'UQAR (Damboise et al., 2025), qui avait documenté les préférences des étudiant·e·s en matière de formation sans toutefois examiner en profondeur le rôle de la motivation dans ces choix. Elle visait à analyser les profils motivationnels des étudiant·e·s en formation à l'enseignement et à examiner leurs liens avec les caractéristiques sociodémographiques, les modes d'enseignement privilégiés. La théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2000) a constitué le cadre théorique principal. L'Échelle de Motivation en Éducation universitaire (ÉMÉ-U 28), développée par Vallerand et al. (1989) et fondée sur le modèle de Vallerand (1997), a permis de mesurer sept dimensions distinctes de la motivation chez 111 étudiant·e·s du baccalauréat en éducation. Cinq profils motivationnels ont été dégagés : intrinsèque, extrinsèque, amotivé, mixte et neutre. Les

quatre premiers profils ont été retenus a priori à partir des trois formes fondamentales de régulation décrites par Deci et Ryan (2000) et de la reconnaissance du profil mixte dans les études centrées sur les personnes (Ratelle et al., 2007). Le profil neutre, pour sa part, a émergé empiriquement pour rendre compte des étudiant·e·s qui ne présentaient pas de dominance claire sur les dimensions motivationnelles attendues.

Les analyses descriptives ont révélé une prédominance du profil mixte, suivi du profil neutre, alors que les profils intrinsèque, extrinsèque et amotivé se sont avérés moins représentés dans l'échantillon. Cette répartition suggère que les étudiant·e·s en formation à l'enseignement ne se reconnaissent que rarement dans une seule forme de régulation et que la coexistence de motivations autonomes et contrôlées constitue plutôt la norme dans cette population. Les analyses corrélationnelles ont mis en évidence des associations de faible intensité entre les profils motivationnels et les caractéristiques sociodémographiques. Le campus fréquenté et le genre ressortent comme les variables significativement associées aux profils. Pour les modes d'enseignement privilégiés, une association significative s'observe, entre le profil extrinsèque et le mode hybride à dominance présentielle. Les analyses de régression linéaire confirment ce portrait : les variables sociodémographiques expliquent une part modeste de la variance des types de motivation, le genre demeurant le prédicteur le plus notable, particulièrement pour la motivation extrinsèque à régulation externe.

Ces résultats invitent à reconsidérer certains présupposés concernant les liens entre la motivation et le contexte d'apprentissage préféré. La faible association entre les profils motivationnels et les variables sociodémographiques rejoint les observations de Rump et al. (2017), qui rapportaient également que ces caractéristiques contribuaient peu à différencier les groupes motivationnels chez plus de mille étudiant·e·s allemand·e·s.

6.2 CONTRIBUTIONS DE LA RECHERCHE

Cette recherche apporte trois contributions principales au champ d'études des profils motivationnels en formation à l'enseignement. Sur le plan théorique, elle propose une application située de la théorie de l'autodétermination au contexte spécifique des futur·e·s enseignant·e·s québécois·es, contexte qui demeure peu documenté malgré l'importance sociale de cette population. La présence dominante du profil mixte fait par ailleurs écho aux travaux de Ratelle et al. (2007) et de Vansteenkiste et al. (2009), qui ont montré que les profils combinant motivations autonome et contrôlée sont fréquents et peuvent soutenir favorablement l'engagement des étudiants·e·s. Sur le plan empirique, la recherche donne un portrait inédit des profils motivationnels des étudiant·e·s en formation à l'enseignement à l'UQAR et documente leurs liens avec les modes et modalités d'enseignement privilégiés. Ce portrait vient prolonger les travaux du projet FAD (Damboise et al., 2025) en y apportant une dimension motivationnelle qui en était jusque-là absente. Il permet également de documenter les variations motivationnelles observées entre les différents programmes de formation à l'enseignement, ce qui contribue à nuancer l'idée d'une expérience étudiante homogène au sein d'une même institution. Sur le plan pratique, les résultats offrent des pistes utiles pour penser l'accompagnement des étudiant·e·s en enseignement, particulièrement dans un contexte où l'attraction et la rétention dans la profession constituent des enjeux sociaux majeurs. La diversité des profils motivationnels invite les programmes de formation à dépasser une approche uniforme et à reconnaître que les étudiant·e·s n'arrivent pas à l'université avec les mêmes raisons de s'y investir. Cette reconnaissance pourrait se traduire par une diversification réfléchie des modes et modalités d'enseignement offerts, afin de rejoindre les étudiant·e·s là où elles et ils se trouvent.

6.3 DU MÉMOIRE AU TERRAIN : LE GUIDE SUR LA FORMATION À DISTANCE

L'une des retombées concrètes de la présente recherche prend la forme d'un guide pratique sur la formation à distance, en cours de développement dans le cadre d'un projet accepté par le Campus numérique du Québec. Ce guide vise à mettre en dialogue les résultats du mémoire avec les préférences exprimées par les étudiant·e·s et le personnel enseignant en formation à distance et hybride. Il s'inscrit ainsi dans une démarche de recherche appliquée qui cherche à transférer les acquis empiriques du mémoire vers des outils accessibles et utiles au milieu universitaire. Cette suite directe témoigne de la pertinence du travail entrepris et ouvre la possibilité de prolonger ses retombées au-delà du cadre académique du mémoire.

6.4 LIMITES DE L'ÉTUDE

Comme toute étude, ce projet comporte certaines limites qui méritent d'être reconnues. Dans cette section, deux aspects méritent d'être soulignés : la nature de l'échantillon et la procédure de recrutement basée sur la participation volontaire.

6.4.1 Représentativité de l'échantillon

Dans ce projet, l'attention est portée uniquement sur les personnes inscrites en éducation à l'UQAR. C'est un choix assumé qui permet d'examiner la motivation dans un environnement précis, mais cela limite aussi la portée des conclusions. Les résultats obtenus parlent d'un milieu bien particulier, marqué par sa façon d'organiser la formation, ses attentes et même le profil des étudiant·e·s qui y évoluent.

