
Les examens d'entrée à l'université favorisent-ils l'engagement académique des étudiants ? Analyse des facteurs de motivation

Auteur : Bacus, Aurélia

Promoteur(s) : Monseur, Christian

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en formation des adultes

Année académique : 2025-2026

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/25279>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

Université de Liège
Faculté de psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation
Département des Sciences de l'Éducation

*Les examens d'entrée à l'université favorisent-ils
l'engagement académique des étudiants ?
Analyse des facteurs de motivation*

Mémoire présenté par **BACUS Aurélia - s216086**

En vue de l'obtention du grade de Master en
Sciences de l'Éducation à finalité spécialisée en
Formation des adultes.

Promoteur : Monsieur MONSEUR Christian

Superviseur : Monsieur Léonard François

Lectrices : Madame Poumay Marianne & Madame Fagnant Annick

Année académique 2025 – 2026

Remerciements

En préambule à ce mémoire de fin d'études, je souhaite adresser toute ma gratitude aux personnes qui m'ont accompagnée, soutenue et encouragée tout au long de ce parcours universitaire.

Je tiens tout d'abord à remercier sincèrement Monsieur Monseur, promoteur de ce mémoire, pour sa disponibilité, ses conseils et la qualité de son accompagnement. Ses remarques, son regard critique et son soutien tout au long de ce travail ont constitué une aide précieuse dans la réalisation de cette recherche.

Je souhaite également remercier l'ensemble des professeurs du master en sciences de l'éducation pour les connaissances transmises, les échanges enrichissants et l'accompagnement offert durant ces années de formation.

Mes remerciements s'adressent aussi à tous les étudiants ayant participé à cette étude et ayant pris le temps de répondre au questionnaire.

Je remercie profondément ma famille pour son soutien et ses encouragements tout au long de mon parcours académique.

Enfin, je souhaite adresser une pensée toute particulière à mon compagnon. Sa patience, son soutien et ses encouragements ont représenté une source de motivation importante jusqu'à l'aboutissement de ce travail.

TABLE DES MATIERES

1. Introduction	4
2. Revue de la littérature	6
<i>Chapitre 1 : Les examens d'entrée à l'université</i>	6
1.1 Typologie des systèmes d'accès de l'enseignement supérieur	6
1.2 Objectifs et justifications des dispositifs de sélection	8
1.3 Effets attendus et controverses des systèmes de sélection	10
<i>Chapitre 2 : La motivation dans l'enseignement supérieur</i>	13
2.1. Les théories de référence	13
2.2. Les typologies de la motivation	14
2.3. Les profils motivationnels des étudiants	15
2.4 Lien entre modalités d'admission et motivation académique	15
<i>Chapitre 3 : L'engagement académique</i>	17
3.1 Définition de l'engagement académique	17
3.2 Engagement académique et réussite étudiante.....	18
3.3 Lien entre motivation et engagement académique	19
3. Hypothèses de recherche	21
H1 : Niveau de motivation.....	21
H2 : Effet de la sélection sur l'engagement.....	21
H3 : Motivation et engagement	22
H4 : Effet de la sélection sur le stress.....	22
H5 : Stress et motivation	22
H6 : Stress et engagement.....	22
H7 : Raisons du choix de la filière et type de motivation	23
H8 : Soutien parental, motivation et engagement académique	23
4. Méthodologie	25
<i>Type de recherche</i>	25
<i>Participants et échantillon</i>	25
<i>Collecte des données</i>	26
<i>Variables de l'étude</i>	27
<i>Analyses des données</i>	28
<i>Instruments de mesure</i>	28
Motivation académique	28
Engagement académique	30

Stress académique.....	30
Choix de filière.....	31
Soutien social.....	32
5. Présentation des résultats.....	33
<i>H1 : Niveau de motivation.....</i>	<i>33</i>
<i>H2 : Engagement académique</i>	<i>34</i>
<i>H3 : Motivation et engagement académique.....</i>	<i>35</i>
<i>H4 : Stress académique</i>	<i>36</i>
<i>H5 : stress et motivation académique</i>	<i>37</i>
<i>H6 : Stress académique et engagement des étudiants</i>	<i>38</i>
<i>H7 : Choix de filière et types de motivation.....</i>	<i>39</i>
<i>H8 : Soutien parental, motivation et engagement.....</i>	<i>41</i>
H8A : encouragement parental	42
H8B : implication parentale	42
H8C : difficultés financières	43
6. Discussion	44
7. Conclusion	47
8. Limites de l'étude et perspectives de recherche	48
9. Bibliographie	49
10. Annexes	55

1. INTRODUCTION

Ces dernières années, l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles a connu plusieurs réformes visant à encadrer les parcours étudiants et à améliorer le fonctionnement du système. Parmi celles-ci, le décret du 7 novembre 2013 définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études a introduit des changements importants, notamment en matière de finançabilité des étudiants (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2013). Ce dispositif vise à responsabiliser les étudiants dès le début de leur parcours académique et à limiter les situations d'échec prolongé, dans un contexte où les ressources publiques sont limitées.

Parallèlement à ces réformes, certaines filières universitaires se caractérisent par la mise en place de dispositifs de sélection à l'entrée, tels que des examens ou des concours. Ces dispositifs concernent notamment des filières exigeantes comme la médecine, la médecine vétérinaire ou encore l'ingénierie. Toutefois, les objectifs des épreuves d'admission ne sont pas identiques selon les filières. Dans les études de médecine, le concours sert surtout à réguler le nombre d'étudiants admis, en lien avec la limitation des numéros INAMI fixés au niveau fédéral. Dans les études d'ingénierie, l'examen d'entrée vise davantage à vérifier la maîtrise de prérequis nécessaires à la réussite du cursus. Dans ce contexte, les étudiants sont confrontés dès le début de leur parcours à des exigences élevées et à une forte pression liée à la réussite.

Ces évolutions soulèvent des questions importantes concernant le vécu des étudiants, et plus particulièrement leur motivation et leur engagement dans les études. La motivation académique constitue un facteur central de la réussite étudiante. Selon la théorie de l'autodétermination, elle peut prendre différentes formes, allant de la motivation intrinsèque, fondée sur l'intérêt et le plaisir d'apprendre, à la motivation extrinsèque, davantage orientée vers des objectifs externes (Deci & Ryan, 2000). Par ailleurs, l'engagement académique est généralement défini comme le degré d'investissement de l'étudiant dans ses apprentissages, notamment à travers ses comportements, ses efforts et sa participation (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004).

Dans ce contexte, les dispositifs de sélection à l'entrée peuvent être associés à la motivation et à l'engagement des étudiants de manière complexe. D'un côté, le fait de réussir une épreuve

d'admission peut renforcer le sentiment de compétence et la valeur accordée à la formation (Wouters et al., 2017 ; Kusurkar et al., 2013). D'un autre côté, il est également possible que ces dispositifs ne renforcent pas directement la motivation, mais qu'ils sélectionnent davantage des étudiants déjà fortement motivés par leur parcours universitaire. De plus, ces contextes de sélection peuvent augmenter la pression et le stress académique, en raison des enjeux associés à la réussite (Broks et al., 2023). Ces effets peuvent à leur tour influencer l'engagement des étudiants dans leurs études.

Dès lors, il apparaît pertinent d'examiner plus précisément les liens entre les modalités d'accès à l'université, la motivation, l'engagement et le stress académique. La présente étude s'inscrit dans cette perspective.

La question de recherche qui guide ce travail est la suivante : **Les examens d'entrée à l'université favorisent-ils l'engagement académique des étudiants ?**

Analyse des facteurs de motivation

Afin d'y répondre, ce travail vise à comparer des étudiants issus de différentes filières universitaires, en analysant leurs profils motivationnels, leur niveau d'engagement académique ainsi que leur ressenti face au stress. L'étude s'intéresse également à certains facteurs contextuels, tels que le choix de la filière ou le soutien parental, susceptibles d'influencer ces variables.

Ce travail a pour objectif de mieux comprendre les effets des dispositifs d'accès à l'enseignement supérieur sur le vécu des étudiants. Il s'inscrit dans une réflexion plus large sur les conditions favorisant la réussite académique et l'accompagnement des étudiants dans leur parcours universitaire.

2. REVUE DE LA LITTÉRATURE

Chapitre 1 : Les examens d'entrée à l'université

1.1 Typologie des systèmes d'accès de l'enseignement supérieur

En Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), l'accès à l'enseignement supérieur repose historiquement sur un principe de libre accès : dans la majorité des filières, l'obtention du certificat d'enseignement secondaire supérieur (CESS) suffit pour s'inscrire à l'université ou en haute école. Toutefois, ce modèle d'ouverture coexiste avec plusieurs dispositifs de filtrage, mis en place dans certaines filières pour répondre à des objectifs particuliers, notamment en lien avec la réussite académique, la régulation des effectifs ou encore les contraintes professionnelles et institutionnelles (Dehon et al., 2021). En FWB, les filtres à l'entrée constituent un enjeu majeur dans un système ouvert confronté à des taux d'échec élevés et des tensions entre démocratisation et efficacité (Dehon et al., 2021).

Dès lors, l'enseignement supérieur ne repose pas sur un modèle unique d'accès, mais sur plusieurs dispositifs qui diffèrent selon les filières et les finalités poursuivies (Dehon et al., 2021).

Dans cette perspective, il est possible de distinguer plusieurs types de systèmes d'accès.

1.1.1 Le système d'accès libre

Le modèle dominant en FWB reste celui de l'accès libre, c'est-à-dire un accès sans sélection préalable à l'entrée dans la formation. Dans ce système, l'étudiant qui remplit les conditions générales d'accès à l'enseignement supérieur peut s'inscrire dans la filière de son choix. Ce modèle vise à garder un enseignement supérieur ouvert au plus grand nombre d'étudiants (Dehon et al., 2021). Toutefois, comme le rappellent ces auteurs, l'absence de filtre à l'entrée ne signifie pas l'absence de sélection, celle-ci se déplace vers la première année d'études, où elle prend la forme des taux d'échec et d'abandon élevés. Ainsi, le libre accès ne supprime pas les mécanismes de tri, mais les reporte dans le parcours académique (Dehon et al., 2021).

1.1.2 Les examens d'entrée : un filtre académique sans quota

Un deuxième type de système correspond aux examens d'entrée, qui conditionnent l'accès à certaines filières sans pour autant limiter le nombre total d'étudiants admis, c'est notamment le cas des études d'ingénieur civil. Dans cette filière, l'accès est conditionné à la réussite d'un examen d'admission commun aux facultés polytechniques de la FWB. (Centre d'information et d'orientation de l'UCLouvain, s.d.). Les universités soulignent que ce dispositif vise avant tout à vérifier que les étudiants disposent des prérequis scientifiques et mathématiques, nécessaires pour suivre un cursus réputé exigeant (UCLouvain, s.d.).

1.1.3 Les concours d'entrée : une sélection avec limitation du nombre d'admis

Un troisième type de système correspond aux concours d'entrée, qui évaluent les candidats et limitent le nombre d'admis. C'est notamment le cas des études de médecine et de dentisterie en FWB. Dans ces filières, l'accès a connu plusieurs formes de régulation au fil du temps, en lien avec la question du numerus clausus et des quotas INAMI, qui limitent le nombre de médecins autorisés à exercer à l'issue de la formation (Medi-Sphère, 2016 ; Le Spécialiste, 2022). Historiquement, la Flandre a instauré un examen d'entrée dès 1997, tandis que la FWB a longtemps privilégié des mécanismes de sélection plus tardifs dans le cursus, avant de déplacer progressivement la sélection vers l'entrée aux études (Medi-Sphère, 2016 ; Le Spécialiste, 2022). Depuis 2023-2024, l'accès aux études de médecine et de dentisterie se fait via un concours et seuls les candidats les mieux classés sont admis. (concours-medecine.be, 2023).

1.1.4 La sélection différée

Le décret du 13 juillet 2016 relatif aux études de sciences vétérinaires a mis en place un système de sélection différée. Les étudiants peuvent accéder librement à la première année de cours, mais un concours organisé en fin de bloc 1 permet de limiter le nombre d'étudiants autorisés à poursuivre leur cursus (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2016). Concrètement, seuls les étudiants ayant validé leur première année avec un minimum de 45 crédits acquis et obtenu les meilleurs résultats au concours peuvent recevoir l'attestation leur permettant de poursuivre le bachelier. (Université de Namur, s.d. ; Université de Liège, s.d.). Il convient toutefois de souligner que ce système est en cours d'évolution. Les universités indiquent qu'à partir de l'année académique 2027-2028, l'accès au bachelier en médecine vétérinaire sera

soumis à un concours d'entrée organisé avant la première année, comme pour les études de médecine. (Université de Namur, s.d. ; Université de Liège, s.d. ; SIEP, 2026). Cette réforme s'explique notamment par la volonté de réduire les tensions générées due à une sélection tardive, ainsi que par le souci de mieux adapter les effectifs aux exigences de qualité de la formation vétérinaire (SIEP, 2026).

1.1.5 Conclusion

L'enseignement supérieur en FWB se compose finalement, de plusieurs logiques d'accès. D'un côté, la majorité des cursus sont organisés selon un principe de libre accès. De l'autre, certaines filières spécifiques ont progressivement vu apparaître des dispositifs plus sélectifs, sous des formes différentes : examen de prérequis, concours d'entrée ou sélection différée. Cette diversité montre que les modalités d'accès ne répondent pas à une logique unique, mais à des problématiques distinctes selon les filières. (Dehon et al., 2021).

1.2 Objectifs et justifications des dispositifs de sélection

L'introduction de dispositifs de sélection en FWB répond à plusieurs objectifs, à la fois pédagogiques, institutionnels et professionnels. De plus, ces dispositifs se sont développés pour faire face à la massification étudiante, aux taux d'échec élevés et aux contraintes propres à certaines filières (Dehon et al., 2021).

1.2.1 La régulation des flux étudiants

Un premier objectif des dispositifs de sélection est la régulation du flux d'étudiants. Dans certaines filières, le nombre d'inscriptions ne peut être totalement libre, notamment lorsqu'il est lié à l'accès à la profession. C'est le cas des études de médecine et de dentisterie, encadrées par les quotas INAMI et le numerus clausus. Ces dispositifs permettent d'adapter le nombre d'étudiants formés aux possibilités d'accès à la profession, en particulier dans les filières de santé (Medi-Sphère, 2016 ; Le Spécialiste, 2022).

1.2.2 Le maintien de la qualité de l'enseignement

Un deuxième objectif des dispositifs de sélection est de maintenir la qualité de l'enseignement. Dans certaines filières, un trop grand nombre d'étudiants peut nuire aux conditions de formation, notamment lorsque celles-ci nécessitent des infrastructures

spécifiques, des stages et activités cliniques. C'est le cas des études vétérinaires, où la sélection a été mise en place pour adapter les effectifs aux capacités de formation (ARES, 2020).

1.2.3 La réduction de l'échec académique

Un troisième objectif souvent avancé pour justifier les dispositifs de sélection est celui de la réduction de l'échec académique, en particulier au cours de la première année. Dans le contexte de la FWB, les taux d'échec et d'abandon en début de parcours restent un enjeu important. C'est dans ce cadre que se développent les débats sur les filtres à l'entrée, les tests de prérequis ou les épreuves d'admission, conçus comme des outils susceptibles d'améliorer l'adéquation entre le profil des étudiants et les exigences du cursus. Cette logique est visible dans les études d'ingénieur civil, où l'examen d'admission ne vise pas à limiter le nombre d'étudiants, mais à vérifier qu'ils possèdent les prérequis scientifiques nécessaires pour suivre la formation. (Dehon et al., 2021).

De manière plus générale, Dehon et al. (2021) expliquent qu'un test de prérequis bien calibré et utilisé de manière diagnostique peut aider à identifier une population d'étudiants plus vulnérables au risque d'échec et permettre la mise en place de formes d'accompagnement ou de réorientation précoce. Dans cette perspective, la sélection n'est pas uniquement envisagée comme un mécanisme d'exclusion, mais aussi comme un instrument potentiel d'aide à la réussite.

