

ARTICLE DE RECHERCHE

**LA MOTIVATION COMME UN PRÉDICTEUR DE LA
PERFORMANCE ACADÉMIQUE**

Majed Hussein Ali SASAA¹ AGHZAFEN MOSTAFA¹

(1 Université Ibn Tofail , Faculté des Langues des Lettres et des Arts

Email: majedhas@gmail.com

HNSJ, 2023, 4(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj41111>

Publié le 01/11/2023

Accepté le 20/10/2023

Résumé

il est convenu actuellement que l'affectivité est un facteur important dans l'apprentissage des langues étrangères. Basée sur la théorie de l'autodétermination (TAD), cette étude vise à explorer les interactions entre la motivation académique et la performance académique. La population de notre étude est composée de tous les étudiants en 1^{ère} année (n=68) inscrits au département de français, faculté des langues, université de Sanaa au Yémen. Toutefois, 54 étudiants ont répondu à l'échelle de motivation dans les études universitaires (ÉMÉ-U28) (Vallerand et al., 1989). La performance a été mesurée à l'aide de la moyenne des notes obtenues à l'examen final du 1^{er} semestre 2018/2019. Les résultats quantitatifs montrent que la motivation intrinsèque est la dimension la plus forte suivie de la motivation extrinsèque et l'amotivation. La performance est négativement corrélée à l'amotivation et positivement avec la motivation intrinsèque à l'accomplissement et à la stimulation. Cependant, l'amotivation est apparue comme le seul prédicteur de la performance.

Mots Clés: Motivation intrinsèque, motivation extrinsèque, amotivation, théorie d'autodétermination, performance académique.

RESEARCH ARTICLE

MOTIVATION AS A PREDICTOR OF ACADEMIC PERFORMANCE

Majed Hussein Ali SASAA¹ AGHZAFEN MOSTAFA¹

(1 Ibn Tofail University, Faculty of Languages, Letters and Arts
Email: majedhas@gmail.com

HNSJ, 2023, 4(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj41111>

Published at 01/11/2023

Accepted at 20/10/2023

Abstract

it is currently agreed that affectivity is an important factor in learning foreign languages. Based on the theory of self-determination (SDT), this study aims to explore the interactions between academic motivation and academic performance. The population of our study is made up of all 1st year students (n = 68) enrolled in the French department, language faculty, Sanaa University - Yemen. However, 54 students responded to the Academic Motivation scale (AMS) (Vallerand et al., 1989). Performance was measured using the average of the marks obtained in the final exam of the 1st semester 2018/2019. The quantitative results show that intrinsic motivation is the strongest dimension followed by extrinsic motivation and amotivation respectively. Performance is negatively correlated with amotivation and positively with intrinsic motivation for accomplishment and stimulation. However, amotivation emerged as the only predictor of performance.

Key Words: Intrinsic motivation, extrinsic motivation, amotivation, self-determination,

1. Introduction

La motivation est un terme psychologique utilisé pour décrire le désir interne des individus d'acquérir de nouvelles connaissances ou d'explorer de nouvelles choses. Ce concept est généralement classé parmi les concepts psychologiques les plus importants. C'est un facteur affectif responsable de l'enthousiasme des individus. C'est un état d'éveil cognitif et émotionnel qui conduit à des décisions conscientes d'agir. Le « pourquoi » est la question fondamentale de ce concept pour chercher à expliquer le comportement (Deci & Ryan, 1985 ; McClelland, 1985).