Comme l'étude ne concerne qu'une seule formation initiale en enseignement et une seule université, il devient difficile d'étendre les observations à d'autres contextes. Les réalités d'un campus à l'autre, ou d'un domaine d'études à l'autre, varient assez pour influencer la manière dont la motivation se manifeste. Ainsi, les profils obtenus représentent

uniquement les étudiant·e·s en éducation de l'UQAR, et ne peuvent pas être considérés comme le portrait de tous les étudiant·e·s universitaires du Québec.

6.4.2 Biais d'autosélection

L'étude repose sur la participation volontaire des étudiant·e·s, ce qui peut introduire un biais d'autosélection. Les personnes qui choisissent de répondre à un questionnaire en ligne sont souvent celles qui se sentent concernées par le sujet, ou qui possèdent déjà un certain niveau d'intérêt ou de motivation. Dans ce contexte, il est possible que les étudiant·e·s les plus engagé·e·s ou les plus curieux·ses à l'égard de leur formation aient été davantage porté·e·s à participer. Ce phénomène peut influencer les résultats, puisqu'il ne reflète pas nécessairement l'ensemble des profils présents dans la population étudiante. Comme la participation était volontaire, les résultats reflètent uniquement les perceptions des personnes qui ont choisi de répondre. Ils ne couvrent pas nécessairement toute la diversité des profils présents dans le programme.

6.5 PISTES POUR LA RECHERCHE FUTURE

Plusieurs pistes se dégagent au terme de cette recherche. Une première piste consisterait à reproduire l'étude avec un échantillon plus large et davantage équilibré en genre, ce qui permettrait de mieux examiner les différences potentielles et de renforcer la transférabilité des résultats à d'autres universités québécoises offrant des programmes en enseignement.

Une autre piste, plus prospective, consisterait à explorer la possibilité d'élaborer des outils diagnostiques motivationnels destinés à accompagner les transitions entre les ordres d'enseignement, du collégial vers l'université. Cette idée, qui demeure à ce stade de la réflexion, prolongerait les acquis du présent travail en s'intéressant à un moment charnière

du parcours scolaire où le passage d'un environnement à un autre peut fragiliser ou consolider l'engagement dans les études.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ajlouni, A., Rawadieh, S., AlMahaireh, A. et Abu Awwad, F. (2022). Gender differences in the motivational profile of undergraduate students in light of self-determination theory: The case of online learning setting. *Journal of Social Studies Education Research, 13*(1), 75-103.

Alexandre, M. et Bernatchez, J. (dir.). (2022). *La transition formation en présence – formation à distance à l'université : enjeux didactiques et politiques* (préface de G. Lameul). Presses de l'Université du Québec. https://doi.org/10.1515/9782760556782

Altbach, P. G. et Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education, 11*(3-4), 290-305. https://doi.org/10.1177/1028315307303542

Boiché, J. et Stephan, Y. (2014). Motivational profiles and achievement: A prospective study testing potential mediators. *Motivation and Emotion, 38*(1), 79-92. https://doi.org/10.1007/s11031-013-9361-6

Bonwell, C. C. et Eison, J. A. (1991). Active learning: Creating excitement in the classroom (ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1). The George Washington University, School of Education and Human Development.

Bouffard, T., Brodeur, M. et Vezeau, C. (2005). *Les stratégies de motivation des enseignants et leurs relations avec le profil motivationnel d'élèves du primaire* (Rapport de recherche, Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires, action concertée FQRSC-MELS). Université du Québec à Montréal.

Boyer, P., Messier, G., Dumais, C. et Viola, S. (2018). Le profil motivationnel d'étudiants en formation initiale à l'enseignement au Québec au regard du développement de la compétence à communiquer oralement : premiers résultats d'une étude longitudinale. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 34*(3). https://doi.org/10.4000/ripes.1717

Brault-Labbé, A., Veilleux, V., Lacroix, M. M., Béliveau, M. E., Gosselin-Leclerc, C. et Brassard, A. (2018). Théorie de l'autodétermination et modèle multimodal d'engagement: un pairage prometteur pour mieux comprendre les liens entre motivation et engagement scolaires chez des étudiants universitaires. *Revue européenne de psychologie appliquée, 68*(1), 23-34. https://doi.org/10.1016/j.erap.2017.11.001

Bråten, I. et Olaussen, B. S. (2005). Profiling individual differences in student motivation: A longitudinal cluster-analytic study in different academic contexts. *Contemporary Educational Psychology, 30*(3), 359-396. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.01.003

Bryman, A. et Cramer, D. (2012). *Quantitative data analysis with IBM SPSS 17, 18 & 19: A guide for social scientists*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203180990

Butz, N. T. et Stupnisky, R. H. (2016). A mixed methods study of graduate students' self-determined motivation in synchronous hybrid learning environments. *The Internet and Higher Education, 28*, 85-95. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.10.003

Butz, N. T., Stupnisky, R. H. et Peterson, E. S. (2014). Motivation in synchronous hybrid graduate business programs: A self-determination approach to contrasting online and on-campus students. *Journal of Online Learning and Teaching, 10*(2), 211-227.

Camus, G., Berjot, S., Amoura, C. et Forest, J. (2017). Échelle de motivation à (re)travailler: vers une nouvelle approche de la théorie de l'autodétermination.

Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement, 49(2), 122-132. https://doi.org/10.1037/cbs0000072

Carlsen, A., Holmberg, C., Neghina, C. et Owusu-Boampong, A. (2016). *Closing the gap: Opportunities for distance education to benefit adult learners in higher education*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.

Cassignol-Bertrand, F., Paquiot-Papet, J., Pourcelot, C. et Crambes, C. (2019). Profils motivationnels à l'entrée en Faculté ou en IUT et réussite académique des étudiants. *L'orientation scolaire et professionnelle, 48*(1), 3-28. https://doi.org/10.4000/osp.10308

Chamberland, G., Lavoie, L. et Marquis, D. (2003). 20 formules pédagogiques. Presses de l'Université du Québec.