1.2.4 Une tension entre ouverture et sélection

Ces différents objectifs montrent une tension structurelle entre deux logiques dans l'enseignement supérieur en FWB : d'une part, une logique d'**ouverture et de démocratisation** des études supérieures ; d'autre part, une logique de **sélection et de régulation** liée aux contraintes du système. Comme l'expliquent Dehon et al. (2021, p.4), « La pertinence ou non de dispositifs de filtre à l'entrée des étudiants dans l'enseignement supérieur en FWB est un débat qui revient de manière assez récurrente depuis plusieurs décennies. Cette résurgence n'est pas étonnante dans un contexte qui combine un libre accès à l'enseignement supérieur sur la base du seul certificat de l'enseignement secondaire supérieur (CESS), un définancement constant de l'enseignement supérieur et des taux d'échec et d'abandon très élevés au terme de la première année. »

Dès lors, les dispositifs de sélection se situent au croisement de plusieurs objectifs parfois opposés : permettre l'accès au plus grand nombre, réduire l'échec, préserver la qualité des formations et réguler les effectifs dans certaines professions. Cette tension explique en partie la diversité des formes que prennent ces dispositifs selon les filières : examen sans quota, concours avec classement, ou encore sélection différée. Elle explique aussi pourquoi ces dispositifs font régulièrement débat dans la littérature et dans l'espace public (Dehon et al., 2021 ; Marchand & Pestieau, 2003).

1.3 Effets attendus et controverses des systèmes de sélection

Les dispositifs de sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur font l'objet de nombreux débats en FWB. Ils sont présentés comme des moyens d'améliorer la réussite, d'orienter les étudiants et de maintenir la qualité des formations. Cependant, leurs effets restent discutés, notamment en termes d'équité, de capacité à prédire la réussite et d'impact sur les étudiants. Ce débat est particulièrement sensible dans un système marqué par le libre accès et par des inégalités scolaires importantes (Dehon et al., 2021).

1.3.1 Une amélioration attendue de la réussite académique

Un argument en faveur des dispositifs de sélection est l'amélioration de la réussite académique, surtout en première année. En FWB, cette première année de bachelier est marquée par un taux d'échec élevé : autour de 40 % de réussite, avec des taux d'abandon proches de 20 % et des réorientations entre 13 % et 15 % selon les périodes (Baye et al., 2010 ; Dehon, 2023). Ces résultats soutiennent l'idée que des dispositifs de sélection ou de tests de prérequis pourraient mieux orienter les étudiants et limiter l'entrée dans des filières pour lesquelles ils ne sont pas suffisamment préparés.

Cependant, ces effets doivent être nuancés. Plusieurs recherches montrent que ces dispositifs permettent d'identifier certains étudiants à risque, mais qu'ils ne prédisent pas toujours la réussite avec précision (Dehon et al., 2021 ; Detroz, 2017). Plus largement, la littérature souligne que la réussite universitaire dépend d'un ensemble de facteurs personnels, sociaux et institutionnels, ce qui limite la capacité prédictive des dispositifs de sélection (Michaut, 2022).

1.3.2 Équité versus excellence : un débat central

A l'inverse, la sélection alimente une tension entre équité et excellence. Certains estiment qu'il faut garantir un niveau académique suffisant à l'entrée de certaines filières. D'autres rappellent que les étudiants n'ont pas tous les mêmes chances au départ, et que la sélection peut renforcer des inégalités déjà présentes. En FWB, cette question est particulièrement sensible en raison des inégalités dans l'enseignement secondaire et du principe de libre accès basé sur le CESS (Dehon et al., 2021).

En Belgique francophone, la réussite en première année varie selon plusieurs facteurs : les filles réussissent mieux que les garçons (43,1 % contre 32,4 %), les étudiants sans retard scolaire réussissent davantage, et le niveau d'études des parents joue un rôle important. Par exemple, le taux de réussite est de 28,5 % lorsque la mère n'a pas dépassé le secondaire, contre 48,4 % lorsqu'elle est diplômée de l'université (Lafontaine et al., 2012). Galdiolo et al. (2012) montrent que l'origine sociale influence aussi la réussite à travers le parcours scolaire et les choix d'options. Les conditions de vie étudiante jouent également un rôle : les étudiants en difficulté matérielle ont plus souvent des parcours marqués par l'échec ou le redoublement (Girès, 2024).

Ces données montrent que la sélection ne dépend pas uniquement des capacités des étudiants. Elle peut aussi refléter, voire renforcer, des inégalités déjà présentes. Il est donc important de s'interroger non seulement sur la sélection elle-même, mais aussi sur la manière dont elle est organisée ainsi que sur les aides mises en place pour accompagner les étudiants les plus en difficulté. (Dehon et al., 2021; Galdiolo et al., 2012 ; Girès, 2024).

1.3.3 Effets psychologiques : pression, stress, motivation et exclusion

Les dispositifs de sélection ont aussi des effets psychologiques importants sur les étudiants. Les situations d'évaluation et d'incertitude peuvent générer du stress, de l'anxiété et un manque de confiance. Une étude a montré une relation négative entre anxiété et performance académique, ce qui suggère que la pression liée à la sélection peut nuire aux apprentissages et aux résultats, surtout lorsqu'elle s'installe durablement (Seipp, 1991).

Les études sur la transition vers l'université vont dans le même sens. Le sentiment de compétence et l'estime de soi aident à mieux faire face au stress (Faurie et al., 2016). À l'inverse, les premiers examens sont souvent vécus comme difficiles, avec beaucoup de stress

et de doutes (Fischer et al., 2020 ; Fischer et al., 2022). Ces effets peuvent être encore plus forts dans les filières sélectives. La motivation et l'engagement jouent aussi un rôle clé dans la réussite. Les étudiants les plus engagés persévèrent davantage, tandis que la motivation et le sentiment de compétence influencent l'adaptation à l'université (Dupont et al., 2015 ; Morlaix & Lambert-Le Mener, 2015). Les dispositifs de sélection peuvent alors avoir des effets contrastés : ils peuvent motiver certains étudiants, mais aussi en décourager d'autres.

1.3.4 Des effets potentiellement contre-productifs

Enfin, plusieurs recherches montrent que les systèmes de sélection peuvent aussi avoir des effets négatifs. Lorsqu'un filtre est mis en place trop tôt ou qu'il est perçu comme injuste, il peut décourager certains étudiants qui auraient pourtant pu réussir avec un accompagnement adapté (Dehon et al., 2021). De plus, un échec en début de parcours ne signifie pas forcément un échec définitif. Dehon (2023) souligne que près de la moitié des étudiants réorientés après une première année (49,82 % pour la cohorte 2010-2011) obtiennent finalement un diplôme. Cela remet en question l'idée selon laquelle les dispositifs de sélection permettraient de distinguer clairement les étudiants capables de réussir de ceux qui ne le sont pas. Dans la même logique, les systèmes de sélection comportent toujours une part d'erreur : certains étudiants échouent au départ mais réussissent ensuite, tandis que d'autres, bien classés initialement, rencontrent des difficultés plus tard. C'est pourquoi plusieurs chercheurs recommandent de privilégier des dispositifs diagnostiques, accompagnés de soutien et d'orientation, plutôt que des filtres strictement éliminatoires (Dehon et al., 2021 ; Detroz, 2017).

En somme, les examens d'entrée et les dispositifs de sélection ne peuvent pas être considérés uniquement comme des outils de tri efficaces. Leur impact dépend fortement de leur moment, de leur forme et des dispositifs d'accompagnement qui les entourent. Cette complexité montre qu'il ne faut pas voir ces dispositifs uniquement comme des outils de sélection, mais aussi comme des moyens d'accompagnement et de soutien dans le parcours des étudiants.

Chapitre 2 : La motivation dans l'enseignement supérieur

2.1. Les théories de référence

La motivation académique peut être comprise à partir de plusieurs théoriques complémentaires. Dans ce travail, trois approches sont particulièrement mobilisées : la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan, la théorie de l'auto-efficacité de Bandura, et la théorie des buts d'accomplissement développée par Dweck et Leggett. Ces trois approches permettent de comprendre les raisons pour lesquelles les étudiants s'engagent dans leurs études, la manière dont ils interprètent leurs réussites et leurs difficultés, ainsi que la qualité de leur investissement académique (Deci & Ryan, 2000 ; Dweck & Leggett, 1988 ; Schunk, 1991).

Selon Deci et Ryan (2000), la motivation dépend en grande partie de la satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux : l'autonomie, la compétence et l'appartenance sociale. Lorsque ces besoins sont soutenus, l'étudiant est davantage susceptible de développer une motivation autodéterminée, c'est-à-dire un engagement plus libre, plus durable et plus profondément investi. À l'inverse, lorsqu'il évolue dans un contexte perçu comme contrôlant ou peu soutenant, sa motivation risque de devenir plus fragile, plus externe ou plus dépendante des contraintes institutionnelles.

D'après Schunk (1991), la théorie de l'auto-efficacité met en évidence les croyances que l'étudiant entretient à propos de sa capacité à réussir une tâche donnée. Plus précisément, un étudiant qui se sent capable de comprendre la matière, de faire face aux exigences des évaluations et de surmonter les difficultés académiques aura tendance à fournir davantage d'efforts, à persévérer plus longtemps et à adopter des stratégies d'apprentissage plus efficaces. À l'inverse, un faible sentiment d'efficacité personnelle peut conduire au doute, au retrait et à un engagement plus fragile.

La théorie des buts d'accomplissement propose, quant à elle, de s'intéresser aux finalités que les étudiants poursuivent lorsqu'ils apprennent. Dweck et Leggett (1988) distinguent notamment les buts de maîtrise, centrés sur l'apprentissage, la compréhension et le progrès personnel, et les buts de performance, davantage orientés vers la démonstration de compétence ou l'évitement de l'échec visible aux yeux des autres.

2.2. Les typologies de la motivation

Dans la littérature sur la motivation étudiante, une distinction classique oppose la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation. Cette typologie s'inscrit dans la théorie de l'autodétermination et a été opérationnalisée par Vallerand et ses collègues dans l'Academic Motivation Scale, largement utilisée dans les recherches en éducation (Vallerand et al., 1992 ; Vallerand et al., 1993).

Selon Deci et Ryan (2000), la motivation intrinsèque renvoie au fait de s'engager dans une activité pour l'intérêt, le plaisir ou la satisfaction qu'elle procure en elle-même. Dans le contexte universitaire, elle se manifeste lorsqu'un étudiant étudie parce qu'il aime comprendre, apprendre ou approfondir un domaine. Cette forme de motivation est généralement associée à un engagement plus stable et à une meilleure qualité d'apprentissage. Dans le même sens, Morlaix et Lambert-Le Mener (2015, p.156) montrent que la motivation à l'entrée à l'université joue un rôle important dans la réussite, et que « la motivation intrinsèque demeure le construit le plus favorable à la performance scolaire et à la poursuite de la scolarité »

La motivation extrinsèque désigne, quant à elle, un engagement orienté vers une conséquence extérieure à l'activité elle-même. L'étudiant peut alors travailler pour obtenir de bons résultats, accéder à une profession valorisée, répondre à des attentes familiales ou éviter l'échec. cette forme de motivation n'est pas nécessairement négative : elle peut être plus ou moins intériorisée (Deci & Ryan, 2000). Autrement dit, un étudiant peut être motivé par un objectif externe tout en investissant réellement ses études. Néanmoins, lorsque cette motivation reste surtout contrôlée de l'extérieur, elle apparaît souvent plus instable et plus sensible à la pression.

Enfin, l'amotivation correspond au fait de ne plus savoir pourquoi agir. Dans ce cas, l'étudiant ne voit plus vraiment pourquoi il étudie, doute de l'utilité de ses efforts ou se sent incapable d'influencer son parcours. Cette dimension constitue une composante spécifique de la motivation académique, distincte des formes intrinsèques et extrinsèques (Vallerand et al., 1992 ; Vallerand et al., 1993). Dans l'enseignement supérieur, l'amotivation est généralement associée à un plus grand risque de désengagement, de découragement et d'échec.

2.3. Les profils motivationnels des étudiants

Au-delà des grandes catégories de motivation, il est utile de raisonner en termes de profils motivationnels. Cette approche part du principe que les étudiants ne présentent pas une seule forme de motivation, mais une combinaison particulière de motivations intrinsèques, extrinsèques et d'amotivation. Elle permet ainsi de mieux rendre compte de la diversité des trajectoires étudiantes à l'entrée dans l'enseignement supérieur.

Cassignol Bertrand et al., (2019) identifient trois profils principaux à l'entrée dans l'enseignement supérieur : les étudiants « passionnés », les étudiants « pragmatiques » et les étudiants « résignés ». Les « passionnés » se caractérisent par une motivation autonome élevée et une faible amotivation ; ils réussissent généralement mieux dans leurs études. Les « pragmatiques » présentent un profil plus modéré, dans lequel les motivations extrinsèques occupent une place importante sans être nécessairement incompatibles avec la réussite. Enfin, les « résignés » se distinguent par un niveau plus élevé d'amotivation et apparaissent comme les plus vulnérables face aux exigences universitaires. Ces profils aident à mieux comprendre l'influence des contextes d'admission.. Dans les filières sélectives, l'entrée dans les études peut être davantage marquée par des logiques de compétition, de comparaison sociale et de validation externe. À l'inverse, les filières à accès plus ouvert peuvent laisser davantage la place à des motivations plus variées, mais aussi à des formes d'engagement plus fragiles lorsque l'étudiant entre dans le supérieur sans projet clairement stabilisé. Wouters et al., (2016) montrent à ce sujet que les procédures de sélection dans les études médicales ne produisent pas nécessairement, à elles seules, une population durablement mieux motivée.

2.4 Lien entre modalités d'admission et motivation académique

Des études montrent que les dispositifs de sélection, tels que les examens d'entrée ou les concours, sont associés à un niveau de motivation plus élevé chez les étudiants admis. Par exemple, des recherches menées dans le domaine des études de médecine indiquent que les étudiants ayant réussi une procédure de sélection présentent, au début de leur parcours, une motivation globale plus élevée que ceux admis sans sélection (Kusurkar et al., 2013 ; Wouters et al., 2017). Ce phénomène est souvent interprété comme un effet de « sélection » mais aussi comme un effet psychologique lié au fait d'avoir été retenu.

Selon la théorie de l'autodétermination, certaines situations peuvent renforcer le sentiment de compétence et de réussite, ce qui constitue un facteur important de la motivation (Deci &

Ryan, 2000). Le fait de réussir une épreuve d'admission peut ainsi être perçu comme une validation des capacités de l'étudiant, ce qui peut renforcer son investissement dans les études, au moins dans les premières phases du parcours.

Les contextes sélectifs sont également caractérisés par un niveau de compétition plus élevé. Cette compétition peut avoir un effet mobilisateur, en incitant les étudiants à s'investir davantage dans leurs études afin de maintenir leur position ou de réussir dans un environnement perçu comme exigeant (Wouters et al., 2018). Dans ce sens, la sélection peut agir comme un facteur de stimulation de la motivation et de l'effort.

Cependant, ces effets positifs doivent être nuancés. Si les étudiants issus de filières sélectives présentent un niveau de motivation plus élevé, cela ne signifie pas nécessairement que cette motivation est de meilleure qualité. En effet, la motivation peut être davantage orientée vers des objectifs externes, tels que la réussite au concours, le statut de la profession ou les débouchés, ce qui correspond à une motivation plus extrinsèque (Kusurkar et al., 2013 ; Wouters et al., 2017).

Par conséquent, les modalités d'admission peuvent influencer non seulement le niveau de motivation, mais aussi sa nature. Les contextes de sélection peuvent encourager une motivation orientée vers la performance et les résultats, plutôt qu'une motivation intrinsèque fondée sur l'intérêt pour les apprentissages (Deci & Ryan, 2000).