En éducation, la motivation donne le désir de fournir un effort intellectuel et physique constant pour atteindre un objectif souhaitable, dynamise l'étudiant et lui procure le désir d'apprendre. Ce désir « conduit l'apprenant à donner du sens à ce qu'il apprend, ce qui augmente en retour sa motivation » (Cuq, 2003). Il y a alors une relation réciproque entre la motivation et le désir d'apprendre qui se reflète par conséquent sur la performance. Ainsi, ce concept joue un rôle important dans la réussite académique. Plusieurs recherches ont montré que les étudiants motivés consacrent plus de temps dans leurs études (Pintrich, 2003a ; Pintrich & Schunk, 2002) et sont plus susceptibles d'accomplir leurs tâches, tandis que les étudiants démotivés sont plus enclins à abandonner (Vallerand & Bissonnette, 1992). D'autres recherches ont montré l'impact de la motivation sur l'apprentissage et la performance en classe (Linnenbrink & Pintrich, 2002). Ainsi, la motivation académique est considérée comme le déterminant clé de la performance et de la réussite académiques (Green, Nelson, Martin et Marsh, 2006), (Linnenbrink et Pintrich, 2002). Ainsi, la compréhension de la motivation académique peut fournir aux enseignants et aux chercheurs des informations précieuses sur la façon dont les étudiants s'adaptent en milieu universitaire. Malgré l'importance de la motivation, la plupart des enseignants se concentrent sur les facteurs cognitifs et ignorent les facteurs affectifs qui sont les raisons majeures grâce auxquelles certains étudiants apprennent plus vite que les autres.

2. La théorie de l'autodétermination

Parmi les nombreuses théories qui traitent la motivation en éducation, celle de l'autodétermination (TAD) de Deci et Ryan (1985, 2000, 2002, 2017) serait la plus représentative. Selon cette théorie, le comportement peut être intrinsèquement motivé, extrinsèquement motivé ou amotivé. La motivation intrinsèque concerne les activités effectuées « pour elles-mêmes » ou pour leur intérêt et leur plaisir inhérents (Deci & Ryan, 2000). L'exploration et les activités engendrées par la curiosité illustrent des comportements intrinsèquement motivés, car ils ne dépendent pas des incitations ou de pressions externes, mais fournissent plutôt leurs propres satisfactions et joies (Ryan & Deci, 2020). Ce type de motivation a une forte influence sur la réussite scolaire (Taylor, et al., 2014) et peut servir comme prédicteur de l'engagement et des résultats des étudiants (Froiland & Worrell, 2016). La TAD distingue trois sous-types de motivation intrinsèque. Le premier est la motivation intrinsèque à la connaissance qui fait référence à l'engagement dans une activité pour le plaisir et la satisfaction que l'on éprouve en apprenant, en explorant ou en essayant de comprendre quelque chose de nouveau. Le deuxième est la motivation intrinsèque à l'accomplissement qui fait référence à l'engagement dans une activité pour le plaisir et la satisfaction découlant de la réussite à réaliser une activité qui représente un défi. Le dernier est la motivation intrinsèque à la stimulation qui fait référence à l'implication dans une activité pour l'expérience de plaisir, d'excitation et de sensations positives (Vallerand et al., 1992).

Contrairement à la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque concerne les comportements accomplis pour des raisons autres que leurs satisfactions inhérentes. La TAD

propose l'existence de quatre sous-types de motivation extrinsèque classés selon leur degré d'autodétermination, illustrés ci-dessous.