Chen, K.-C. et Jang, S.-J. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Computers in Human Behavior, 26*(4), 741-752. https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.01.011

Cherry, K. (2018). *What is motivation?* Verywell Mind. https://www.verywellmind.com/what-is-motivation-2795378

Chi, M. T. H. et Wylie, R. (2014). The ICAP framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes. Educational Psychologist, 49(4), 219-243. https://doi.org/10.1080/00461520.2014.965823

Chudaeva, E., Blodgett, C., Loth, G. et Somaskantha, T. (2023). Exploring blended learning designs for community college courses using community of inquiry framework. *Canadian Journal of Learning and Technology, 49*(2), 1-31.

Cigan, V. (2014). Relationship between students' motivation and their socio-demographic characteristics. *Linguistica, 54*(1), 437-452. https://doi.org/10.4312/linguistica.54.1.437-452

Cochran, W. G. (1954). Some methods for strengthening the common χ^2 tests. *Biometrics, 10*(4), 417-451. https://doi.org/10.2307/3001616

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2e éd.). Lawrence Erlbaum Associates. https://doi.org/10.4324/9780203771587

Creswell, J. W. et Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5e éd.). SAGE Publications.

Csizér, K. et Dörnyei, Z. (2005). Language learners' motivational profiles and their motivated learning behavior. *Language Learning, 55*(4), 613-659. https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2005.00319.x

Damboise, C., Rajotte, T., Selmi, S., Amokrane, S., Dufour, R. et Marzouki, A. (2025). *Environnement d'apprentissage global: perceptions et préférences des étudiant·es. Rapport du volet quantitatif du projet institutionnel de recherche*. Université du Québec à Rimouski.

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). The « what » and « why » of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Deschênes, A.-J. et Maltais, M. (2006). *Formation à distance et accessibilité*. Télé-université.

Dufour, R. (2023). *Étude corrélationnelle entre la scène visuelle et la motivation d'élèves HDAA et réguliers de la sixième année du primaire en contexte mathématique* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski]. Sémaphore. https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/2815/

Fairchild, A. J., Horst, S. J., Finney, S. J. et Barron, K. E. (2005). Evaluating existing and new validity evidence for the Academic Motivation Scale. *Contemporary Educational Psychology, 30*(3), 331-358. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.11.001

Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3e éd.). Chenelière éducation.

Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (4e éd.). Chenelière Éducation.

Garrison, D. R. et Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. Jossey-Bass.

Bourgeois, I. (dir.) (2021). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (7e éd.). Presses de l'Université du Québec.

Gauthier, C., Bissonnette, S. et Bocquillon, M. (2020). Pour innover en pédagogie universitaire, faut-il rejeter ou améliorer l'enseignement magistral? *Enjeux et société : approches transdisciplinaires, 7*(2), 129-155. https://doi.org/10.7202/1073363ar

Gillet, N., Berjot, S. et Paty, B. (2009). Profil motivationnel et performance sportive. *Psychologie française, 54*(2), 173-190. https://doi.org/10.1016/j.psfr.2009.01.005

Glikman, V. (2021). Il était une fois… la formation à distance. *Médiations et médiatisations*, (6), 3-11. https://doi.org/10.52358/mm.vi6.194

Gouvernement du Canada. (2018). *Énoncé de politique des trois conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains – EPTC 2 (2018)*. https://ethics.gc.ca/fra/policy-politique_tcps2-eptc2_2018.html

Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. Dans C. J. Bonk et C. R. Graham (dir.), *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (p. 3-21). Pfeiffer.

Graham, C. R. (2013). Emerging practice and research in blended learning. Dans M. G. Moore (dir.), *Handbook of distance education* (3e éd., p. 333-350). Routledge.

Grolnick, W. S. et Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*(5), 890-898. https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.5.890

Guay, F., Ratelle, C. F., Roy, A. et Litalien, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences, 20*(6), 644-653. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.08.001

Gunawardena, C. N. et McIsaac, M. S. (2004). Distance education. Dans D. H. Jonassen (dir.), *Handbook of research on educational communications and technology* (2e éd., p. 355-395). Lawrence Erlbaum Associates.

Holubnycha, L., Shchokina, T. et Soroka, N. (2024). Enseigner et apprendre en présentiel. Le problème de la qualité des apprentissages. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (72). https://doi.org/10.4000/11w1y

Hotte, R. et Leroux, P. (2003). Technologies et formation à distance. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation, 10*(1), 9-28.

Institut de la statistique du Québec. (2023). *Vitrine statistique sur l'égalité entre les femmes et les hommes : faits saillants*. Gouvernement du Québec. https://statistique.quebec.ca/vitrine/egalite/ensemble/faits-saillants

Kintu, M. J., Zhu, C. et Kagambe, E. (2017). Blended learning effectiveness: The relationship between student characteristics, design features and outcomes. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 14*(1), 7. https://doi.org/10.1186/s41239-017-0043-4

Lakhal, S. et Bélisle, M. (2020). A continuum of blended and online learning. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 11*(3), 1-8. https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2020.3.13420

Lebrun, M. (2015). L'hybridation dans l'enseignement supérieur: vers une nouvelle culture de l'évaluation? *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation (e-JIREF), 1*(1), 65-78.

Lebrun, M. (2007). Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre: Quelle place pour les TIC dans l'éducation ? (2e éd.). De Boeck.

Legendre, R. (2024). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Défi éducatif. https://fi.teluq.ca/mod/glossary/view.php?id = 411

Legault, L., Green-Demers, I. et Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, *98*(3), 567-582. https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.567

Lison, C., Bédard, D., Beaucher, C. et Trudelle, D. (2014). De l'innovation à un modèle de dynamique innovationnelle en enseignement supérieur. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 30*(1). https://doi.org/10.4000/ripes.771

Litalien, D., Gillet, N., Gagné, M., Ratelle, C. F. et Morin, A. J. S. (2019). Self-determined motivation profiles among undergraduate students: A robust test of profile similarity as a function of gender and age. Learning and Individual Differences, 70, 39-52. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.01.005

Loisier, J. (2013). *Mémoire sur les limites et défis de la formation à distance au Canada francophone*. Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD).