Enfin, Wouters et al., (2017) mettent en évidence des effets plus contrastés des dispositifs de sélection. Si ces derniers peuvent stimuler certains étudiants, ils peuvent également en décourager d'autres, notamment ceux qui se sentent moins préparés ou moins confiants face à ces exigences. Ainsi, les modalités d'accès à l'enseignement supérieur peuvent jouer un rôle différencié selon les profils d'étudiants.

Dans l'ensemble, la littérature suggère que les dispositifs d'admission influencent la motivation académique de manière complexe. Ils peuvent à la fois renforcer l'investissement des étudiants et orienter leur motivation vers des objectifs plus extrinsèques, ce qui justifie l'intérêt d'examiner ces relations dans le cadre de cette étude.

Chapitre 3 : L'engagement académique

3.1 Définition de l'engagement académique

L'engagement académique est un concept central dans l'étude de la réussite étudiante dans l'enseignement supérieur. Il renvoie à la manière dont les étudiants s'investissent dans leurs études, tant au niveau de leurs comportements que de leurs processus cognitifs et émotionnels (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004).

L'engagement est généralement défini comme un construit multidimensionnel, comprenant trois grandes dimensions : comportementale, cognitive et affective (Fredricks et al., 2004 ; Appleton, Christenson, & Furlong, 2008). Cette approche permet de rendre compte de la complexité du rapport que les étudiants entretiennent avec leurs études.

L'engagement comportemental correspond aux actions observables des étudiants dans leur parcours académique. Il inclut notamment la participation aux cours, l'assiduité, l'investissement dans les tâches scolaires et le respect des exigences académiques (Fredricks et al., 2004). Cette dimension est souvent considérée comme la plus directement liée à la réussite, car elle reflète l'implication concrète de l'étudiant dans ses études.

L'engagement cognitif renvoie à l'investissement intellectuel de l'étudiant dans ses apprentissages. Il concerne l'utilisation de stratégies d'apprentissage, l'effort fourni pour comprendre la matière et la capacité à persévérer face aux difficultés (Fredricks et al., 2004). Cette dimension met en évidence la qualité de l'apprentissage, au-delà de la simple participation.

L'engagement affectif, quant à lui, concerne les émotions et les attitudes de l'étudiant vis-à-vis de ses études, de ses enseignants et de son institution. Il inclut notamment le sentiment d'appartenance, l'intérêt pour les cours ou encore le plaisir d'apprendre (Fredricks et al., 2004). Cette dimension est essentielle pour comprendre le lien subjectif que l'étudiant entretient avec son environnement académique.

Plus récemment, des chercheurs ont proposé des approches plus globales de l'engagement académique. Kahu (2013) définit l'engagement comme un processus dynamique, situé à l'interface entre les caractéristiques individuelles de l'étudiant et son environnement institutionnel et social.

Ainsi, l'engagement académique apparaît comme un concept complexe, qui ne peut être réduit à un seul indicateur. Il reflète à la fois ce que fait l'étudiant, la manière dont il apprend et ce qu'il ressent dans son parcours universitaire.

Toutefois, dans le cadre de cette étude, l'engagement est appréhendé de manière plus opérationnelle, en se centrant principalement sur les comportements d'étude des étudiants. Cette approche est cohérente avec les recherches qui considèrent l'engagement comportemental comme un indicateur particulièrement pertinent de l'investissement académique (Fredricks et al., 2004). Elle permet également de mobiliser des indicateurs concrets et directement mesurables, tels que la gestion du temps, l'organisation du travail et l'utilisation de stratégies d'apprentissage.

3.2 Engagement académique et réussite étudiante

Afin de mieux comprendre le rôle de l'engagement académique dans la réussite étudiante, il est pertinent de s'appuyer sur le modèle de l'« interface éducative » proposé par Kahu et Nelson (2018).

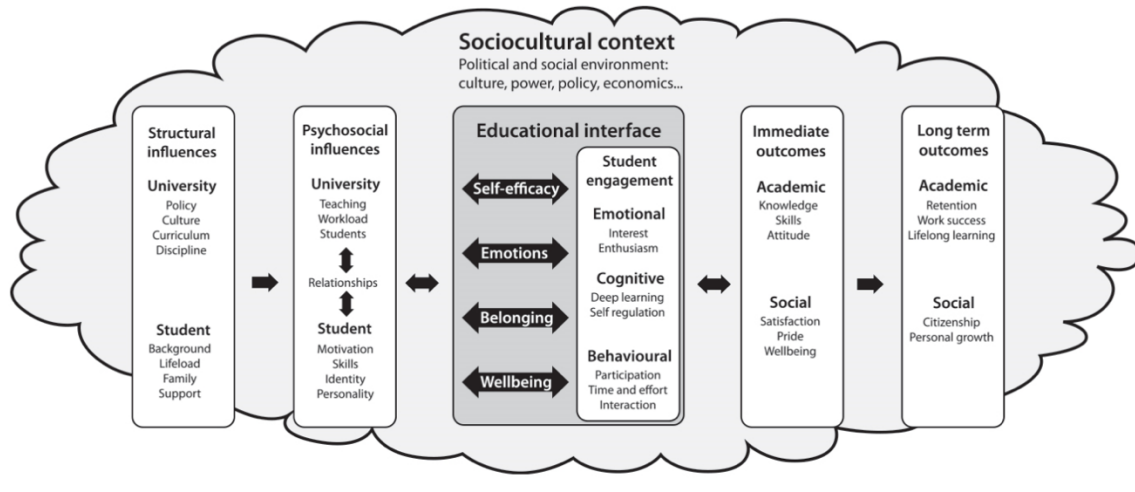


Figure 1 : Modèle de l'interface éducative (Kahu & Nelson, 2018, p.7)

Ce modèle considère l'engagement comme une dimension centrale, situé à l'intersection entre les caractéristiques individuelles de l'étudiant (comme la motivation, les ressources personnelles ou le contexte familial) et les caractéristiques de l'environnement d'apprentissage (comme les exigences académiques ou le soutien institutionnel).

L'engagement agit ainsi comme un mécanisme clé reliant ces différents éléments à la réussite

académique. Ce modèle met en évidence que l'engagement ne dépend pas uniquement de l'étudiant, mais résulte d'une interaction entre plusieurs facteurs, à la fois personnels et contextuels (Kahu & Nelson, 2018).

Korhonen et al. (2019) souligne que les étudiants les plus engagés tendent à être davantage investis dans leurs apprentissages et leur parcours universitaire. Lei, Cui et Zhou (2018) confirme également que l'engagement académique est positivement lié à la réussite scolaire, en particulier à travers la dimension comportementale. Les auteurs montrent que les étudiants qui s'investissent activement dans leurs études, notamment en travaillant régulièrement et en utilisant des stratégies d'apprentissage, ont de meilleures performances académiques.

L'engagement joue un rôle important dans la persévérance des étudiants. Selon Tinto (1993), l'intégration académique et sociale de l'étudiant est un facteur clé de la poursuite des études. Un étudiant engagé est plus susceptible de persévérer face aux difficultés et de maintenir son investissement dans le temps.

Ainsi, l'engagement académique ne constitue pas seulement un indicateur de participation, mais un facteur central de la réussite étudiante. Il permet de comprendre pourquoi certains étudiants parviennent à s'adapter aux exigences de l'enseignement supérieur, tandis que d'autres rencontrent des difficultés ou abandonnent leur parcours.

3.3 Lien entre motivation et engagement académique

La littérature met en évidence un lien étroit entre motivation et engagement académique. Ces deux concepts sont fortement liés et se renforcent mutuellement dans le processus d'apprentissage (Ryan & Deci, 2000 ; Kahu & Nelson, 2018).

Selon la théorie de l'autodétermination, la qualité de la motivation influence directement le niveau d'engagement des étudiants (Deci & Ryan, 2000). Les étudiants présentant une motivation intrinsèque, c'est-à-dire un intérêt pour les apprentissages, ont tendance à s'engager davantage dans leurs études. Ils fournissent plus d'efforts, utilisent des stratégies d'apprentissage plus efficaces et persévèrent davantage face aux difficultés (Ryan & Deci, 2000).

À l'inverse, une motivation extrinsèque contrôlée ou une situation d'amotivation peuvent être associées à un engagement plus faible. Les étudiants qui ne perçoivent pas le sens de leurs

études ou qui se sentent contraints ont tendance à s'investir moins durablement dans leurs apprentissages (Deci & Ryan, 2000 ; Vallerand et al., 1992).

Dans le même sens, Kahu et Nelson (2018) soulignent que la motivation constitue une ressource centrale de l'engagement. Elle influence la manière dont les étudiants interagissent avec leur environnement académique, et conditionne leur capacité à s'investir dans les tâches proposées. De plus, Pintrich et De Groot (1990) montrent que les étudiants motivés utilisent davantage de stratégies d'apprentissage et présentent un engagement plus élevé.

Morlaix et Lambert-Le Mener (2015) montrent que les étudiants présentant une motivation intrinsèque, fondée sur un intérêt personnel pour leurs études, développent généralement un engagement plus durable ainsi que de meilleures chances de réussite.

Ainsi, la motivation et l'engagement apparaissent comme deux dimensions étroitement liées. La motivation constitue une condition essentielle de l'engagement, tandis que l'engagement permet de traduire concrètement cette motivation dans les comportements d'apprentissage.

3. HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Cette étude vise à examiner les effets des modalités d'admission dans l'enseignement supérieur sur la motivation, l'engagement et certaines dimensions psychologiques des étudiants. Plus précisément, il s'agit d'analyser les différences entre étudiants issus de filières sélectives et d'accès libre, ainsi que les relations entre motivation, engagement, stress académique et également les facteurs personnels et contextuels tels que les raisons du choix de filière et le soutien parental sur la qualité de la motivation et l'investissement académique des étudiants. Les hypothèses suivantes sont formulées en lien avec les apports théoriques présentés dans la revue de la littérature.

H1 : Niveau de motivation

Wouters et al. (2017) montrent que les procédures de sélection dans les études de médecine sont associées à un niveau de motivation plus élevé chez les étudiants admis, notamment en raison du sentiment d'avoir été choisi. Kusurkar et al. (2013) mettent en évidence que la motivation joue un rôle central dans l'investissement académique des étudiants. De plus, dans les contextes sélectifs, la forte compétition et les enjeux liés à la réussite peuvent davantage orienter les étudiants vers une motivation extrinsèque, centrée sur la performance et l'atteinte d'objectifs externes (Wouters et al., 2017 ; Kusurkar et al., 2013).

Dès lors, les étudiants issus de filières sélectives devraient présenter un niveau de motivation plus élevé et une motivation davantage extrinsèque que ceux inscrits en accès libre.

H2 : Effet de la sélection sur l'engagement

L'engagement académique constitue un facteur clé de la réussite étudiante. Kahu et Nelson (2018) le définissent comme un processus central reliant les caractéristiques de l'étudiant à son environnement d'apprentissage. Par ailleurs, Wouters et al. (2017) montrent que la participation à une procédure de sélection est associée à un engagement plus élevé dans certaines dimensions du parcours académique.

Dès lors, les étudiants ayant passé une épreuve d'admission devraient présenter un niveau d'engagement académique plus élevé.

H3 : Motivation et engagement

Ryan et Deci (2000) montrent que la motivation intrinsèque favorise un investissement plus profond et durable dans les activités d'apprentissage. Dans la même perspective, Kahu et Nelson (2018) soulignent que l'engagement dépend en grande partie des ressources motivationnelles des étudiants.

Dès lors, les étudiants présentant une motivation intrinsèque devraient présenter un niveau d'engagement plus élevé que ceux présentant une motivation extrinsèque ou une amotivation.

H4 : Effet de la sélection sur le stress

Les contextes d'admission sélectifs exposent les étudiants à des situations d'évaluation à enjeux élevés. Broks et al. (2023) montrent que certains étudiants admis via des procédures de sélection rapportent des niveaux de stress plus élevés en première année. Ces contextes compétitifs peuvent accroître la pression ressentie.

Dès lors, les étudiants issus de filières sélectives devraient présenter un niveau de stress académique plus élevé que ceux en accès libre.

H5 : Stress et motivation

Ryan et Deci (2000) soulignent que la motivation de qualité dépend de conditions psychologiques favorables, notamment du sentiment d'autonomie et de compétence. Lorsque le stress académique est élevé, ces conditions peuvent être fragilisées, ce qui peut affecter négativement la motivation.

Dès lors, les étudiants présentant un niveau de stress élevé devraient présenter une motivation académique plus faible.

H6 : Stress et engagement

L'engagement académique dépend de l'équilibre entre les ressources de l'étudiant et les exigences du contexte (Kahu & Nelson, 2018). Lorsque les exigences deviennent trop importantes, notamment en situation de stress élevé, l'investissement dans les études peut diminuer (Li et al., 2023).

Dès lors, les étudiants présentant un niveau de stress élevé devraient présenter un niveau d'engagement académique plus faible.

H7 : Raisons du choix de la filière et type de motivation

La théorie de l'autodétermination développe les concepts de motivation intrinsèque, fondée sur l'intérêt et le plaisir, et de motivation extrinsèque, orientée vers des objectifs externes comme les débouchés professionnels (Ryan & Deci, 2000). Dans l'enseignement supérieur, Morlaix et Lambert-Le Mener (2015) montrent que les étudiants qui choisissent leur formation par intérêt personnel ou par vocation présentent généralement une motivation intrinsèque plus élevée ainsi qu'un engagement plus important dans leurs études. À l'inverse, certains choix d'orientation peuvent être davantage guidés par des objectifs utilitaires, tels que les débouchés professionnels, la sécurisation du parcours ou l'insertion sur le marché de l'emploi. Ces logiques renvoient davantage à des formes de motivation extrinsèque, centrées sur les bénéfices attendus de la formation plutôt que sur l'intérêt pour l'activité elle-même (Cassignol Bertrand et al., 2019).

Ainsi, les étudiants ayant choisi leur filière par vocation devraient présenter une motivation plus intrinsèque, tandis que ceux ayant fait un choix orienté par les débouchés professionnels devraient présenter une motivation plus extrinsèque. Enfin, les étudiants ayant choisi leur filière par défaut ou par absence de projet clair devraient présenter des niveaux plus élevés d'amotivation.

H8 : Soutien parental, motivation et engagement académique

Le parcours académique des étudiants ne dépend pas uniquement de leurs caractéristiques individuelles, mais également des ressources sociales dont ils disposent. Parmi celles-ci, le soutien parental occupe une place importante dans la littérature scientifique.

Dans le cadre de la théorie de l'autodétermination, *Deci* et *Ryan* (2000) montrent que la qualité de la motivation dépend notamment du soutien perçu dans l'environnement social. Un contexte soutenant, marqué par l'encouragement et l'accompagnement favorise le développement d'une motivation intrinsèque, tandis qu'un manque de soutien peut fragiliser l'engagement dans les activités d'apprentissage.

De même, *Eccles & Wigfield* (2002) soulignent que le soutien parental influence les attentes de réussite ainsi que la valeur accordée aux études, ce qui a un impact direct sur la motivation des étudiants. Par ailleurs, dans leur modèle de l'engagement étudiant, *Kahu et Nelson* (2018)

mettent en évidence le rôle des ressources contextuelles, dont le soutien familial, dans le développement de l'engagement académique.

Enfin, certaines recherches montrent que les conditions socio-économiques et les difficultés financières peuvent fragiliser le parcours des étudiants et influencer négativement leur investissement dans les études (Galdiolo et al., 2012).

Dans cette perspective, le soutien parental peut être envisagé à travers plusieurs dimensions, notamment l'encouragement perçu, l'implication dans le parcours académique et les conditions matérielles dans lesquelles évoluent leur enfant.