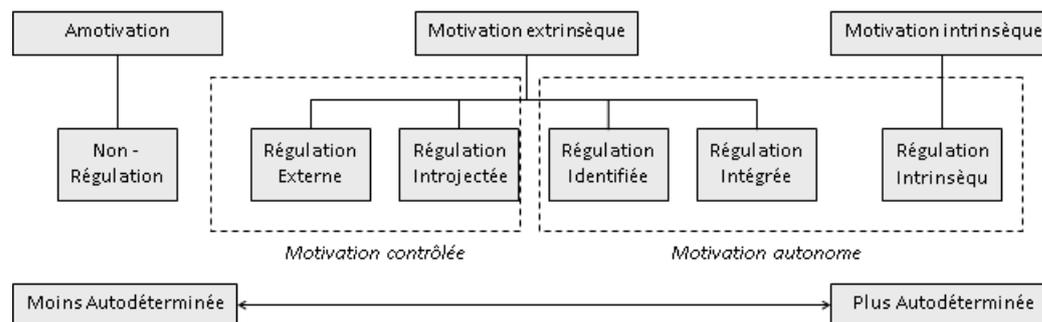


Figure 1 : Le continuum d'autodétermination

La régulation externe est un type de motivation extrinsèque contrôlée qui concerne des comportements suscités par des récompenses et des punitions imposées de l'extérieur. La régulation introjectée est une motivation extrinsèque partiellement intériorisée. Elle représente des comportements émis pour éviter l'anxiété, la honte et la culpabilité en cas d'échec ou pour rehausser l'estime de soi et améliorer l'ego en cas de succès. Les comportements introjectés sont donc perçus comme des contrôles internes (Ryan, 1982).

Alors que les deux types précédents sont des formes contrôlées de la motivation, la régulation identifiée représente une forme de motivation extrinsèque autonome où les comportements sont suscités par la valeur et l'importance perçues de l'activité. Pourtant, la forme la plus autonome de motivation extrinsèque est la régulation intégrée (Ryan & Deci, 2006) dans laquelle l'étudiant non seulement reconnaît et s'identifie à la valeur de l'activité, mais la trouve également en harmonie avec d'autres intérêts et valeurs fondamentaux (Ryan & Deci, 2020).

La dernière forme dans le continuum d'autodétermination est appelée l'amotivation dans laquelle l'étudiant démontre un manque de motivation. L'amotivation est donc un état d'absence d'intention d'émettre un comportement. Ainsi, l'étudiant ne perçoit aucune valeur ou utilité de l'activité. Il ne trouve aucun intérêt, valeur, récompense ou sens dans un acte, il n'aura probablement aucune intention de l'accomplir (Ryan & Deci, 2017). L'amotivation peut résulter aussi d'un manque de compétence ressentie pour réussir. Ainsi, l'amotivation peut être considérée comme un puissant prédicteur négatif de l'engagement et l'apprentissage (Ryan & Deci, 2020).

3. Objectifs

L'objectif de la présente étude est d'évaluer d'abord les orientations motivationnelles chez les étudiants de la 1^{ère} année. Ensuite elle vise à explorer l'interaction entre la motivation et la réussite académique chez les apprenants de FLE à la lumière de la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985, 2000). Enfin, elle cherche à déterminer le meilleur type de motivation pour prédire la réussite à l'examen.

4. Méthodologie

4.1. Participants

Les participants à cette enquête sont constitués de 54 étudiants ce qui représente 79.4% du nombre total des étudiants inscrits en 1^{ère} année (N=68)- au département de français, faculté des langues, université de Sanaa, au Yémen. Il s'agit de jeunes adultes yéménites dont la tranche d'âge se situe entre 18 et 20 ans. L'échantillon est composé de 11 étudiants (20.4%) et 43 étudiantes (79.6%). Ce pourcentage montre la prédominance féminine comme

d'habitude au département de français.

4.2. Instruments

4.2.1. L'échelle de motivation dans les études avancées ÉMÉ-U28

La motivation académique a été évaluée à l'aide de (ÉMÉ-U28) (Vallerand, Balis, Brière, & Pelletier, 1989). ÉMÉ-U28 a été élaborée pour qualifier 7 construits de motivation : 3 construits sont dédiés à la motivation intrinsèque (à la connaissance, à l'accomplissement et à la stimulation), 3 construits sont consacrés à la motivation extrinsèque (par régulation externe, introjectée et identifiée) et enfin l'amotivation. L'échelle se compose de 28 énoncés, à raison de 4 énoncés par sous-échelle. Les participants ont indiqué, sur l'échelle de Likert à 7 points, les raisons justifiant leur choix d'étudier le français à l'université.