Louvel, S. (2013). Understanding change in higher education as bricolage: How academics engage in curriculum change. *Higher Education, 66*(6), 669-691. https://doi.org/10.1007/s10734-013-9628-6

Mali, D. et Lim, H. (2021). How do students perceive face-to-face/blended learning as a result of the Covid-19 pandemic? *The International Journal of Management Education, 19*(3), 100552. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100552

Maringe, F. et Sing, N. (2014). Teaching large classes in an increasingly internationalising higher education environment: Pedagogical, quality and equity issues. *Higher Education, 67*(6), 761-782. https://doi.org/10.1007/s10734-013-9710-0

Messier, G. (2014). Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. https://archipel.uqam.ca/6822/

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2020). *Référentiel de compétences professionnelles: profession enseignante*. Gouvernement du Québec.

Nikolopoulou, K. (2022). Face-to-face, online and hybrid education: University students' opinions and preferences. *Journal of Digital Educational Technology, 2*(2), ep2206. https://doi.org/10.30935/jdet/12384

Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise, 3*(3), 177-194. https://doi.org/10.1016/S1469-0292(01)00020-6

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

Paquet, Y. et Vallerand, R. J. (2016). *La théorie de l'autodétermination : aspects théoriques et appliqués*. De Boeck Supérieur.

Pelikan, E. R., Lüftenegger, M., Holzer, J., Korlat, S., Spiel, C. et Schober, B. (2021). Learning during COVID-19: The role of self-regulated learning, motivation, and procrastination for perceived competence. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 24*(2), 393-418. https://doi.org/10.1007/s11618-021-01002-x

Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J. et Brière, N. M. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion, 25*(4), 279-306. https://doi.org/10.1023/A:1014805132406

Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology, 95*(4), 667-686. https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667

Pugh, C. (2019). Self-determination Motivation profiles of bachelor's degree-seeking students at an online, for-profit university. *Online Learning, 23*(1), 111-131. https://doi.org/10.24059/olj.v23i1.1422

Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S. et Senécal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology, 99*(4), 734-746. https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.734

Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. Educational Psychologist, 44(3), 159-175. https://doi.org/10.1080/00461520903028990

Règlement sur les autorisations d'enseigner, RLRQ c I-13.3, r 2.01, art. 43. https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/rc/I-13.3,%20r.%202.01

Ringuet, É., Laflamme, V., LaBillois, D. et Tawell, S. J. (2022). *Comité de réflexion sur la formation à distance: rapport final*. Université du Québec à Rimouski.

Romainville, M. (2007). Ignorante du passé, la pédagogie universitaire est-elle condamnée à le revivre? Dans M. Frenay (dir.), *Actes du 4e Colloque « Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur »*. Presses universitaires de Louvain.

Rump, M., Esdar, W. et Wild, E. (2017). Individual differences in the effects of academic motivation on higher education students' intention to drop out. *European Journal of Higher Education, 7*(4), 341-355. https://doi.org/10.1080/21568235.2017.1357481

Ryan, R. M. et Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*(5), 749-761. https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.749

Sauvé, L., Papi, C., Gérin-Lajoie, S., Desjardins, G., Racette, N., Paquelin, D. et Laferrière, T. (2020). *Regard des apprenant.es universitaires sur les modes d'organisation et d'encadrement pédagogique en formation à distance et en ligne* (Rapport de recherche n° 2017-PO-202550). Université TÉLUQ; Fonds de recherche du Québec–Société et culture. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/04/louise-sauve_formation-distance_rapport.pdf

Sauvé, L., Papi, C., Desjardins, G. et Gérin-Lajoie, S. (2021). *Regard des apprenant·es universitaires sur les modes d'organisation et d'encadrement en formation à distance et en ligne*. Observatoire du numérique en éducation.

Schumacher, C. et Ifenthaler, D. (2018). The importance of students' motivational dispositions for designing learning analytics. *Journal of Computing in Higher Education, 30*(3), 599-619. https://doi.org/10.1007/s12528-018-9188-y

Schunk, D. H., Pintrich, P. R. et Meece, J. L. (2008**).** *Motivation in education: Theory, research, and applications* (3e éd.). Pearson/Merrill Prentice Hall.

Shelestova, L. (2021). Advantages and disadvantages of mixed education in primary school. *Modern Trends in Development Science and Practice*, 487-490.

Sirois, G., Niyubahwe, A. et Bergeron, R. (2022). Attirer et retenir les futurs enseignants et enseignantes dans les programmes de formation initiale : le cas d'une région éloignée du Québec. *Éducation et francophonie, 50*(2), 1-18. https://doi.org/10.7202/1097032ar

Stafford, J. et Bodson, P. (2006). *L'analyse multivariée avec SPSS*. Presses de l'Université du Québec.

Tardif, M., Lakhal, S., Sirois, G., Voyer, B., Mukamurera, J., Morales-Perlaza, A., Dembélé, M., Wentzel, B. et Borges, C. (2025). *Enquête nationale auprès des étudiantes et étudiants en formation à l'enseignement dans les universités québécoises*. Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante.

Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. Dans M. P. Zanna (dir.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 29, p. 271-360). Academic Press. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60019-2

Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M. et Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement, 21*(3), 323-349. https://doi.org/10.1037/h0079855

Vallerand, R. J., Fortier, M. S. et Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*(5), 1161-1176. https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.5.1161

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C. et Vallières, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement, 52*(4), 1003-1017. https://doi.org/10.1177/0013164492052004025

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K. et Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology, 101*(3), 671-688. https://doi.org/10.1037/a0015083

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B. et Matos, L. (2005). Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive versus internally controlling communication style on early adolescents' academic achievement. *Child Development, 76*(2), 483-501. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00858.x

Vergara-Morales, J., Del Valle, M., Díaz-Mujica, A., Matos, L. et Pérez, M.-V. (2019). Motivational profiles related to the academic satisfaction of university students. *Anales de Psicología, 35*(3), 464-471. https://doi.org/10.6018/analesps.35.3.320441

Viau, R. (2009). *La mFotivation à apprendre en milieu scolaire*. ERPI.

ANNEXE 1 -
ÉCHELLE DE MOTIVATION DANS LES ÉTUDES (ÉMÉ-U 28)

ATTITUDES FACE À VOS ÉTUDES AVANCÉES

Veuillez indiquer dans quelle mesure chacun des énoncés suivants correspond actuellement à l'une des raisons pour lesquelles vous poursuivez des études avancées.