H8a : Encouragement parental

L'encouragement parental constitue une forme directe de soutien affectif et motivationnel. Il peut renforcer le sentiment de compétence et soutenir l'intérêt pour les études, favorisant ainsi une motivation de meilleure qualité. Dès lors, les étudiants percevant un niveau élevé d'encouragement parental devraient présenter une motivation intrinsèque plus élevée et une amotivation plus faible.

H8b : Implication parentale

L'implication des parents dans le parcours académique (suivi des résultats, discussions autour des études) constitue également une ressource importante. Elle contribue à encadrer l'étudiant et à renforcer son engagement dans ses études. Dès lors, les étudiants dont les parents sont davantage impliqués dans leur parcours académique devraient présenter un niveau d'engagement académique plus élevé.

H8c : Difficultés financières

À l'inverse, des difficultés financières peuvent représenter une contrainte pour les étudiants, en générant du stress et en limitant les ressources disponibles pour leurs études. Dès lors, les étudiants rencontrant des difficultés financières devraient présenter une motivation intrinsèque plus faible et une amotivation plus élevée.

4. MÉTHODOLOGIE

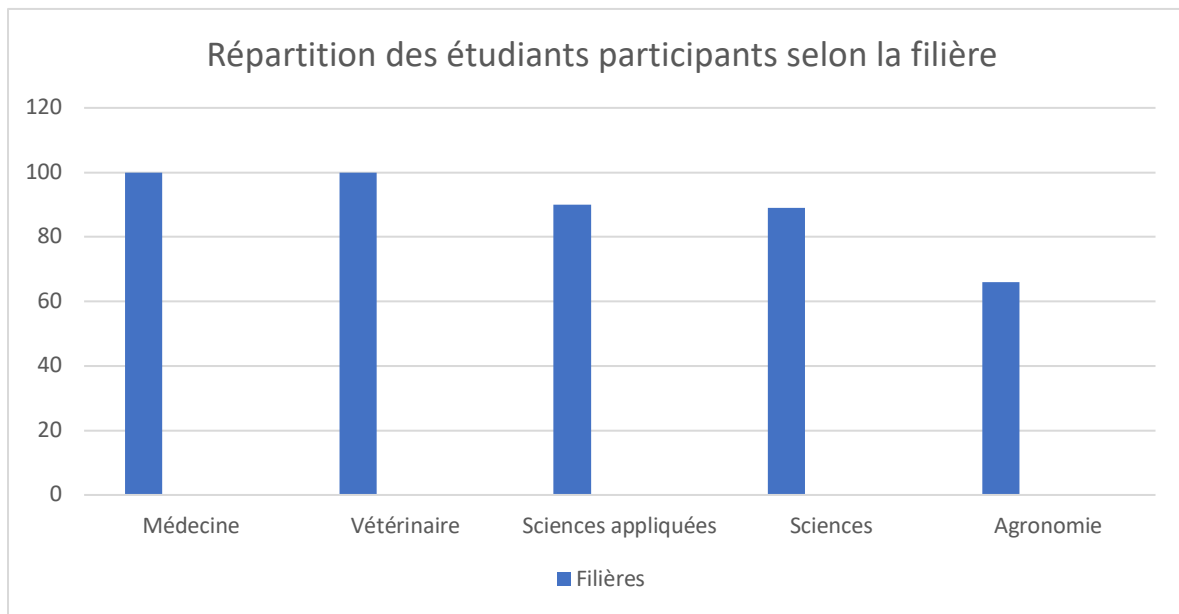
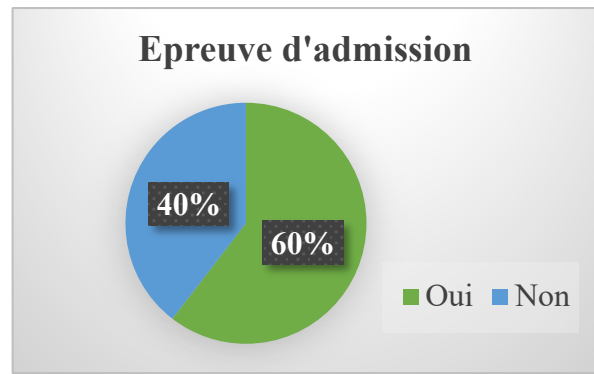
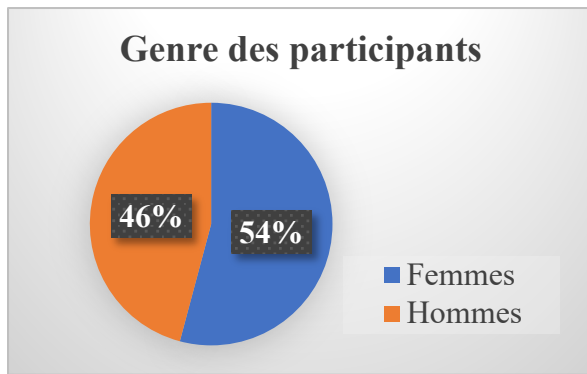
Type de recherche

Cette étude s'inscrit dans une approche quantitative visant à analyser des données chiffrées afin de tester des hypothèses et d'examiner les relations entre différentes variables (Creswell, 2014 ; Bryman, 2015). Ce choix méthodologique est pertinent dans le cadre de cette recherche, puisqu'il permet de comparer plusieurs groupes d'étudiants selon leur mode d'accès à l'université et d'évaluer statistiquement des dimensions telles que la motivation, l'engagement académique ou le stress. Grâce à l'utilisation de questionnaires et d'échelles de type Likert, ces dimensions psychopédagogiques peuvent être transformées en données mesurables, permettant d'identifier des différences significatives ainsi que des liens entre les variables étudiées (Muijs, 2010).

L'étude consiste à comparer des étudiants selon leur mode d'accès à l'université, soit par une épreuve d'admission, soit par un accès libre. Les filières retenues sont médecine, médecine vétérinaire, ingénierie, sciences et agronomie, elles appartiennent toutes au domaine des sciences et de la santé. Elles présentent des exigences académiques élevées et pour certaines des dispositifs de sélection spécifiques. Ce choix permet de comparer des étudiants évoluant dans des contextes universitaires relativement proches, tout en faisant varier le type d'accès à la formation. Les données ont été recueillies au moyen d'un questionnaire en ligne. Cet outil présente l'avantage de permettre la collecte rapide d'un grand nombre de réponses tout en garantissant une standardisation dans la formulation des questions et dans les conditions de réponse, ce qui renforce la comparabilité des données recueillies (Bryman, 2015).

Participants et échantillon

L'échantillon est composé de 445 étudiants inscrits à l'Université de Liège, issus de cinq filières différentes. Les participants étaient tous inscrits en première année de bachelier au moment de la collecte des données. Les participants sont âgés de 17 à 25 ans. L'échantillon comprend 204 hommes et 241 femmes. Aucun critère strict n'a été imposé concernant l'âge ou le genre, afin de refléter la diversité des profils étudiants. L'objectif initial était d'obtenir environ 100 étudiants par filière. Les effectifs obtenus sont relativement équilibrés, bien qu'un nombre plus faible ait été atteint pour la filière agronomique. Cette répartition permet néanmoins de comparer différents contextes d'accès à l'université.



Bien que ce type d'échantillonnage limite la généralisation des résultats, puisqu'il ne garantit pas que l'ensemble de la population étudiante soit représenté de manière équivalente, il reste fréquemment utilisé dans les recherches en éducation. En effet, l'accès aux populations étudiantes repose souvent sur le volontariat et sur les possibilités concrètes de diffusion des questionnaires, notamment via les réseaux institutionnels, les groupes de faculté ou les contacts directs. Ce mode de recrutement permet ainsi de recueillir un nombre important de réponses dans un délai raisonnable, tout en restant adapté aux contraintes du terrain (Creswell, 2014).

Collecte des données

Les données ont été collectées à l'aide d'un questionnaire en ligne diffusé via Google Forms, le questionnaire est présenté en annexe 2.

Pour recruter les participants, j'ai utilisé plusieurs stratégies. Dans un premier temps, le questionnaire a été partagé sur des groupes étudiants sur les réseaux sociaux. J'ai également déposé des affiches et des flyers avec un QR code dans différents lieux de passage (couloirs, cafétérias, bibliothèques), avec l'accord des apparitorats et du personnel présent dans les facultés. Une grande partie de la collecte a reposé sur une présence directe sur le terrain. Je me suis rendue à plusieurs reprises dans les différentes facultés, au Sart Tilman et à Gembloux, afin d'aller à la rencontre des étudiants. J'ai notamment pris le temps de me placer dans des lieux fréquentés, comme les cafétérias ou les espaces d'étude, pour expliquer rapidement mon étude et inviter les étudiants à y participer. Je me suis également rendue à plusieurs reprises à la sortie des examens, ce qui m'a permis de rencontrer un grand nombre d'étudiants. Dans certains cas, j'ai pu demander à des enseignants l'autorisation de présenter brièvement mon étude avant le début des examens, afin d'attirer l'attention des étudiants et de faciliter leur participation à la sortie.

La collecte des données s'est déroulée en deux périodes : en juin 2025 (première session) et en août 2025 (seconde session), afin d'augmenter le nombre de participants. Le choix de la période d'examens est volontaire. Il s'agit d'un moment particulier dans le parcours des étudiants, où les exigences sont élevées et où leur manière de travailler, leur engagement et leur niveau de stress sont particulièrement visibles. La littérature montre que les périodes d'évaluation sont des moments clés pour observer ces aspects (Putwain, 2007).

Le questionnaire prenait entre 5 et 10 minutes à compléter. Un système limitant les réponses à une seule participation par compte Google a été mis en place afin d'éviter les réponses multiples. Avant de commencer le questionnaire, les participants avaient accès à une page d'introduction expliquant l'étude et les conditions de participation. Ils devaient donner leur accord avant de poursuivre, conformément aux principes éthiques en recherche (Bryman, 2015).

Variables de l'étude

La variable indépendante principale de l'étude est le type d'accès à la filière, codée de manière binaire (0 = accès libre ; 1 = épreuve d'admission).

Les variables dépendantes analysées sont : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque, l'amotivation, l'engagement académique, le stress académique, le choix de filière et le soutien social.

Analyses des données

Les analyses ont été réalisées à l'aide du logiciel Jamovi. Dans un premier temps, des analyses de fiabilité ont été effectuées pour les échelles composées de plusieurs items mesurant une même dimension, comme la motivation académique et l'engagement. Les coefficients alpha de Cronbach et oméga de McDonald ont été utilisés afin de vérifier la cohérence interne de ces échelles (Tavakol & Dennick, 2011). Ces dimensions étant construites à partir de plusieurs items regroupés en scores composites, l'analyse a principalement porté sur leur cohérence interne plutôt que sur la normalité de chaque item pris individuellement. En effet, les scores composites tendent généralement à se rapprocher d'une distribution normale lorsque plusieurs items sont regroupés, en particulier dans les grands échantillons (Field, 2018). Certaines autres variables, notamment le stress académique et le soutien parental, ne constituaient pas une échelle unique mais correspondaient à des variables analysées séparément. Dans ce cas, une analyse de fiabilité n'était pas pertinente. L'attention a donc été portée sur la distribution des données afin de vérifier la pertinence de l'utilisation d'analyses paramétriques. La normalité des distributions a été examinée à l'aide des coefficients d'asymétrie (skewness), de kurtosis et du test de Shapiro-Wilk. Ces éléments sont présentés dans la section suivante consacrée aux instruments de mesure ainsi que dans les annexes 3 à 7.

Des analyses descriptives ont ensuite été réalisées afin de décrire l'échantillon et les variables étudiées (moyennes, écarts-types, fréquences, pourcentages, médianes, minimums et maximums). Des analyses comparatives (tests t) ont permis de comparer les groupes, notamment les étudiants ayant passé une épreuve d'admission et ceux n'en ayant pas passé. Enfin, des analyses relationnelles (corrélations, régressions linéaires et tests du χ^2) ont été réalisées afin d'examiner les liens entre les variables et de tester les différentes hypothèses de recherche. Ces analyses sont présentés en annexe, tandis que le point suivant, présentation des résultats, reprend uniquement les résultats les plus pertinents pour l'interprétation des hypothèses et la réponse à la problématique de recherche.

Instruments de mesure

Motivation académique

La motivation académique a été mesurée à l'aide d'une version adaptée de l'Academic Motivation Scale (AMS), développée par Vallerand et al. (1992). Cette échelle s'appuie sur la

théorie de l'autodétermination de Deci & Ryan, et distingue trois types de motivation : intrinsèque, extrinsèque et amotivation. Dans le cadre de cette étude, 24 items ont été sélectionnés et adaptés au contexte universitaire (contre 28 dans la version originale). Les réponses ont été recueillies à l'aide d'une échelle de Likert en 5 points (contre 7 dans la version originale). L'AMS est largement reconnue pour ses qualités psychométriques (Guay et al., 2015). Toutefois, l'adaptation de l'échelle et la réduction du nombre d'items peuvent avoir un impact sur sa fiabilité, ce qui constitue une limite à prendre en compte.

Des analyses de cohérence interne ont donc été réalisées afin de vérifier la fiabilité des différentes dimensions mesurées ainsi que leur qualité psychométrique. La motivation intrinsèque est composée de 7 items, la motivation extrinsèque de 12 items et l'amotivation de 5 items. Les coefficients alpha de Cronbach et oméga de McDonald obtenus indiquent une bonne cohérence interne pour l'ensemble des variables : la motivation intrinsèque présente un alpha de 0.81 et un oméga de 0.82, la motivation extrinsèque un alpha de 0.77 et un oméga de 0.77, et l'amotivation obtient un alpha de 0.81 et un oméga de 0.81. Ces résultats permettent de considérer ces dimensions comme suffisamment fiables pour être utilisées dans les analyses statistiques ultérieures (voir annexe 3).

Les corrélations entre les trois dimensions de la motivation ont également été examinées. Les analyses montrent une association positive et significative entre la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque ($r = 0.13$, $p = 0.004$). Ce résultat est cohérent avec la théorie de l'autodétermination, selon laquelle les différentes formes de motivation ne s'opposent pas nécessairement de manière stricte et peuvent être présentes simultanément chez un même individu (Deci & Ryan, 2000). La motivation intrinsèque est négativement et significativement associée à l'amotivation ($r = -0.46$, $p < 0.001$). Cette relation est également cohérente avec la littérature, l'amotivation étant généralement associée à un faible sentiment de compétence et un moindre investissement dans les études (Deci & Ryan, 2000). Aucune corrélation significative n'est observée entre la motivation extrinsèque et l'amotivation ($r = 0.016$, $p = 0.73$). Ce résultat suggère qu'une motivation orientée vers des objectifs externes, ne constitue pas nécessairement une forme de désengagement académique. Ce résultat est cohérent avec la théorie de l'autodétermination, qui distingue clairement ces deux dimensions (Deci & Ryan, 2000). Ces résultats se retrouvent en annexe 4.

Engagement académique

L'engagement académique a été mesuré à partir d'un ensemble d'items construits pour cette étude, portant principalement sur les comportements d'étude des étudiants. Les questions portent sur l'organisation du travail, la gestion du temps, l'utilisation de stratégies d'apprentissage et la régularité dans les études. Cette approche s'inscrit dans la littérature définissant l'engagement académique comme un investissement actif de l'étudiant dans ses apprentissages (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004). Plus précisément, les items utilisés se rapprochent des dimensions comportementale et cognitive de l'engagement, qui renvoient aux efforts fournis par l'étudiant et aux stratégies qu'il mobilise pour apprendre.

Initialement, une dizaine d'items avaient été envisagés afin de couvrir plus largement les différentes dimensions de l'engagement académique. Toutefois, une analyse factorielle exploratoire a été réalisée afin d'examiner la structure des items et de ne conserver que les plus pertinents. À l'issue de cette analyse, cinq items ont été retenus pour constituer la mesure finale de l'engagement académique, principalement centrée sur les comportements d'étude et les stratégies d'apprentissage des étudiants. Les réponses ont été recueillies à l'aide d'une échelle de Likert en 5 points. Cet outil présente l'avantage d'être directement adapté au contexte des étudiants interrogés et de cibler des comportements concrets liés aux études. Toutefois, il ne s'agit pas d'une échelle standardisée validée, ce qui constitue une limite.