4.2.2. La performance académique

Pour examiner la relation entre la motivation et la réussite académique, nous avons analysé les notes des étudiants du premier semestre 2018/2019 pour obtenir la moyenne sur une échelle de 0 (performance médiocre) à 100 (performance excellente). La moyenne est calculée à partir des matières relevant uniquement de la langue française (compréhension et expression orale et écrite, phonétique, grammaire et traduction) en excluant les autres matières comme l'anglais, l'arabe et la culture islamique.

4.3. Déroulement

Ce questionnaire a été rempli *via* Google Drive au mois de novembre, vers la moitié du premier semestre de l'année universitaire 2018/2019. D'abord, nous avons contacté les enseignants de la 1^{ère} année par téléphone afin d'obtenir leur accord pour collaborer à la réalisation de cette enquête. Ensuite, le lien a été envoyé, *via* l'application WhatsApp, aux enseignants qui l'ont envoyé à leur tour aux étudiants en les informant des objectifs de l'étude et des instructions pour remplir le questionnaire. La participation était volontaire. La collecte des données s'est étalée sur 5 jours (8-13 novembre). L'analyse des données a été réalisée *via* le logiciel SPSS version 25.

5. Résultats

5.1. Analyse descriptive

La performance académique des étudiants PERF se traduit par une valeur moyenne de 59.26 avec un écart-type de 14.1.

Les statistiques descriptives montrent que la motivation intrinsèque des participants est plus forte que la motivation extrinsèque et l'amotivation, comme le montre le tableau 1.

Type de motivation	Nombre d'éléments	Moyenne	Ecart type	Alfa de Cronbach
MI	12	5,41	1,08	0,91
ME	12	5,25	0,97	0,85
AMOT	4	2,17	1,02	0,73

Tableau 1 : Moyenne, écart type et consistance interne des dimensions motivationnelles

Le coefficient alpha de Cronbach de la motivation intrinsèque et extrinsèque est respectivement excellent (0.91, 0.85), alors que celui de l'amotivation est acceptable (0.73).

Le tableau 2 montre que la MICO et la MIAC sont les variables les plus fortes parmi les autres composantes motivationnelles, suivies de la MEIN et MEID, ensuite viennent la MIST et la MERE et enfin l'AMOT.

Variables	Nombre d'éléments	Moyenne	Ecart type	Alfa de Cronbach
MICO	4	5,81	1,01	0,75
MIAC	4	5,62	1,21	0,83
MIST	4	4,81	1,52	0,84
MEID	4	5,47	1,15	0,74
MEIN	4	5,58	1,32	0,89
MERE	4	4,69	1,15	0,71
AMOT	4	2,17	1,02	0,73
Global	28	4,27	0,61	0.894

Tableau 2 : Moyenne, écart type et consistance interne des variables de motivation

Le coefficient alpha de Cronbach global atteint 0.894 ce qui signifie que la fiabilité est excellente. Les valeurs alpha de Cronbach pour toutes les sous-échelles sont supérieures au seuil théorique de 0.70. Ainsi, la consistance interne est satisfaisante et acceptable.

5.2. Analyse corrélacionnelle

Une analyse corrélacionnelle a été réalisée pour déterminer la nature des liens entre les variables motivationnelles et la performance académique. Le tableau 3 montre que les composantes de chaque dimension sont corrélées positivement. La corrélation entre les trois sous-échelles de MI (MICO, MIAC et MIST) est la plus élevée. Concernant la ME, nous constatons que la MEID est plus corrélée avec la MI qu'avec les autres composantes de ME. De même, nous trouvons que la MEIN est corrélée avec la MI plus qu'avec les autres composantes de ME. En revanche, il n'existe pas de corrélation entre la MERE et la MI sauf avec la MIAC. Enfin, l'AMOT ne montre aucune corrélation avec la MI et la ME, exceptée la MIAC avec laquelle la corrélation est négative.