Ne correspond pas du tout 1	Correspond très peu 2	Correspond un peu 3	Correspond moyennement 4	Correspond assez 5	Correspond fortement 6	Correspond très fortement 7

POURQUOI POURSUIVEZ-VOUS DES ÉTUDES AVANCÉES ?

1. Parce que juste avec un baccalauréat, je ne pourrais pas

   me trouver un emploi assez payant. 1 2 3 4 5 6 7

2. Parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à

   apprendre de nouvelles choses 1 2 3 4 5 6 7

3. Parce que selon moi des études avancées vont m'aider à

   mieux me préparer à la carrière que j'ai choisie. 1 2 3 4 5 6 7

4. Pour les moments intenses que je vis lorsque je suis en train

de communiquer mes propres idées aux autres. 1 2 3 4 5 6 7

5. Honnêtement je ne le sais pas ; j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps aux études avancées. 1 2 3 4 5 6 7

6. Pour le plaisir que je ressens à me surpasser dans mes études. 1 2 3 4 5 6 7

7. Pour me prouver à moi-même que je suis capable de faire mieux que juste un baccalauréat. 1 2 3 4 5 6 7

8. Pour pouvoir décrocher un emploi plus prestigieux plus tard. 1 2 3 4 5 6 7

9. Pour le plaisir que j'ai à découvrir de nouvelles choses jamais vues auparavant. 1 2 3 4 5 6 7

10. Parce qu'éventuellement cela va me permettre d'aller sur le marché du travail dans un domaine que j'aime. 1 2 3 4 5 6 7

11. Pour le plaisir que je ressens à lire des auteurs intéressants. 1 2 3 4 5 6 7

12. J'ai déjà eu de bonnes raisons pour aller aux études avancées, mais maintenant je me demande si je devrais continuer à y aller. 1 2 3 4 5 6 7

13. Pour le plaisir que je ressens lorsque je suis en train de me surpasser dans une de mes réalisations personnelles. 1 2 3 4 5 6 7

14. Parce que le fait de réussir aux études avancées me permet de me sentir important-e à mes propres yeux. 1 2 3 4 5 6 7

15. Parce que je veux pouvoir faire "la belle vie" plus tard. 1 2 3 4 5 6 7

16. Pour le plaisir d'en savoir plus long sur les matières qui m'attirent. 1 2 3 4 5 6 7

17. Parce que cela va m'aider à mieux choisir mon orientation de carrière. 1 2 3 4 5 6 7

18. Pour le plaisir que je ressens à me sentir complètement absorbé-e par ce que certains auteurs ont écrit. 1 2 3 4 5 6 7

19. Je ne parviens pas à voir pourquoi je fais des études avancées et franchement je m'en fous pas mal. 1 2 3 4 5 6 7

20. Pour la satisfaction que je vis lorsque je suis en train de

réussir des activités académiques difficiles. 1 2 3 4 5 6 7

21. Pour me prouver que je suis une personne intelligente. 1 2 3 4 5 6 7

22. Pour avoir un meilleur salaire plus tard. 1 2 3 4 5 6 7

23. Parce que mes études me permettent de continuer à en apprendre sur une foule de choses qui m'intéressent. 1 2 3 4 5 6 7

24. Parce que je crois que quelques années d'études supplémentaires vont augmenter ma compétence comme travailleur-se. 1 2 3 4 5 6 7

25. Parce que j'aime "tripper" en lisant sur différents sujets intéressants. 1 2 3 4 5 6 7

26. Je ne le sais pas ; je ne parviens pas à comprendre ce que je fais aux études avancées. 1 2 3 4 5 6 7

27. Parce que les études avancées me permettent de vivre de la satisfaction personnelle dans ma recherche de l'excellence dans mes études. 1 2 3 4 5 6 7

28. Parce que je veux me prouver à moi-même que je suis capable

de réussir dans les études. 1 2 3 4 5 6 7

© Robert J. Vallerand, Marc R. Blais, Nathalie M. Brière et Luc G. Pelletier, 1989

CLÉ DE CODIFICATION

ÉMÉ-U 28

 # 2, 9, 16, 23 Motivation intrinsèque à la connaissance

 # 6, 13, 20, 27 Motivation intrinsèque à l'accomplissement

 # 4, 11, 18, 25 Motivation intrinsèque à la stimulation

 # 3, 10, 17, 24 Motivation extrinsèque - identifiée

 # 7, 14, 21, 28 Motivation extrinsèque - introjectée

 # 1, 8, 15, 22 Motivation extrinsèque - régulation externe

 # 5, 12, 19, 26 Amotivation

ANNEXE 2 -
QUESTIONNAIRE

Dans le cadre du projet intitulé « *Analyse des profils motivationnel des personnes étudiantes par rapport au mode et de modalité d'enseignement privilégiés »*, j'ai pris connaissance du formulaire d'information et de consentement et je comprends suffisamment bien le projet pour que mon consentement soit éclairé. Je suis satisfait des réponses à mes questions et du temps que j'ai eu pour prendre ma décision. Je consens donc à participer à ce projet de recherche aux conditions qui y sont énoncées. Je comprends que je suis libre d'accepter de participer et que je pourrai me retirer en tout temps de la recherche si je le désire, sans aucun préjudice ni justification de ma part. Une copie signée et datée du présent formulaire d'information et de consentement m'a été remise.

J'accepte de participer

☐ Oui.
☐ Non.

SECTION 1 PROFILS DES PARTICIPANTS

Quel est votre programme d'études actuel ?

1- Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire
2- Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale
3- Baccalauréat en enseignement professionnel
4- Baccalauréat en enseignement secondaire
5- Autre

Sur quel campus ou centre suivez-vous principalement vos cours ?

1- Campus de Rimouski
2- Campus de Lévis
3- Centre universitaire de la Beauce
4- Autre

En quelle année d'études êtes-vous actuellement ?