Les coefficients de cohérence interne obtenus pour cette échelle sont satisfaisants, avec un alpha de Cronbach de 0.76 et un oméga de McDonald de 0.76. Ces résultats permettent de considérer cette mesure comme suffisamment fiable pour être utilisée dans les analyses statistiques ultérieures (voir annexe 3).

Stress académique

Le stress académique a été mesuré à partir d'un seul item portant sur le stress ressenti dans le cadre des études (« Je ressens du stress par rapport à mes études »), évalué sur une échelle de Likert en 5 points. Cette approche repose sur une conception du stress comme une expérience individuelle, qui dépend de la manière dont l'étudiant perçoit les exigences de son environnement et évalue ses propres ressources pour y faire face. Le stress n'est donc pas uniquement lié à la situation elle-même, mais aussi à l'interprétation qu'en fait la personne (Folkman & Lazarus, 1985). Cette perspective reste utilisée dans les recherches récentes, qui montrent que le stress perçu constitue souvent un meilleur indicateur du bien-être et de

l'adaptation que les situations stressantes réellement rencontrées par les étudiants (Shields et al., 2022).

Comme cette variable repose sur un seul item, aucune analyse de fiabilité interne n'a été réalisée. En revanche, sa distribution a été examinée à l'aide du test de normalité de Shapiro-Wilk, des coefficients d'asymétrie (skewness) et de kurtosis. Les résultats montrent une asymétrie négative modérée dans les deux groupes d'étudiants, en accès libre et ceux ayant passé une épreuve d'admission, indiquant une légère concentration des réponses vers les niveaux élevés de stress. Les valeurs de kurtosis restent acceptables, suggérant une distribution globalement exploitable. Bien que le test de Shapiro-Wilk soit significatif dans les deux groupes ($p < 0.001$), cette situation est fréquente dans les grands échantillons ($N = 445$), ce test étant particulièrement sensible. En effet, les tests formels de normalité peuvent devenir très sensibles dans les grands échantillons et détecter des écarts statistiquement significatifs, même lorsque ceux-ci restent peu problématiques pour les analyses paramétriques (Ghasemi & Zahediasl, 2012 ; Mishra et al., 2019). Compte tenu de la taille de l'échantillon ainsi que des indices d'asymétrie et de kurtosis globalement acceptables, la variable a été considérée comme suffisamment proche d'une distribution normale pour permettre l'utilisation de tests t et de régressions linéaires (voir annexe 5). Cependant, l'utilisation d'un seul item ne permet pas de couvrir toutes les dimensions du stress académique, ce qui constitue une limite.

Choix de filière

Le choix de filière a été étudié à partir d'une question portant sur la raison principale du choix des études. Plusieurs réponses étaient proposées : vocation ou projet de longue date, débouchés professionnels, choix par défaut, absence de projet clair, ainsi qu'une catégorie «autre ». Comme les étudiants pouvaient sélectionner plusieurs réponses, chaque modalité a été recodée en variable dichotomique (0 = non, 1 = oui), permettant d'analyser séparément chaque raison de choix. Cette méthode a permis d'étudier plus précisément le lien entre chaque raison de choix de filière et les différentes formes de motivation académique. Ces variables étant binaires, elles ne suivent pas une distribution normale, ce qui est attendu statistiquement. Aucune analyse de normalité n'a donc été nécessaire pour ces variables. Elles ont été principalement utilisées dans des analyses de régressions linéaires comme variables prédictives et chi carré. Cette variable permet ainsi d'analyser le sens que les étudiants donnent à leur parcours et son lien avec la motivation académique.

Soutien social

Le soutien parental a été évalué à partir de plusieurs indicateurs distincts : l'encouragement parental perçu, l'implication des parents dans le parcours académique ainsi que les difficultés financières rencontrées par l'étudiant. Ces variables s'appuient sur la littérature montrant que le contexte familial joue un rôle important dans la motivation et l'engagement académique des étudiants (Eccles & Wigfield, 2002 ; Wentzel, 1998). L'objectif n'était pas de mesurer un construit unique à l'aide d'une échelle standardisée, mais d'examiner différentes dimensions du soutien familial susceptibles d'influencer le parcours universitaire. L'encouragement parental, l'implication parentale et les difficultés financières ont été évalués à l'aide de questions à réponses ordinales en 4 modalités. Les modalités allaient respectivement de « Non, pas du tout » à « Oui, fortement », de « Jamais » à « Très régulièrement » et de « Non, jamais » à « Oui, souvent », selon l'item concerné.

Comme ces indicateurs ont été analysés séparément et ne constituent pas une seule échelle globale, aucune analyse de fiabilité interne n'a été réalisée. En revanche, la distribution des données a été vérifiée à l'aide du test de normalité de Shapiro-Wilk, ainsi que des coefficients d'asymétrie (skewness) et de kurtosis. Les résultats montrent que les variables de soutien parental présentent des distributions globalement compatibles avec l'utilisation d'analyses nécessitant une distribution proche de la normalité. L'implication parentale présente une asymétrie faible à modérée, suggérant une distribution relativement équilibrée.

L'encouragement parental présente une asymétrie négative plus marquée, indiquant une concentration des réponses vers les niveaux élevés de soutien perçu, tandis que les difficultés financières montrent une asymétrie positive modérée, traduisant une majorité de réponses vers de faibles niveaux de difficultés. Bien que le test de Shapiro-Wilk soit significatif pour l'ensemble des variables ($p < 0.001$), cette situation est fréquente dans les grands échantillons ($N = 445$), (Ghasemi & Zahediasl, 2012 ; Mishra et al., 2019). Compte tenu de la taille de l'échantillon ainsi que des indices d'asymétrie et de kurtosis globalement acceptables, ces variables ont été considérées comme suffisamment proches d'une distribution normale pour permettre l'utilisation d'analyses paramétriques (voir annexe 7). Cette approche permet d'obtenir une vision plus large du contexte familial, même si elle ne repose pas sur un instrument standardisé validé, ce qui constitue une limite dans l'interprétation des résultats.

5. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

H1 : Niveau de motivation

Cette hypothèse vise à vérifier si les étudiants issus de filières sélectives présentaient un niveau de motivation plus élevé et une motivation davantage extrinsèque que les étudiants inscrits dans des filières en accès libre. Pour examiner cette hypothèse, des analyses descriptives et tests t pour échantillons indépendants ont été réalisés.

Les résultats sont présentés dans le tableau 1.

Tableau 1 : Comparaison de la motivation selon le type d'accès

Variable	Groupe	Moyenne	Écart-type	t	p	d de Cohen
Motivation intrinsèque	Accès libre	3.89	0.71	-0.43	0.67	0.04
	Épreuve	3.92	0.73			
Motivation extrinsèque	Accès libre	3.44	0.63	-3.61	< 0.001	0.35
	Épreuve	3.66	0.62			
Amotivation	Accès libre	1.96	0.89	0.49	0.62	0.05
	Épreuve	1.91	0.87			

Les moyennes observées pour la motivation intrinsèque et l'amotivation sont très proches entre les deux groupes d'étudiants, ce qui indique des niveaux globalement équivalents. Les écarts-types sont également très proche, suggérant une dispersion comparable des réponses. Pour la motivation extrinsèque, une différence plus marquée apparaît pour la moyenne, les étudiants issus de filières sélectives présentent une moyenne plus élevée que ceux en accès libre.

La suite des analyses confirment ces observations. Aucune différence significative n'est observée pour la motivation intrinsèque et l'amotivation, avec une taille d'effet négligeable. En revanche, une différence significative est observée pour la motivation extrinsèque, $t = -3.61$, $p < 0.001$, indiquant un niveau plus élevé chez les étudiants issus de filières sélectives. La taille de l'effet associée est faible à modérée ($d = 0.35$), ce qui suggère que, bien que statistiquement significative, cette différence reste d'ampleur limitée.

Ces résultats montrent que, bien que certaines différences descriptives soient observables, seule la motivation extrinsèque varie significativement selon le type d'accès, bien que l'ampleur de cette différence reste modérée. L'hypothèse H1 est partiellement confirmée. Ce résultat rejoint les travaux de Wouters et al. (2017), qui montrent que les contextes sélectifs peuvent renforcer une motivation davantage orientée vers la performance et la réussite académique. La présence d'un concours ou d'un examen d'entrée peut en effet accentuer les enjeux liés à l'accès à la formation et à la réussite professionnelle, ce qui favorise davantage des formes de motivation extrinsèque. En revanche, l'absence de différence significative concernant la motivation intrinsèque suggère que l'intérêt personnel pour les études peut être présent indépendamment du type d'accès à la filière.

H2 : Engagement académique

Cette hypothèse examine si les étudiants ayant passé une épreuve d'admission présentent un niveau d'engagement académique plus élevé que les étudiants inscrits dans des filières en accès libre. Afin d'analyser cette différence, des analyses descriptives et un test t pour échantillons indépendants est réalisé, les résultats sont présentés dans le tableau 2.

Tableau 2 : Comparaison de l'engagement académique selon le type d'accès à la filière

Variable	Groupe	Moyenne	Écart-type	t (ddl)	p	d de Cohen
Engagement académique	Accès libre	2.97	0.87	-1.39 (443)	0.16	0.14
	Épreuve d'admission	3.09	0.89			

Les moyennes montrent que les étudiants issus de filières sélectives présentent un niveau d'engagement légèrement plus élevé que ceux inscrits en accès libre. Les écarts-types observés sont très proches dans les deux groupes, indiquant une dispersion comparable des réponses. Toutefois, le test t ne met pas en évidence de différence statistiquement significative entre les deux groupes. La taille de l'effet associée est faible ce qui confirme que la différence observée est d'ampleur limitée.

Ces résultats indiquent que, malgré une tendance à un engagement légèrement plus élevé chez les étudiants ayant passé une épreuve d'admission, cette différence reste faible et non significative. L'hypothèse H2 n'est pas confirmée. Ces résultats ne permettent pas d'affirmer

que le passage par une épreuve d'admission est associé à un engagement académique plus élevé. Ce constat peut être mis en lien avec le modèle de Kahu et Nelson (2018), selon lequel l'engagement académique ne dépend pas uniquement d'un facteur institutionnel, comme le mode d'accès à la formation, mais résulte d'une interaction entre les caractéristiques individuelles de l'étudiant, ses ressources motivationnelles et son environnement d'apprentissage. Ainsi, le fait d'avoir été sélectionné ne suffit pas nécessairement à renforcer l'investissement concret dans les études. Ce résultat rejoint également l'idée selon laquelle l'engagement académique est un phénomène multidimensionnel, qui se construit progressivement à travers les comportements d'étude, les stratégies d'apprentissage et le rapport subjectif aux études (Fredricks et al., 2004).

H3 : Motivation et engagement académique

Cette hypothèse cherche à déterminer si les différentes dimensions de la motivation académique permettent de prédire le niveau d'engagement académique des étudiants. Plus précisément, il est attendu qu'une motivation intrinsèque plus élevée soit associée à un engagement académique plus important. Afin de tester cette hypothèse, une régression linéaire multiple est réalisée.

Tableau 3 : Corrélations entre motivation et engagement

Variable	Engagement académique (r)	p
Motivation intrinsèque	0.26	< 0.001
Motivation extrinsèque	0.05	0.263
Amotivation	-0.30	< 0.001

Tableau 4 : Régression linéaire (variable dépendante : engagement)

Prédicteur	B	t	p
Motivation intrinsèque	0.18	2.91	.004
Motivation extrinsèque	0.05	0.8	.419
Amotivation	-0.23	-4.59	< .001

R² = 0.111 (11.1 % de variance expliquée)

Les analyses de corrélation montrent que la motivation intrinsèque est positivement et significativement associée à l'engagement, indiquant que les étudiants présentant une motivation intrinsèque plus élevée tendent à être plus engagés dans leurs études. A l'inverse

l'amotivation est négativement et significativement associée à l'engagement, ce qui suggère que les étudiants moins motivés présentent un niveau d'engagement plus faible. La motivation extrinsèque ne présente pas de lien significatif avec l'engagement.

Une analyse de régression linéaire a ensuite été réalisée afin d'examiner dans quelle mesure les différentes formes de motivation permettent de prédire l'engagement académique. Les résultats indiquent que la motivation intrinsèque constitue un prédicteur significatif et positif de l'engagement académique, tandis que l'amotivation constitue un prédicteur significatif et négatif. La motivation extrinsèque n'apparaît pas comme un prédicteur significatif. Le modèle explique une part significative de la variance de l'engagement académique, à savoir 11.1%, démontrant ainsi que les différentes formes de motivation contribuent en partie à expliquer le niveau d'engagement des étudiants.

Ces résultats suggèrent que les étudiants qui éprouvent un intérêt personnel pour leurs études et du plaisir à apprendre tendent à être davantage investis dans leurs comportements d'étude et leurs stratégies d'apprentissage. Ces résultats sont cohérents avec la théorie de l'autodétermination de Ryan et Deci (2000), selon laquelle les formes de motivation les plus autodéterminées favorisent un investissement plus durable et plus profond dans les apprentissages. Ils rejoignent également les travaux de Fredricks et al. (2004), qui mettent en évidence l'importance des facteurs motivationnels dans l'engagement académique des étudiants. L'absence de relation significative entre la motivation extrinsèque et l'engagement académique peut suggérer qu'une motivation principalement orientée vers des objectifs externes, ne suffit pas à favoriser un investissement concret dans les études au quotidien. L'hypothèse H3 est confirmée.

H4 : Stress académique

Cette hypothèse vérifie si les étudiants ayant passé une épreuve d'admission présentent un niveau de stress académique plus élevé que les étudiants en accès libre. Afin d'examiner cette hypothèse, des analyses descriptives et un test t pour échantillons indépendants est réalisé.

Tableau 5 : Comparaison du stress académique selon le type d'accès

Variable	Groupe	M	ET	t (ddl)	p	d de Cohen
Stress académique	Accès libre	3.88	1.12	-2.94 (443)	0.003	0.28
	Épreuve d'admission	4.18	1.05			

Les moyennes montrent que les étudiants issus de filières sélectives présentent un niveau de stress plus élevé que ceux inscrits en accès libre. Les écarts-types observés sont relativement proches, indiquant une dispersion comparable des réponses dans les deux groupes. Le test t met en évidence une différence statistiquement significative entre les deux groupes. La taille de l'effet associée est faible, ce qui indique que, bien que significative, la différence observée reste d'ampleur limitée.

Ces résultats indiquent que les étudiants issus de filières sélectives présentent un niveau de stress académique significativement plus élevé que ceux en accès libre, mais que cet effet reste faible. Les contextes sélectifs peuvent être associés à une pression académique plus importante. Le fait d'avoir dû réussir un concours ou un examen d'entrée peut renforcer les attentes liées à la réussite et augmenter le stress ressenti par les étudiants. Ce résultat rejoint l'idée de Brooks et al. (2023) montrant que les filières sélectives sont souvent associées à des niveaux plus élevés de pression et d'anxiété académique, notamment en raison de la compétition et des enjeux liés à la réussite des études. L'hypothèse H4 est confirmée.

H5 : stress et motivation académique

Cette hypothèse vise à examiner les relations entre le stress académique et les différentes dimensions de la motivation. Il est attendu qu'un niveau de stress plus élevé soit associé à une motivation davantage extrinsèque ainsi qu'à un niveau plus élevé d'amotivation. Afin de tester cette hypothèse, des analyses de corrélation et de régression linéaire sont réalisées.