Sous-échelles	Sous-échelles							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1- MICO	1							
2-MIAC	,613**	1						
3-MIST	,648**	,593**	1					
4-MEID	,554**	,530**	,549**	1				
5-MEIN	,599**	,761**	,471**	,513**	1			
6-MERE	,21	,312*	,19	,495**	,339*	1		
7-AMOR	-,277	-,495**	-,26	-,21	-,13	-,0546	1	
8-PERF	,226	,461**	,294*	,122	,181	,003	-,690**	1

**La corrélation est significative au niveau 0.01.

*La corrélation est significative au niveau 0.05.

Tableau 3 : Moyennes, écarts-types et les corrélations entre les sous-échelles et la performance

L'analyse corrélacionnelle montre qu'il n'existe pas de corrélation entre la performance

et la motivation extrinsèque ainsi que la motivation intrinsèque à la connaissance MICO. La performance est corrélée avec deux composantes motivationnelles intrinsèques (MIAC, MIST) tandis qu'il existe une corrélation négative entre la performance et l'AMOT. Selon ces résultats, seules trois variables motivationnelles ont une influence sur la performance, MIAC, MIST et AMOT.

5.3. Analyse de régression

Une analyse de régression multiple a été menée pour déterminer les meilleurs prédicteurs de la performance. Les résultats de cette analyse indiquent que seule l'amotivation est apparue comme un prédicteur de la performance. L'influence de l'amotivation sur la performance est négative : plus l'amotivation augmente, plus la performance diminue. L'amotivation permet d'expliquer 51% de la variance de la performance académique ($F = 7.024$; $p < 0.01$; R^2 ajusté = 0.443), comme l'indique le tableau 4.

		Coefficients standardisés		
Modèle		Bêta	T	Sig
1	Constante		5,969	,000
	MICO	-,089	-,566	,574
	MIAC	,194	,903	,371
	MIST	,133	,910	,368
	MEID	-,099	-,684	,498
	MEIN	,012	,062	,951
	MERE	-,053	-,437	,664
	AMOT	-,606	-4,588	,000

a. Variable dépendante : PERF

Tableau 4 : Analyse de régression : prédicteur de la performance

6. Conclusion

Notre objectif était d'explorer l'importance de la motivation dans la prédiction de la performance académique. Les données ont été recueillies à l'aide du questionnaire mis en ligne *via* Google Drive. Il convient de mentionner que cette étude ne prend pas en compte l'influence du genre à cause de la prédominance des filles dans notre échantillon statistique. Les résultats indiquent que deux types de la motivation intrinsèque (MICO et MIAC) sont les raisons les plus évoquées par les étudiants pour justifier leur poursuite des études françaises. Cependant, le taux de la motivation extrinsèque est également élevé. Cela démontre que les motivations intrinsèque et extrinsèque peuvent coexister et ne sont pas contradictoires. Concernant l'amotivation, c'est la dimension la moins évoquée parmi les autres composantes motivationnelles. Quant à l'interaction existante entre la performance et la motivation, celle-ci a un impact significatif sur la performance académique des étudiants. Trois types différents de motivation semblent être en corrélation avec la performance. Il s'agit de l'amotivation, la motivation intrinsèque à l'accomplissement et à la stimulation. Cependant, l'amotivation est apparue comme le prédicteur de la performance.

7. Bibliographie

- Cuq, J. (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris: CLE International.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 4(11), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. NY: University of Rochester Press.
- Froiland, J. M., & Worrell, F. C. (2016). Intrinsic motivation, learning goals, engagement, and achievement in a diverse high school. *Psychology in the Schools*, 53(3), 321-336.
- Green, J., Nelson, G., Martin, A. J., & Marsh, H. (2006). The causal ordering of self-concept and academic motivation and its effect on academic achievement. *International Education Journal*, 7, 534-546.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *The School Psychology Review*, 31, 313-327.
- McClelland, D. C. (1985). *Human motivation*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Pintrich, P. R. (2003a). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research and application*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, development, and Wellness*. New York: Guilford Press.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality*, 74(6), 1557-1586.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 1-11.
- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., et al. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 342-358.
- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599-620.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senècal, C., & Vallières, E. F. (1992). The Academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.