1- 1 ère année
2- 2 -ème année
3- 3 -ème année
4- 4 -ème année

SECTION 2 PRÉFÉRENCES

Quel mode d'enseignement préférez-vous **?**

- ☐ Présentiel
- ☐ À distance
- ☐ Hybride avec dominance du présentiel
- ☐ Hybride avec dominance de la formation à distance

Pas du tout apprécié **1**	**Apprécié très peu** **2**	**Apprécié un peu** **3**	**Apprécié moyennement** **4**	**Apprécié assez** **5**	**Apprécié fortement** **6**	**Apprécié très fortement** **7**

Veuillez indiquer votre niveau de préférence pour chacun des modes d'enseignement suivants, en utilisant une échelle de 1 à 7

Mode d'enseignement	**1 2 3 4 5 6 7**
En présentiel	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
À distance	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Hybride avec dominance du présentiel	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Hybride avec dominance de la formation à distance ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Quelles modalités d'enseignement préférez-vous ?

☐Résolution de problème

☐ Projet

☐Analyse de situations

☐ Atelier

☐ Démonstration

☐Étude de cas

☐ Exercices

☐Discussion de groupe

☐ Exposés magistraux

Veuillez indiquer votre niveau d'appréciation pour chaque modalité d'enseignement, sur une échelle de 1 à 7

Modalité d'enseignement	**1 2 3 4 5 6 7**
Résolution de problème	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐☐
Projet	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐☐
Analyse de situations	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐☐
Atelier	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐☐
Démonstration	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐☐
Étude de cas	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐☐
Exercices	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐☐
Discussion de groupe	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐☐

Modalité d'enseignement	**1 2 3 4 5 6 7**
Exposés magistraux	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐☐

SECTION 3 PROFIL MOTIVATIONNEL

Ne correspond pas du tout 1	Correspond très peu 2	Correspond un peu 3	Correspond moyennement 4	Correspond assez 5	Correspond fortement 6	Correspond très fortement 7

POURQUOI POURSUIVEZ-VOUS DES ÉTUDES AVANCÉES ?

1. Parce que juste avec un baccalauréat, je ne pourrais pas me trouver un emploi assez payant. 1 2 3 4 5 6 7

2. Parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses. 1 2 3 4 5 6 7

3. Parce que selon moi des études avancées vont m'aider à mieux me préparer à la carrière que j'ai choisie. 1 2 3 4 5 6 7

4. Pour les moments intenses que je vis lorsque je suis en train de communiquer mes propres idées aux autres. 1 2 3 4 5 6 7

5. Honnêtement je ne le sais pas ; j'ai vraiment l'impression de

perdre mon temps aux études avancées. 1 2 3 4 5 6 7

6. Pour le plaisir que je ressens à me surpasser dans mes études. 1 2 3 4 5 6 7

7. Pour me prouver à moi-même que je suis capable de faire mieux que juste un baccalauréat. 1 2 3 4 5 6 7

8. Pour pouvoir décrocher un emploi plus prestigieux plus tard. 1 2 3 4 5 6 7

9. Pour le plaisir que j'ai à découvrir de nouvelles choses jamais vues auparavant. 1 2 3 4 5 6 7

10. Parce qu'éventuellement cela va me permettre d'aller sur le marché du travail dans un domaine que j'aime. 1 2 3 4 5 6 7

11. Pour le plaisir que je ressens à lire des auteurs intéressants. 1 2 3 4 5 6 7

12. J'ai déjà eu de bonnes raisons pour aller aux études avancées, mais maintenant je me demande si je devrais continuer à y aller. 1 2 3 4 5 6 7

13. Pour le plaisir que je ressens lorsque je suis en train de me surpasser dans une de mes réalisations personnelles. 1 2 3 4 5 6 7

14. Parce que le fait de réussir aux études avancées me permet de me sentir important-e à mes propres yeux. 1 2 3 4 5 6 7

15. Parce que je veux pouvoir faire "la belle vie" plus tard. 1 2 3 4 5 6 7

16. Pour le plaisir d'en savoir plus long sur les matières qui m'attirent. 1 2 3 4 5 6 7

17. Parce que cela va m'aider à mieux choisir mon orientation de carrière. 1 2 3 4 5 6 7

18. Pour le plaisir que je ressens à me sentir complètement absorbé-e par ce que certains auteurs ont écrit. 1 2 3 4 5 6 7

19. Je ne parviens pas à voir pourquoi je fais des études avancées et franchement je m'en fous pas mal. 1 2 3 4 5 6 7

20. Pour la satisfaction que je vis lorsque je suis en train de réussir des activités académiques difficiles. 1 2 3 4 5 6 7

21. Pour me prouver que je suis une personne intelligente. 1 2 3 4 5 6 7

22. Pour avoir un meilleur salaire plus tard. 1 2 3 4 5 6 7

23. Parce que mes études me permettent de continuer à en apprendre sur une foule de choses qui m'intéressent. 1 2 3 4 5 6 7

24. Parce que je crois que quelques années d'études supplémentaires vont augmenter ma compétence comme travailleur-se. 1 2 3 4 5 6 7

25. Parce que j'aime "tripper" en lisant sur différents sujets intéressants. 1 2 3 4 5 6 7

26. Je ne le sais pas ; je ne parviens pas à comprendre ce que je fais aux études avancées. 1 2 3 4 5 6 7

27. Parce que les études avancées me permettent de vivre de la satisfaction personnelle dans ma recherche de l'excellence dans mes études. 1 2 3 4 5 6 7

28. Parce que je veux me prouver à moi-même que je suis capable de réussir dans les études. 1 2 3 4 5 6 7

ANNEXE 3 -
LETTRE D'APPROBATION ÉTHIQUE

UQAR

Le 22 août 2025

À l'attention de :

Samaher Selmi
Unité départementale des sciences de l'éducation- Lévis

Titre : Analyse des profils motivationnels des personnes étudiantes inscrites à l'université par rapport aux modes et modalités d'enseignement privilégiés

 # Projet : 2026-791

Objet : Approbation éthique de votre projet de recherche

Bonjour,

Votre projet de recherche a fait l'objet d'une évaluation en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains par les membres du sous-comité délégué à l'évaluation des demandes soumises au Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Rimouski (CER-UQAR) ainsi que moi-même, à titre de présidente de ce comité. Nous sommes heureux de vous annoncer qu'un certificat d'éthique peut vous être délivré pour votre projet de recherche, à risque minimal, intitulé : Analyse des profils motivationnels des personnes étudiantes inscrites à l'université par rapport aux modes et modalités d'enseignement privilégiés.