Tableau 6 : Corrélations entre motivation et stress

Variable	Stress académique (r)	p
Motivation intrinsèque	0.02	0.64
Motivation extrinsèque	0.32	< 0.001
Amotivation	0.09	0.03

Tableau 7 : Régression linéaire (variable dépendante : stress)

Prédicteur	B	t	p
Motivation intrinsèque	0.04	0.53	0.59
Motivation extrinsèque	0.54	7.04	< 0.001
Amotivation	0.13	2.08	0.03

$R^2 = 0.115$ (11.5 % de variance expliquée)

Les analyses de corrélation montrent que le stress académique est positivement et significativement associé à la motivation extrinsèque. Une relation positive plus faible est également observée entre le stress académique et l'amotivation. En revanche, aucune relation significative n'est observée entre le stress académique et la motivation intrinsèque.

Une analyse de régression linéaire a ensuite été réalisée afin d'examiner dans quelle mesure les différentes formes de motivation permettent de prédire le stress académique. Les résultats indiquent que la motivation extrinsèque constitue un prédicteur significatif et positif du stress, et l'amotivation constitue également un prédicteur positif mais plus faible. La motivation intrinsèque n'apparaît pas comme un prédicteur significatif. Le modèle explique 11.5 % de la variance du stress académique, ce qui indique que les différentes formes de motivation contribuent en partie à expliquer le niveau de stress des étudiants.

Ces résultats suggèrent que les étudiants dont la motivation est davantage orientée vers la performance, la réussite ou les attentes externes ont tendance à ressentir davantage de stress dans leurs études. À l'inverse, le fait d'étudier principalement par intérêt personnel ou par plaisir d'apprendre ne semble pas être associé à une augmentation du stress académique. Ces résultats sont cohérents avec la théorie de l'autodétermination (Ryan & Deci, 2000), selon laquelle les formes de motivation les moins autodéterminées sont généralement associées à davantage de pression et de tension psychologique. L'hypothèse H5 est partiellement confirmée.

H6 : Stress académique et engagement des étudiants

Cette hypothèse s'intéresse aux liens entre le stress académique et l'engagement académique des étudiants. Plus précisément, elle cherche à vérifier si un niveau de stress plus élevé est associé à un engagement académique plus faible. Afin d'analyser cette relation, des analyses de corrélation et de régression linéaire sont réalisées.

Les analyses de corrélation n'indiquent pas de lien significatif entre le stress académique et l'engagement ($r = 0.06$, $p = 0.16$). Une analyse de régression linéaire confirme ce résultat, le stress ne constituant pas un prédicteur significatif de l'engagement ($B = 0.08$, $p = 0.16$; $R^2 = 0.004$).

Ces résultats suggèrent que le fait de ressentir du stress dans les études n'entraîne pas nécessairement une diminution ou une augmentation de l'engagement académique. Certains étudiants peuvent rester investis dans leurs études malgré un niveau élevé de stress, tandis que d'autres peuvent être moins engagés même en ressentant peu de pression. Ce résultat peut s'expliquer par le caractère complexe de l'engagement académique, qui dépend de nombreux facteurs personnels, motivationnels et contextuels (Kahu & Nelson, 2018). Le stress académique ne semble donc pas, à lui seul, suffire à expliquer les différences d'engagement observées chez les étudiants. L'hypothèse H6 n'est pas confirmée.

H7 : Choix de filière et types de motivation

Cette hypothèse examine si les raisons du choix de filière sont associées aux différentes dimensions de la motivation académique. Plus précisément, il est attendu qu'un choix de filière fondé sur la vocation ou un projet personnel soit associé à une motivation plus intrinsèque, tandis qu'un choix par défaut ou une absence de projet clair soient davantage liés à l'amotivation. Afin de tester cette hypothèse, trois régressions linéaires sont réalisées. Les résultats sont présentés dans le tableau 8 ci-dessous.

Tableau 8 : Régressions linéaires : lien entre les raisons du choix de filière et les types de motivation

Variable dépendante	Prédicteur	B	t	p
Motivation intrinsèque	R1 – Vocation	0.56	6.18	< 0.001
	R2 – Débouchés	0.28	3.75	< 0.001
	R3 – Choix par défaut	-0.18	-1.34	0.18
	R4 – Absence de projet clair	0.22	1.93	0.054
Motivation extrinsèque	R1 – Vocation	0.007	0.09	0.93
	R2 – Débouchés	0.02	0.28	0.77
	R3 – Choix par défaut	-0.22	-1.77	0.07
	R4 – Absence de projet clair	0.06	0.63	0.53
Amotivation	R1 – Vocation	-0.49	-4.60	< 0.001
	R2 – Débouchés	-0.2	-2.30	0.02
	R3 – Choix par défaut	0.56	3.51	< 0.001
	R4 – Absence de projet clair	0.28	2.13	0.03

MI : $R^2 = 0.117$; ME : $R^2 = 0.009$; A : $R^2 = 0.165$

Les résultats relatifs à la motivation intrinsèque indiquent que le choix d'une filière par vocation est positivement et significativement associé à ce type de motivation. Il en est de même pour le choix orienté vers les débouchés professionnels. En revanche, le choix par défaut et l'absence de projet clair ne sont pas significatifs. Le modèle explique 11.7 % de la variance de la motivation intrinsèque.

Concernant la motivation extrinsèque, aucune des raisons de choix de filière n'est significativement associée à ce type de motivation. De plus, le modèle explique une part très faible de la variance à savoir 0,9% ce qui indique que les raisons du choix de filière influencent peu cette dimension motivationnelle.

Enfin, les résultats relatifs à l'amotivation montrent que le choix par vocation est négativement et significativement associé à ce type de motivation, tout comme le choix fondé sur les débouchés professionnels. À l'inverse, le choix par défaut ainsi que l'absence de projet clair sont positivement et significativement associés à l'amotivation. Le modèle explique 16.5 % de la variance de l'amotivation.

Ces résultats suggèrent que les étudiants ayant un projet d'études clair ou une véritable vocation semblent plus investis et présentent une motivation davantage intrinsèque dans leur parcours académique. À l'inverse, les étudiants ayant choisi leur filière sans réel intérêt personnel ou par manque d'alternative présentent davantage de signes de désengagement. Ces résultats sont cohérents avec la théorie de l'autodétermination (Ryan & Deci, 2000), selon laquelle le sentiment de choix personnel et l'intérêt pour une activité favorisent des formes de motivation plus autodéterminées. Ils rejoignent également les travaux de Vallerand et al. (1992), qui associent l'amotivation à une absence de sens ou d'objectif clair dans les études. En revanche, l'hypothèse selon laquelle un choix orienté vers les débouchés professionnels serait associé à une motivation plus extrinsèque n'est pas confirmée. L'hypothèse H8 est partiellement confirmée.

Analyses complémentaires

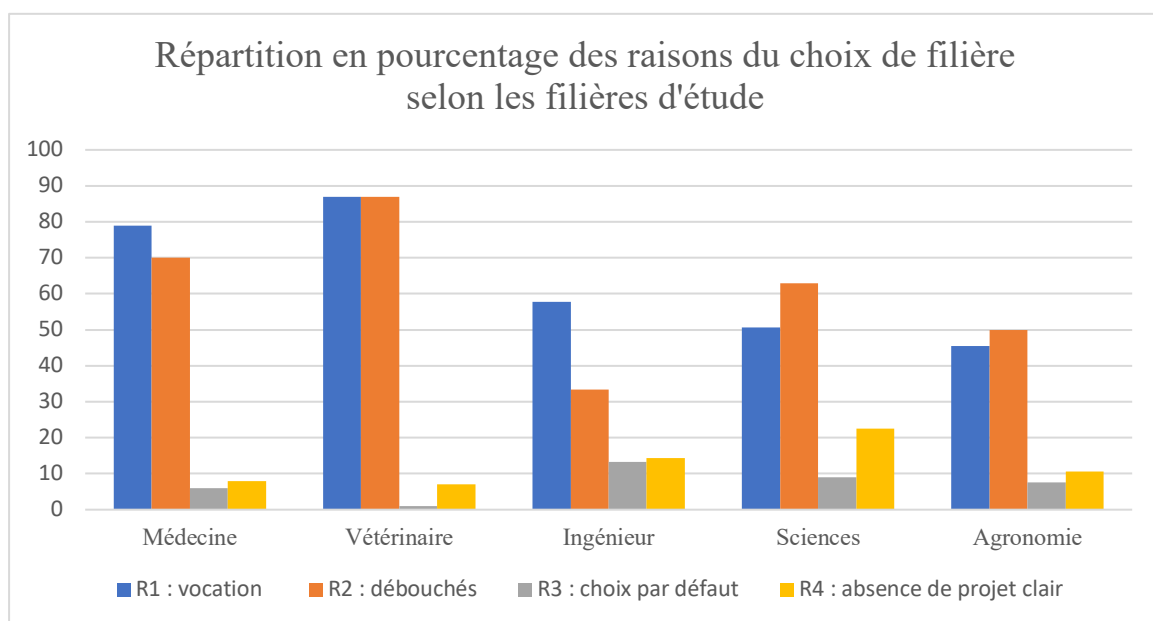
Des analyses complémentaires de type chi carré (χ^2) ont été réalisées afin d'examiner la répartition des raisons de choix de filière selon les différentes filières d'étude.

Les résultats montrent que les raisons de choix de filière varient significativement selon la filière suivie. Le choix par vocation est fortement associé à certaines filières, $\chi^2= 51.6$, $p <$

0.001, notamment en médecine et en médecine vétérinaire, où il est majoritaire (79 % et 87 % des étudiants respectivement).

De même, le choix orienté vers les débouchés professionnels varie selon la filière, $\chi^2 = 64.7$, $p < 0.001$, et apparaît particulièrement fréquent dans certaines filières comme les sciences appliquées (66.7 %).

Le choix par défaut, $\chi^2 = 11.5$, $p = 0.02$, ainsi que l'absence de projet clair, $\chi^2 = 13.4$, $p = 0.01$, présentent également des variations significatives selon les filières, bien que ces choix restent globalement moins fréquents.



Ce graphique permet de mieux comprendre les différences observées en termes de motivation académique, en montrant que les logiques d'orientation varient selon les contextes de formation.

H8 : Soutien parental, motivation et engagement

Cette hypothèse examine les relations entre le soutien parental, l'engagement académique et les différentes dimensions de la motivation. Trois dimensions sont analysées :

l'encouragement parental, l'implication parentale dans le parcours académique et les difficultés financières. Plus précisément, il est attendu qu'un encouragement parental plus important soit associé à une motivation intrinsèque plus élevée et à une amotivation plus faible (H8a), qu'une plus grande implication parentale soit liée à un engagement académique

plus élevé (H8b), et que les difficultés financières soient associées à une motivation intrinsèque plus faible ainsi qu'à une amotivation plus élevée (H8c). Afin d'analyser ces relations, plusieurs régressions linéaires sont réalisées.

Tableau 9 : Régressions linéaires : soutien parental, motivation et engagement

Variable	Variable dépendante	B	p	R ²	Interprétation
Encouragement parental	Motivation intrinsèque	0.24	< 0.001	0.055	Effet positif
Encouragement parental	Amotivation	-0.35	< 0.001	0.077	Effet négatif
Implication parentale	Engagement	0.12	0.01	0.015	Effet positif (faible)
Difficultés financières	Amotivation	0.14	0.001	0.024	Effet positif
Difficultés financières	Motivation intrinsèque	-0.04	0.19	0.004	Non significatif

H8A : encouragement parental

Les résultats montrent que l'encouragement parental est positivement et significativement associé à la motivation intrinsèque. Le modèle explique 5.5 % de la variance de la motivation intrinsèque. À l'inverse, il est négativement associé à l'amotivation. Le modèle explique 7.7 % de la variance de l'amotivation. Les étudiants percevant davantage d'encouragements de la part de leurs parents semblent plus motivés par intérêt personnel et plus engagés dans leurs études. Ces résultats sont cohérents avec la théorie de l'autodétermination, selon laquelle un environnement soutenant favorise le développement d'une motivation de meilleure qualité (Ryan & Deci, 2000). Cette hypothèse est confirmée.

H8B : implication parentale

L'implication parentale est positivement et significativement liée à l'engagement académique. Le modèle explique une petite part de la variance de l'engagement académique, à savoir 1.5%. Ces résultats suggèrent que l'implication parentale constitue une ressource contextuelle contribuant à renforcer l'investissement des étudiants dans leurs études, comme le soulignent Kahu et Nelson (2018). Bien que l'ampleur de l'effet reste faible, cette hypothèse est confirmée.

H8C : difficultés financières

Les résultats montrent que les difficultés financières sont positivement et significativement associées à l'amotivation, indiquant que les contraintes matérielles peuvent favoriser une forme de désengagement. Le modèle explique 2.4 % de la variance de l'amotivation. En revanche, les difficultés financières ne sont pas significativement associées à la motivation intrinsèque. Ces résultats indiquent que les difficultés financières affectent principalement les formes de motivation les plus fragiles, sans impacter directement la motivation intrinsèque. Cette hypothèse est partiellement confirmée.

Conclusion : dans l'ensemble, les résultats soulignent le rôle du contexte familial dans le parcours académique des étudiants. L'encouragement parental apparaît comme un facteur favorable au développement d'une motivation de qualité, tandis que les difficultés financières sont associées à des formes de désengagement. L'implication parentale contribue également à renforcer l'engagement, bien que de manière plus modérée. Ces résultats rejoignent les travaux de Ryan & Deci (2000) et Galdiolo et al. (2012) montrant que le soutien familial constitue un facteur important dans le parcours des étudiants. Un environnement familial soutenant peut favoriser le sentiment de compétence, la persévérance et l'investissement dans les études, tandis que les difficultés économiques peuvent fragiliser la motivation académique.

6. DISCUSSION

L'objectif de cette recherche était d'examiner dans quelle mesure les examens d'entrée à l'université favorisent l'engagement académique des étudiants, en analysant plus particulièrement le rôle des facteurs de motivation.

Les résultats obtenus invitent à nuancer l'idée selon laquelle les dispositifs de sélection produiraient directement des étudiants plus engagés. En effet, aucune différence significative d'engagement académique n'a été observée entre les étudiants issus de filières sélectives et ceux inscrits en accès libre. Ce résultat suggère que la sélection à l'entrée ne constitue pas, à elle seule, un levier suffisant pour renforcer l'investissement académique. Ce constat peut être interprété en lien avec le modèle de Kahu et Nelson (2018), qui considère l'engagement comme une interaction entre les caractéristiques de l'étudiant et son environnement. Dans cette perspective, le type d'accès à la formation constitue un facteur parmi d'autres, mais ne suffit pas à expliquer à lui seul les différences d'engagement. Autrement dit, réussir une épreuve d'admission ne garantit pas nécessairement un investissement plus important dans les études.

Cependant, l'absence de différence d'engagement ne signifie pas que les filières sélectives n'ont aucun effet sur le fonctionnement des étudiants. Les résultats montrent que les étudiants issus de ces filières présentent une motivation extrinsèque plus élevée. Ce résultat peut être mis en lien avec les travaux de Wouters et al. (2017), qui montrent que les procédures de sélection sont liées aux dynamiques motivationnelles des étudiants, sans pour autant garantir un engagement plus élevé. La motivation extrinsèque renvoie à des raisons davantage extérieures à l'activité elle-même, comme les attentes, les pressions ou les objectifs imposés par le contexte. Ceci permet de comprendre le rôle réel des dispositifs de sélection, qui semblent influencer davantage la nature de la motivation que le niveau d'engagement lui-même. Les étudiants des filières sélectives ne sont pas nécessairement plus engagés, mais ils évoluent dans un contexte où les enjeux de réussite sont plus visibles. Cela peut orienter leur motivation vers des objectifs externes, sans pour autant modifier leur investissement concret dans les études. Autrement dit, les dispositifs de sélection ne semblent pas agir directement sur le comportement d'engagement des étudiants, mais plutôt sur les raisons pour lesquelles ils s'investissent dans leurs études. Ce résultat montre qu'il est important de distinguer le niveau de motivation de sa qualité pour comprendre l'engagement académique. Comme le souligne la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000), toutes les formes de

motivation ne produisent pas les mêmes effets. Une motivation extrinsèque peut soutenir l'effort à court terme, mais elle apparaît généralement plus sensible à la pression et moins durable qu'une motivation intrinsèque.

Les analyses réalisées dans cette étude confirment cette idée. La motivation intrinsèque est positivement associée à l'engagement académique, tandis que l'amotivation y est négativement liée. En revanche, la motivation extrinsèque ne constitue pas un prédicteur significatif de l'engagement. Ainsi, ce n'est pas simplement le fait d'être motivé qui favorise l'engagement, mais la qualité de cette motivation. Les dispositifs de sélection peuvent donc renforcer certaines formes de motivation sans nécessairement favoriser un engagement plus autonome ou plus durable.

Les résultats relatifs au stress académique montrent que les étudiants issus de filières sélectives présentent un niveau de stress plus élevé, ce qui confirme que les contextes compétitifs et les évaluations à forts enjeux peuvent augmenter la pression ressentie (Robotham, 2008). Cependant, le stress n'est pas directement lié à l'engagement académique. Ce résultat peut s'expliquer par la nature complexe du stress. Comme le suggèrent Folkman et Lazarus (1985), le stress dépend de l'évaluation subjective que fait l'individu des exigences et de ses ressources. Dans cette étude, le stress semble agir de manière indirecte, il est associé à une motivation plus extrinsèque et à une légère augmentation de l'amotivation. Cela suggère que le stress influence davantage la relation de l'étudiant à ses études que son engagement réel. Ce résultat invite à dépasser une vision simpliste du stress comme facteur uniquement négatif, pour le considérer comme une variable intermédiaire dans les dynamiques motivationnelles.

Les analyses portant sur les raisons du choix de filière apportent un éclairage complémentaire particulièrement important. Les étudiants ayant choisi leur filière par vocation présentent une motivation intrinsèque plus élevée et une amotivation plus faible. Ce résultat confirme les travaux de Morlaix et Lambert-Le Mener (2015), qui montrent que l'intérêt pour les études constitue un facteur clé de la réussite et de l'engagement. À l'inverse, les étudiants ayant fait un choix par défaut ou en l'absence de projet clair présentent davantage d'amotivation. Ce résultat met en évidence l'importance du sens attribué au parcours académique. Cela montre que les étudiants sont plus engagés lorsque leur formation correspond à leur projet.

Un résultat plus nuancé concerne le rôle des débouchés professionnels. Contrairement à ce qui était attendu, ce type de motivation n'est pas lié à une motivation extrinsèque plus élevée. Il est au contraire associé à une motivation intrinsèque plus forte et à une amotivation plus faible. Ce résultat peut s'expliquer par le fait que, dans certains cas, les objectifs professionnels ne sont pas perçus comme des contraintes externes, mais comme des projets personnels intégrés. Cela rejoint l'idée développée par Deci et Ryan (2000) selon laquelle certaines formes de motivation extrinsèque peuvent être internalisées.

Par ailleurs, les analyses complémentaires montrent que les logiques d'orientation varient selon les filières. Les filières sélectives ne constituent pas un ensemble homogène : certaines, comme la médecine ou la médecine vétérinaire, sont davantage associées à des choix fondés sur la vocation et l'intérêt personnel pour le métier, tandis que les sciences appliquées sont plus souvent choisies pour leurs débouchés professionnels et les perspectives de carrière qu'elles offrent. Cette diversité invite à nuancer l'opposition entre filières sélectives et accès libre, en montrant que les dynamiques motivationnelles dépendent aussi des caractéristiques propres à chaque domaine d'étude.

Enfin, les résultats relatifs au soutien parental confirment l'importance du contexte social dans le parcours des étudiants. L'encouragement parental est associé à une motivation intrinsèque plus élevée et à une amotivation plus faible, ce qui est cohérent avec la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000). L'implication parentale est également liée à un engagement académique plus élevé, bien que cet effet reste modéré. Ces résultats suggèrent que le soutien familial constitue une ressource importante, mais non déterminante. Il contribue à renforcer certaines dimensions de la motivation et de l'engagement, sans pour autant en être le facteur principal. À l'inverse, les difficultés financières sont associées à une augmentation de l'amotivation, ce qui souligne l'impact des contraintes matérielles sur le vécu académique des étudiants. Ce résultat est cohérent avec les travaux de Robotham (2008), qui montrent que les difficultés financières peuvent fragiliser l'investissement dans les études.

7. CONCLUSION

Dans l'ensemble, cette étude met en évidence que les examens d'entrée ne semblent pas être directement associés à un niveau plus élevé d'engagement académique chez les étudiants. Leur influence paraît davantage liée à certaines dimensions de la motivation et du stress. L'engagement académique semble avant tout dépendre de la qualité de la motivation, du sens donné au choix de filière et des ressources contextuelles dont dispose l'étudiant. Ces résultats invitent à dépasser une vision simplifiée des dispositifs de sélection comme outils d'optimisation de la réussite étudiante.

Dans un contexte où l'enseignement supérieur évolue constamment, avec des réformes visant à améliorer son fonctionnement et la réussite des étudiants, ces résultats prennent tout leur sens. Les débats autour des examens d'entrée portent souvent sur leur capacité à limiter le nombre d'étudiants et améliorer la réussite. Pourtant, cette étude montre que l'engagement académique ne dépend pas uniquement du mode d'accès à la formation. Cela invite plutôt à changer de point de vue. Ce n'est pas la sélection qui compte le plus, mais le sens que les étudiants donnent à leurs études. Les étudiants sont davantage engagés lorsque leur choix de filière correspond à leur projet personnel et lorsqu'ils bénéficient d'un environnement de soutien.

Ces résultats invitent à repenser le rôle des dispositifs existants. Ils ne doivent pas être vus uniquement comme des outils de sélection, mais aussi comme des moyens d'accompagner les étudiants. La question n'est donc pas seulement de savoir s'il faut sélectionner, mais de comprendre dans quelles conditions les étudiants peuvent réellement s'engager dans leurs études. Cela implique de prendre en compte la diversité des parcours, d'aider les étudiants à construire leur projet et de proposer des environnements favorisant l'autonomie et le sentiment de compétence.

Ainsi, cette recherche montre que l'engagement académique est un phénomène complexe. Il ne dépend pas d'un seul facteur, mais d'un ensemble d'éléments liés à l'étudiant et à son environnement. L'engagement ne se décide pas à l'entrée à l'université, il se construit progressivement tout au long du parcours.

8. LIMITES DE L'ÉTUDE ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE

Cette étude présente plusieurs limites qui doivent être prises en compte dans l'interprétation des résultats. Tout d'abord, l'échantillon repose sur la participation volontaire des étudiants et a été constitué au sein d'une seule université, ce qui limite la généralisation des résultats. De plus, les données ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire auto-rapporté, reposant sur les perceptions des étudiants plutôt que sur des comportements directement observés. Par ailleurs, certaines variables, comme l'engagement académique, ont été mesurées à partir d'items construits pour cette étude. Bien que des analyses de cohérence interne et une analyse factorielle exploratoire aient été réalisées, ces outils ne constituent pas des échelles officiellement validées, ce qui peut limiter la validité du construit et la comparabilité avec d'autres recherches. Enfin, le contexte de collecte des données peut également avoir influencé certaines réponses : les étudiants en médecine vétérinaire venaient de passer récemment leur épreuve d'admission, contrairement aux étudiants des autres filières, déjà engagés dans leurs études.

Les résultats de cette étude ouvrent plusieurs pistes pour de futures recherches. Une approche longitudinale permettrait notamment d'observer l'évolution de la motivation, du stress et de l'engagement au cours du parcours universitaire. Il serait également intéressant d'élargir l'échantillon à d'autres universités et filières afin de vérifier si les résultats observés se confirment dans d'autres contextes. Une approche qualitative, à travers des entretiens, pourrait aussi approfondir la compréhension du vécu des étudiants et du sens qu'ils attribuent à leur parcours.

Enfin, les résultats ouvrent également des perspectives au niveau des pratiques éducatives. Ils suggèrent l'importance de développer des dispositifs d'accompagnement centrés sur le projet de l'étudiant, la clarification de ses choix d'orientation et le soutien à une motivation plus autonome. Dans cette perspective, les examens d'entrée pourraient être envisagés comme des outils de sélection, mais aussi comme des étapes importantes pour orienter et accompagner les étudiants dans leur parcours académique.

9. BIBLIOGRAPHIE

Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). *Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct*. *Psychology in the Schools*, 45 (5), 369–386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>

ARES. (2020). *Décret du 13 juillet 2016 relatif aux études de sciences vétérinaires : Rapport d'évaluation à l'attention du Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles*. <https://www.ares-ac.be/sites/default/files/2025-03/2020-22.pdf>

Baye, A., Famerie, J.-P., Matoul, A., Quittre, V., & Voisset, P. (2010). *Les indicateurs de l'enseignement 2010*. Ministère de la Communauté française de Belgique / ETNIC. [https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/88693/1/Indicateurs%202010%20-%20Document%20complet%20\(ressource%207871\).pdf](https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/88693/1/Indicateurs%202010%20-%20Document%20complet%20(ressource%207871).pdf)

Broks, V. M. A., Stegers-Jager, K. M., Fikrat-Wevers, S., van den Broek, W. W., & Woltman, A. M. (2023). *The association between how medical students were selected and their perceived stress levels in year-1 of medical school*. *BMC Medical Education*, Article 443. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04411-0>

Bryman, A. (2015). *Social research methods (5e éd.)*. Oxford University Press. https://www.academia.edu/44367341/Social_Research_Methods

Cassignol Bertrand, F., Paquiot Papet, J., Pourcelot, C., & 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>

Centre d'information et d'orientation de l'UCLouvain. (s. d.). *Ingénieur civil et ingénieur civil architecte : Se préparer à l'examen d'admission*. UCLouvain. <https://conseils-orientation.uclouvain.be/eleve-du-secondaire/se-preparer-et-acceder-alenseignement-superieur/ingenieur-civil-et-ingenieur-civil-architecte---se-preparer-a-lexamen-dadmission.html>

Concours-medecine.be. (2023). *Instauration d'un concours de médecine remplaçant l'examen d'entrée à partir de 2023 en Belgique*. <https://concours-medecine.be/blogs/articles-astuces-preparation-concours-medecine/instauration-dun-concours-de-medecine-remplacant-lexamen-dentree-a-partir-de-2023-en-belgique>

Creswell, JW (2014). *Conception de la recherche : Approches qualitatives, quantitatives et mixtes (4e éd.)*. Thousand Oaks, CA : Sage.
https://www.researchgate.net/publication/332246566_Book_Review_Creswell_J_W_2014_Research_Design_Qualitative_Quantitative_and_Mixed_Methods_Approaches_4th_ed_Thousand_Oaks_CA_Sage

Deci, E. L., & 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

Dehon, C. (2023). *Orientation et réussite dans l’enseignement supérieur [Présentation]*. Université libre de Bruxelles. https://www.ulb.be/medias/fichier/orientation-et-reussite-dehon-13122023_1711549616288-pdf

Dehon, C., Detroz, P., Massart, X., & Romainville, M. (2021). *Filtres à l’entrée et tests de prérequis pour les étudiants dans l’enseignement supérieur : Une aide pour la réussite ?* *Dynamiques régionales*, 11 (1), 30–48. <https://shs.cairn.info/revue-dynamiques-regionales-2021-2-page-30>

Detroz, P. (2017). *Les dispositifs de test et de filtre des étudiants dans l’enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Université de Liège. https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/216572/1/FILTRES_rapportFINAL.pdf

Dupont, S., De Clercq, M., & Galand, B. (2015). *Les prédicteurs de la réussite dans l’enseignement supérieur : Revue critique de la littérature en psychologie de l’éducation*. *Revue française de pédagogie*, 191, 105–136. <https://doi.org/10.4000/rfp.4770>

Dweck, CS, et Leggett, EL (1988). *Une approche sociocognitive de la motivation et de la personnalité*. *Psychological review*, 95 (2), 256–273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). *Motivational beliefs, values, and goals*. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>

Faurie, I., Thouin, C., & Sauvezon, C. (2016). *Étude longitudinale du stress perçu chez les étudiant.e.s : Effets modérateurs de l’estime de soi et du sentiment d’efficacité personnelle*. *L’orientation scolaire et professionnelle*, 45 (1), 5–31. <https://doi.org/10.4000/osp.4700>

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2013). *Décret définissant le paysage de l’enseignement supérieur et l’organisation académique des études*. https://gallilex.cfwb.be/sites/default/files/imports/39681_060.pdf

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2016, 13 juillet). *Décret relatif aux études de sciences vétérinaires*. Gallilex. https://gallilex.cfwb.be/sites/default/files/textes-normatifs/2025-09/42854_0007.pdf

Fischer, L., Romainville, M., & Philippot, P. (2020). *Vivre des émotions en situation d'étude, tenter de les réguler et s'en croire capable : Exploration de la régulation émotionnelle des étudiant-e-s universitaires primo-arrivant-e-s en situation de préparation d'examens*. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 49(1), 119–146. <https://doi.org/10.4000/osp.11816>

Fischer, L., Romainville, M., & Philippot, P. (2022). *Accompagner les étudiant-es universitaires dans la régulation des émotions vécues dans l'apprentissage : Pistes d'intervention*. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 51(1), 183–204. <https://doi.org/10.4000/osp.15520>

Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1985). *If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48 (1), 150–170. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.48.1.150>

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). *School engagement: Potential of the concept, state of the evidence*. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

Galdiolo, S., Nils, F., & Vertongen, G. (2012). *Influences indirectes de l'origine sociale sur la réussite académique à l'université*. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41(1), 125–150. <https://doi.org/10.4000/osp.3723>

Ghasemi, A., & Zahediasl, S. (2012). *Normality tests for statistical analysis: A guide for non-statisticians*. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 10(2), 486–489. <https://doi.org/10.5812/ijem.3505>

Girès, J. (2024). *Inégalités sociales de réussite à l'université : La performance académique au prisme des conditions de vie étudiante*. *Brussels Studies*, 195. <https://doi.org/10.4000/12aez>

Guay, F., Morin, A. J. S., Litalien, D., Valois, P., & Vallerand, R. J. (2015). *Application of exploratory structural equation modeling to evaluate the Academic Motivation Scale*. *The Journal of Experimental Education*, 83(1), 51–82. https://selfdeterminationtheory.org/wp-content/uploads/2016/11/2015_Guay_etal_JofExper_Educ.pdf

Kahu, E. R. (2013). *Framing student engagement in higher education*. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758–773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>

- Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). *Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success*. Higher Education Research & Development, 37(1), 58–71. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197>
- Korhonen, V., Parpala, A., & Lindblom-Ylänne, S. (2019). *Student engagement variations across higher education institutions and disciplines*. Scandinavian Journal of Educational Research, 63(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1306802>
- Kuh, G. D. (2009). *What student affairs professionals need to know about student engagement*. Journal of College Student Development, 50(6), 683–706. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0099>
- Kusurkar, R. A. (2018). *Students' approaches to learning in medical school: The role of admission route and motivation*. Perspectives on Medical Education, 7(1), 54–57. <https://www.researchgate.net/publication/292150786>
- Kusurkar, R. A., Ten Cate, T. J., Vos, C. M. P., Westers, P., & Croiset, G. (2013). *How motivation affects academic performance: A structural equation modelling analysis*. Advances in Health Sciences Education, 18(1), 57–69. <https://doi.org/10.1007/s10459-012-9354-3>
- Lafontaine, D., Dupriez, V., Van Campenhoudt, M., & Vermandele, C. (2012). *Le succès des « héritières » : Effet conjugué du genre et du niveau d'études des parents sur la réussite en Ire année de l'université*. Revue française de pédagogie, 179, 29–48. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/129226>
- Le Spécialiste. (2022). *Les quotas INAMI, une saga politique vieille d'un quart de siècle*. <https://www.lespecialiste.be/fr/actualites/etudes-de-medecine-les-quotas-inami-une-saga-politique-vieille-d-un-quart-de-siecle.html>
- Lei, H., Cui, Y., & Zhou, W. (2018). *Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis*. Social Behavior and Personality: An International Journal, 46(3), 517–528. <https://www.researchgate.net/publication/324183400>
- Li, J., Xue, E., Li, Z., & Han, Y. (2023). *Dynamic interaction between student learning behaviour and learning environment: Meta-analysis of student engagement and its influencing factors*. Behavioral Sciences, 13(1), Article 59. <https://doi.org/10.3390/bs13010059>
- Marchand, M., & Pestieau, P. (2003). *Le numerus clausus en médecine : Pourquoi et comment ? Reflets et perspectives de la vie économique*, 42(1), 59–70. <https://doi.org/10.3917/rpve.421.0059>