Un certificat d'approbation éthique qui atteste de la conformité de votre projet de recherche à la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAR est émis en date du 22 août 2025. Vous pouvez dès maintenant débuter vos activités de recherche.
Prenez note que ce certificat est valide jusqu'au **22 août 2026**.

Selon la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains, il est de la responsabilité des chercheurs d'élaborer des projets de recherche qui respectent l'ensemble des principes éthiques et d'assurer le respect et la protection des droits des personnes qui participent à la recherche. Vous devrez obtenir le renouvellement de votre approbation éthique avant l'expiration de ce certificat. De plus, vous devez signaler tout incident significatif dès qu'il survient et soumettre à l'approbation du CER-UQAR, toute modification dans le déroulement d'une activité qui touche la nature de la participation des personnes.

Enfin, puisque votre demande d'approbation pourrait être liée à un financement, le Décanat de la recherche est mis en copie conforme.

Dans le cadre de l'Entente pour la reconnaissance des certificats d'éthique des projets de recherche à risque minimal, il est de votre responsabilité d'informer vos cochercheurs provenant de l'externe, s'il y a lieu, afin qu'ils puissent obtenir reconnaissance et/ou certification éthique de leur propre CÉR.

En vous souhaitant le meilleur des succès dans la réalisation de votre recherche, veuillez recevoir nos salutations distinguées.

Le CER-UQAR
Janie Bérubé, Ph.D
Présidente du Comité d'Éthique de la Recherche - UQAR (CER-UQAR)
Professeure Unité départementale des sciences de la gestion
cer@uqar.ca

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Rimouski (CER-UQAR), certifie, conjointement avec la personne titulaire de ce certificat, que le présent projet de recherche prévoit que les êtres humains qui y participent seront traités conformément aux principes de l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains ainsi qu'aux normes et principes en vigueur dans la Politique d'éthique avec les êtres humains de l'UQAR (C2-D32).

Projet # : 2026-791

Titre du projet de recherche : Analyse des profils motivationnels des personnes étudiantes inscrites à l'université par rapport aux modes et modalités d'enseignement privilégiés

Chercheur principal à l'UQAR
Samaher Selmi,
Unité départementale des sciences de l'éducation- Lévis

Direction / Codirection de recherche
En provenance de l'UQAR: Thomas Rajotte; Caroline Damboise

Financement : Aucun

Date d'approbation du projet : 22 août 2025
Date d'entrée en vigueur du certificat : 22 août 2025
Date d'échéance du certificat : 22 août 2026

N.B. Un rappel automatique vous sera envoyé par courriel quelques semaines avant l'échéance de votre certificat afin de remplir le formulaire F7 - Renouvellement annuel.

- Si votre projet se termine avant la date du prochain renouvellement, veuillez remplir le formulaire ***F9 - Fin de projet***.
- Si des modifications sont apportées à votre projet avant l'échéance du certificat, veuillez remplir le formulaire ***F8 - Modification de projet***.
- Tout nouveau membre de votre équipe de recherche devra être déclaré au CER-UQAR lors de votre prochaine demande de renouvellement ou lors de la fin de votre projet si le renouvellement n'est pas requis. ATTENTION: Vous devez faire signer une déclaration d'honneur aux personnes ayant accès aux participants (ou à des données nominatives sur les participants) et la conserver dans vos dossiers de recherche.

Janie Bérubé

Signé le 2025-08-22 à 10:28

ANNEXE 4 -

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (FIC) CONCERNANT LA PARTICIPATION *DES PERSONNES ENSEIGNANTES*

1 TITRE DU PROJET

Analyse des profils motivationnels des personnes étudiantes inscrites à l'université par rapport aux modes et modalités d'enseignement privilégiés

2 RESPONSABLE(S) DU PROJET DE RECHERCHE

2.1 Responsables

Samaher Selmi, étudiante à la maitrise en éducation, profil recherche ; sous la direction de

Thomas Rajotte,
Professeur-chercheur en didactique et orthopédagogie des mathématiques
Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis
Unité départementale des sciences de l'éducation

Caroline Damboise,
Professeure en technologies de l'information et des communications en éducation
Unité départementale des sciences de l'éducationUniversité du Québec à Rimouski

3 FINANCEMENT

Ce projet ne bénéficie d'aucune source de financement

4 CONFLIT D'INTÉRÊT

Ce projet de recherche ne présente aucun conflit d'intérêts apparent ou potentiel.

5 PRÉAMBULE

Introduction
Vous êtes invité·e à participer à ce projet de recherche en tant qu'étudiant·e inscrit·e en éducation à l'UQAR.
Avant de continuer
Veuillez lire attentivement les informations ci-dessous. Si certains termes ou passages ne vous semblent pas clairs, vous pouvez poser toutes vos questions à un membre de l'équipe de recherche avant de donner votre accord.
Votre consentement
En cochant la case « J'accepte de participer », vous confirmez avoir lu ce document, en comprendre le contenu et accepter de prendre part à cette étude.

6 NATURE, OBJECTIFS ET DÉROULEMENT DU PROJET DE RECHERCHE

6.1 Description du projet de recherche

Nous recrutons des étudiant·e·s inscrit·e·s en éducation (baccalauréat) à l'UQAR pour participer à une étude descriptive permettant de dresser les profils motivationnels selon le mode et la modalité d'enseignement privilégiés. L'étude s'appuie sur un questionnaire en ligne visant à recueillir vos perceptions et expériences de motivation dans chacun de ces contextes.

6.2 Objectif(s) spécifique(s)

Décrire la répartition des profils motivationnels des étudiant·e·s en éducation, en fonction des différents modes et modalités pédagogiques.

6.3 Déroulement

La participation consiste à remplir un questionnaire en ligne diffusé via Google Forms, accessible entre septembre et octobre 2025. Dès l'ouverture du formulaire, les participant·es seront invité·es à lire l'intégralité de la fiche d'information et de consentement (FIC), présentée dans la première partie du formulaire. Celles et ceux qui souhaitent participer devront cocher une case confirmant qu'ils ont lu et compris le FIC et qu'ils acceptent de participer à l'étude. Le questionnaire ne sera accessible qu'après cette étape de consentement. Il comprend une série d'items visant à évaluer les profils motivationnels des étudiant·es en lien avec les différents modes et modalités pédagogiques La participation est entièrement volontaire, anonyme, et d'une durée estimée à 10 à 15 minutes. Aucune autre démarche ne sera requise.

7 AVANTAGES, RISQUES ET/OU INCONVÉNIENTS ASSOCIÉS AU PROJET DE RECHERCHE

La seule contrainte pour vous est le temps nécessaire à la complétion du questionnaire (environ 10–15 minutes). Aucune mise en danger physique ou psychologique n'est anticipée. Vous pourriez toutefois tirer un bénéfice personnel, notamment en prenant conscience de vos propres profils motivationnels et en réfléchissant à votre manière d'apprendre selon les modalités (présentiel, hybride, à distance). Cette prise de recul n'est toutefois pas garantie pour chacun·e. Enfin, les données recueillies permettront d'enrichir les connaissances sur la motivation étudiante dans les différents contextes pédagogiques et d'orienter des pratiques éducatives mieux adaptées.

8 CONFIDENTIALITÉ, CONSERVATION DES DONNÉES ET DIFFUSION

8.1 Confidentialité

Le questionnaire sera administré à l'aide de Google Forms, configuré de manière à ne pas collecter d'adresses courriel ni d'autres données permettant d'identifier les participant·e·s. Aucun nom, prénom, adresse, courriel ou autre renseignement personnel ne sera demandé dans le formulaire. Les réponses seront recueillies de façon totalement anonyme et ne comporteront aucun identifiant direct ou indirect. Les données seront conservées dans un

environnement sécurisé associé au compte institutionnel de la chercheuse principale à l'UQAR.

Seules les personnes responsables du projet (chercheuse principale, directeur et codirectrice) auront accès aux résultats.

8.2 Conservation

Aucune liste de participant·e·s ne sera conservée, conformément au caractère anonyme du questionnaire. Les données recueillies seront entièrement anonymes dès leur collecte. Elles seront archivées dans un fichier sécurisé, accessible uniquement à la chercheuse principale, pendant une durée minimale de 7 ans. Les données numériques seront détruites à l'aide d'un logiciel spécialisé recommandé par le Centre de services des technologies de l'information de l'UQAR. Les documents papier, s'il y a lieu, seront détruits via le service de déchiquetage de l'UQAR. Ainsi, toutes les informations demeureront confidentielles et non identifiables jusqu'à leur destruction

8.3 Diffusion

Les résultats seront intégrés au mémoire de maîtrise et pourront faire l'objet de présentations ou de publications scientifiques. Aucune donnée nominative ne sera dévoilée : les résultats seront présentés sous forme de statistiques agrégées et de résumés thématiques. Un court résumé des principaux constats pourra être envoyé aux participant·e·s qui en feront la demande.

9 PARTICIPATION VOLONTAIRE ET DROIT DE RETRAIT

Votre participation à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes libre de refuser d'y participer ou de mettre fin à votre participation tant que le questionnaire n'a pas été soumis. Vous pouvez aussi choisir de ne pas répondre à certaines questions. Comme les données sont recueillies de manière anonyme, il ne sera pas possible de retirer ou de détruire vos réponses après l'envoi du questionnaire, puisqu'elles ne pourront pas être associées à votre identité.

10 INDEMNITÉ COMPENSATOIRE

Aucune rémunération ou compensation n'est offerte dans le cadre de cette recherche.

11 PERSONNES-RESSOURCES

Si vous avez des questions concernant le projet de recherche ou si vous rencontrez un problème que vous croyez relié à votre participation au projet de recherche, vous pouvez communiquer avec le responsable du projet de recherche aux coordonnées suivantes

Étudiante à la maitrise en éducation responsable du projet
Samaher selmi samaher.selmi@uqar.ca
5816886055
Sous la direction de
Thomas Rajotte, thomas_rajotte@uqar.ca
et
Caroline Damboise, caroline_damboise@uqar.ca

Pour toute question d'ordre éthique concernant votre participation à ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Rimouski aux coordonnées suivantes
Par courriel cer@uqar.ca
Par téléphone - Secrétariat du décanat de la recherche 418-723-1986 poste 1540 (ligne sans frais 1-800-511-3382)
Par la poste Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAR, 300, allée des Ursulines, C.P. 3300, succ. A, Rimouski (Québec), G5L 3A1

12 REMERCIEMENT

Votre collaboration est précieuse pour nous permettre de réaliser cette étude et nous vous remercions d'y participer.

13 CONSENTEMENT DU PARTICIPANT

J'ai pris connaissance des informations ci-dessus et j'en comprends le contenu. De ce fait, ma participation est volontaire et je consens à ce que mes réponses soient utilisées pour les fins de ce projet de recherche.
J'accepte de participer
Oui -> donne accès au questionnaire
Non -> une fenêtre apparaît pour remercier de l'attention portée

ANNEXE 5 -

TABLEAUX SPSS

Profil intrinsèque1 (après traitement neutralité) * Q2

Tableau croisé

Effectif

		Q2				
		1	2	3	4	Total
Profil intrinsèque1 (après traitement neutralité)	,00	13	71	2	9	95
	1,00	7	8	0	1	16
Total		20	79	2	10	111

Profil intrinsèque1 (après traitement neutralité) * Q4

Mesures symétriques

		Valeur	Signification approximative
Nominal par Nominal	Phi	,182	,454
	V de Cramer	,182	,454
N d'observations valides		111	

Tableau croisé

Effectif

		Q4		
		Femme	Homme	Total
Profil intrinsèque1 (après traitement neutralité)	,00	87	8	95
	1,00	12	4	16
Total		99	12	111