- Medi-Sphère. (2016, 2 novembre). *La saga des numéros INAMI décryptée par le GBS*. <https://www.medi-sphere.be/fr/actualites/socio-professionnel/la-saga-des-numeros-inami-decryptee-par-le-gbs.html>
- Mishra, P., Pandey, C. M., Singh, U., Gupta, A., Sahu, C., & Keshri, A. (2019). *Descriptive statistics and normality tests for statistical data*. *Annals of Cardiac Anaesthesia*, 22(1), 67–72. https://doi.org/10.4103/aca.ACA_157_18
- Morlaix, S., & Lambert-Le Mener, M. (2015). *La motivation des étudiants à l'entrée à l'université : Quels effets directs ou indirects sur la réussite ?* *Recherches en éducation*, 22, 152–165. <https://www.researchgate.net/publication/278625753>
- Paquiot-Papet, J. (2015). *La motivation aux études et les dispositifs de formation : Une comparaison dispositif alternance et dispositif classique*. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 44(2). <https://doi.org/10.4000/osp.4541>
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). *Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance*. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Putwain, D. W. (2007). *Test anxiety in UK schoolchildren: Prevalence and demographic patterns*. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 579–593. <https://doi.org/10.1348/000709906X161704>
- Schunk, D. H. (1991). *Self-efficacy and academic motivation*. *Educational Psychologist*, 26(3–4), 207–231. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133>
- Seipp, B. (1991). *Anxiety and academic performance: A meta-analysis of findings*. *Anxiety Research*, 4(1), 27–41. <https://doi.org/10.1080/08917779108248762>
- SIEP. (2026, 13 février). *Le concours d'entrée en médecine vétérinaire se tiendra désormais en début de cursus*. <https://formations.siep.be/actus/le-concours-dentree-en-medecine-veterinaire-se-tiendra-desormais-en-debut-de-cursus/>
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition (2e éd.)*. University of Chicago Press. https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9780226922461_A32289663/preview-9780226922461_A32289663.pdf
- Université de Liège. (s. d.). *Concours en fin de première année*. Faculté de médecine vétérinaire. https://www.fmv.uliege.be/cms/c_4759307/fr/fmv-concours-en-fin-de-1ere-annee
- Université de Namur. (s. d.). *Bachelier en médecine vétérinaire 2025–2026*. <https://www.unamur.be/fr/bachelier-en-medecine-veterinaire-2025-2026>

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., & 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>

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., & Vallières, E. F. (1993). *On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale*. *Educational and Psychological Measurement*, 53(1), 159–172. <https://doi.org/10.1177/0013164493053001018>

Wentzel, K. R. (1998). *Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers*. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202–209. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202>

Wouters, A., Croiset, G., Galindo-Garre, F., & Kusurkar, R. A. (2016). *Motivation of medical students: Selection by motivation or motivation by selection?* *BMC Medical Education*, 16, Article 37. <https://doi.org/10.1186/s12909-016-0560-1>

Wouters, A., Croiset, G., Schripsema, N. R., Cohen-Schotanus, J., Spaai, G. W. G., Hulsman, R. L., & Kusurkar, R. A. (2017). *A multi-site study on medical school selection, performance, motivation and engagement*. *Advances in Health Sciences Education*, 22(2), 447–462. <https://www.researchgate.net/publication/312081159>

10. ANNEXES

<i>Annexe 1 : Utilisation de l'intelligence artificielle.....</i>	55
<i>Annexe 2 : Questionnaire administré aux participants</i>	58
<i>Annexe 3 : Analyses de fiabilité.....</i>	62
<i>Annexe 4 : Corrélacion entre les dimensions de la motivation.....</i>	63
<i>Annexe 5 : Analyses descriptives : motivations, engagement, stress.....</i>	64
<i>Annexe 6 : Analyses descriptives des 4 raisons de choix de filière</i>	65
<i>Annexe 7 : Analyses descriptives du soutien parental</i>	66
<i>Annexe 8 : Teste t : motivations, engagement, stress</i>	67
<i>Annexe 9 : Régression linéaire : les motivations comme prédictors de l'engagement.....</i>	67
<i>Annexe 10 : Corrélacion motivations, engagement, stress</i>	68
<i>Annexe 11 : Régression linéaire : les motivations comme prédictors du stress</i>	69
<i>Annexe 12 : Régression linéaire : l'engagement comme prédictors du stress</i>	69
<i>Annexe 13 : Régression linéaire : effet des raisons du choix de filière sur la motivation intrinsèque</i>	70
<i>Annexe 14 : Régression linéaire : effet des raisons du choix de filière sur la motivation extrinsèque.....</i>	71
<i>Annexe 15 : Régression linéaire : effet des raisons du choix de filière sur l'amotivation</i>	72
<i>Annexe 16 : Tableau de contingence et test du χ^2 entre la filière et les raisons du choix de filière (R1).....</i>	73
<i>Annexe 17 : Tableau de contingence et test du χ^2 entre la filière et les raisons du choix de filière (R2).....</i>	74
<i>Annexe 18 : Tableau de contingence et test du χ^2 entre la filière et les raisons du choix de filière (R3).....</i>	75
<i>Annexe 19 : Tableau de contingence et test du χ^2 entre la filière et les raisons du choix de filière (R4).....</i>	76
<i>Annexe 20 : Régression linéaire : effet de l'encouragement parental sur la motivation intrinsèque</i>	77
<i>Annexe 21 : Régression linéaire : effet de l'encouragement parental sur l'amotivation.....</i>	77
<i>Annexe 22 : Régression linéaire : effet de l'implication parentale sur l'engagement</i>	78
<i>Annexe 23 : Régression linéaire : effet des difficultés financières sur la motivation intrinsèque</i>	78
<i>Annexe 24 : Régression linéaire : effet des difficultés financières sur l'amotivation</i>	79

Annexe 1 : Utilisation de l'intelligence artificielle

ANNEXE 1. Grille d'utilisation des intelligences artificielles génératives pour le mémoire et le travail préparatoire à la recherche (TPR)

Dans ce cours, l'utilisation des IA Génératives pour ...	Utilisation autorisée	Utilisation de l'étudiant	Nom de/des IA générative(s) utilisée(s)
Aider à la rédaction du plan et de la structure du travail	✓	NON	
Vérifier l'orthographe et la grammaire	✓	OUI	Open AI : chat gpt
Reformuler le contenu de votre travail ou améliorer le style	✓	OUI	Open AI : chat gpt
Traduire une autre langue	✓	NON	
Aider à la planification et gestion de projet	✓	NON	
Obtenir des informations générales sur un sujet, expliquer et approfondir la compréhension de concepts	✓	NON	
Faire un brainstorming et évaluer ses propres idées, pour trouver d'autres perspectives ou des contre-arguments	✓	NON	
Aider à la recherche documentaire	✓	OUI	Open AI : chat gpt
Aider à la synthèse de la littérature	✓	OUI	Open AI : chat gpt
Aider à la formulation de questions de recherche et d'hypothèses	✓	NON	
Aider à l'analyse de données (identification d'analyses à réaliser)	✓	NON	
Aider à l'interprétation des résultats	✓	OUI	Open AI : chat gpt
Aider au respect des normes APA de la liste des références	✓	OUI	Open AI : chat gpt
Aider à la programmation de code et au débogage	✓	NON	
Générer un feedback critique et révision	✓	NON	
Créer du contenu multimédia, par exemple des images, des vidéos, des animations ou du son (mais toujours expliquer l'utilisation des IA)	✓	NON	

Générer le contenu du travail à partir de mots clés, d'un thème ou d'une question de départ sans vérification et appropriation personnelle	✗	NON	
Reproduire ou reformuler du contenu existant sans citer la source (plagiat)	✗	NON	
Falsifier, créer des données	✗	NON	
Générer des références bibliographiques sans en contrôler l'existence ou l'exactitude	✗	NON	
Utiliser dans une IA des données non anonymisées issues de l'étude (participants, résultats, verbatim, etc.)	✗	NON	

Je, soussigné BACUS Aurélia
.....
(nom et prénom), déclare sur l'honneur avoir complété la grille avec exactitude et honnêteté, en toute bonne foi.

Légende :

✓ = L'utilisation des IA Génératives est autorisée (ce qui ne veut pas dire qu'elle est encouragée. Voir ci-dessous)

✗ = L'utilisation des IA Génératives n'est pas autorisée, les infractions entraîneront des sanctions.

n.a = Non-applicable pour ce cours

L'étudiant remplit sa colonne par « Oui » ou par « Non » en fonction de s'il a utilisé ou non une IA générative.

***Attention :** le fait que certaines pratiques soient autorisées ne signifie pas que l'on attende ou que l'on encourage l'utilisation d'IA Génératives pour cette évaluation. Dans de nombreuses situations, vous obtiendrez probablement de meilleurs résultats sans utiliser d'IA Génératives.

Cette grille est une adaptation du « Tableau d'utilisation des IA Génératives » de la Faculté des Arts et des Sciences Sociales (FASoS) de l'Université de Maastricht.

Fait le 4 mai 2026



Annexe 2 : Questionnaire administré aux participants

Questionnaire : « Existe-t-il des différences de motivation et d'engagement académique chez les étudiants universitaires selon le type d'épreuves d'admission (concours, examen d'entrée, accès libre) ? »

Bienvenue et merci de participer à cette étude !

Cette étude a pour but de mieux comprendre la motivation et l'engagement académique des étudiants en fonction des modalités d'admission à l'université (concours, examen d'entrée, accès libre).

Il n'y a **pas de bonnes ou de mauvaises réponses**, vous devez simplement répondre de manière **honnête et spontanée**. **Votre participation est volontaire, anonyme et confidentielle**.

Aucune donnée permettant de vous identifier personnellement ne sera collectée. Vous êtes libre de **ne pas répondre à certaines questions** ou **d'interrompre le questionnaire à tout moment**, sans justification.

Les résultats seront utilisés uniquement dans un cadre académique, dans le respect du Règlement Général sur la Protection des Données (RGPD). Si vous souhaitez recevoir un résumé des résultats, vous pourrez m'écrire à l'adresse e-mail indiquée à la fin du questionnaire.

En cliquant sur "Suivant" (ou en accédant aux questions), vous confirmez avoir pris connaissance de ces informations et acceptez de participer à cette étude.

Durée estimée : 5 à 10 minutes

Consigne : Lisez chaque question et cochez la réponse qui vous semble la plus appropriée.

Merci pour votre précieuse contribution !

A. Informations générales

1. **Âge** : ____ ans
2. **Genre** : Homme Femme
3. **Dans quelle filière êtes-vous inscrit ?**
 - Médecine
 - Médecine vétérinaire
 - Sciences appliquées
 - Sciences
 - Agronomie
4. **Année d'étude** : 1^{ère} année; entre la 1^{er} et 2^{ième} année

5. Pourquoi avez-vous choisi cette filière ? (Plusieurs réponses possibles)

- o C'est une vocation, un projet de longue date.
- o C'est une filière qui offre de bons débouchés.
- o C'est un choix par défaut, faute de meilleure option.
- o Je ne savais pas quoi choisir et je me suis orienté(e) vers cette filière.
- o Autre raison :

6. Avez-vous passé une épreuve d'admission pour accéder à votre filière (examen d'entrée ou concours) ?

- o Oui
- o Non

B. Soutien parental

7. Vos parents vous encouragent-ils dans vos études ?

- o Oui, fortement
- o Oui, modérément
- o Non, peu
- o Non, pas du tout

8. À quelle fréquence vos parents s'impliquent-ils dans votre parcours académique (suivi des résultats, discussions sur les études, etc.) ?

- o Très souvent
- o Souvent
- o Parfois
- o Jamais

9. Rencontrez-vous des difficultés financières dans le cadre de vos études ?

- o Oui, souvent
- o Oui, parfois
- o Non, rarement
- o Non, jamais

C. Motivation académique

Consigne : Indique dans quelle mesure chacun des énoncés suivants correspond actuellement à l'une des raisons pour lesquelles vous poursuivez des études universitaires.

(Échelle de Likert : 1 = Pas du tout d'accord à 5 = Tout à fait d'accord)

Pourquoi poursuivez-vous vos études universitaires ?

Motivation intrinsèque

- 10.** Parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction en apprenant de nouvelles choses.
- 11.** Pour le plaisir que j'éprouve à élargir mes connaissances sur des sujets qui m'intéressent.
- 12.** Pour le plaisir de lire des ouvrages spécialisés qui me plaisent.

13. Pour le plaisir que j'éprouve à approfondir des matières qui me passionnent.
14. Pour le plaisir que j'éprouve à me surpasser intellectuellement.
15. Pour l'excitation ressentie quand j'accomplis des tâches difficiles.
16. Parce que j'aime comprendre des phénomènes complexes.

Motivation extrinsèque

17. Parce que l'éducation universitaire me permettra d'avoir un meilleur avenir.
18. Parce que je crois que mes études augmenteront mes chances d'obtenir un emploi plus tard.
19. Parce que c'est la meilleure façon d'atteindre un niveau de vie plus confortable.
20. Parce que mon avenir professionnel dépend de ma réussite académique.
21. Pour prouver à moi-même que je peux réussir mes études.
22. Parce que je ne veux pas décevoir ma famille.
23. Parce que j'éprouverais de la culpabilité si je n'allais pas à l'université.
24. Parce que je ressens une pression sociale à poursuivre mes études.
25. Parce que je veux obtenir un diplôme universitaire pour satisfaire mes parents.
26. Parce que les employeurs exigent un diplôme universitaire.
27. Pour être respecté par les autres grâce à mon niveau d'éducation.
28. Parce que cela me permettra d'avoir un meilleur statut social.

Amotivation

29. Honnêtement, je ne sais pas pourquoi je vais à l'université.
30. Je me demande souvent pourquoi je poursuis mes études.
31. Je ne vois pas en quoi mes études m'apportent quelque chose.
32. Je n'éprouve aucun plaisir à être étudiant.
33. J'ai l'impression d'étudier sans but précis.

D. Engagement académique

Consigne : Indiquez dans quelle mesure vous êtes d'accord avec chacune des questions en utilisant l'échelle suivante : Échelle de Likert : 1 = Pas du tout d'accord à 5 = Tout à fait d'accord)

Engagement comportemental (Stratégies d'apprentissage et gestion du temps)

34. Je planifie mon travail et mon temps d'étude à l'avance.
35. Je n'ai pas tendance à remettre mes devoirs et révisions à plus tard.
36. J'utilise des stratégies spécifiques pour apprendre efficacement (ex : fiches/synthèses, groupes d'étude, vidéos pédagogiques).
37. J'ai des stratégies efficaces pour apprendre et mémoriser mes cours.
38. J'étudie de manière régulière tout au long de l'année et non uniquement en période de blocus et d'examen.

Stress académique et bien-être

(Échelle de Likert : 1 = Pas du tout d'accord à 5 = Tout à fait d'accord)

39. Je ressens du stress par rapport à mes études.

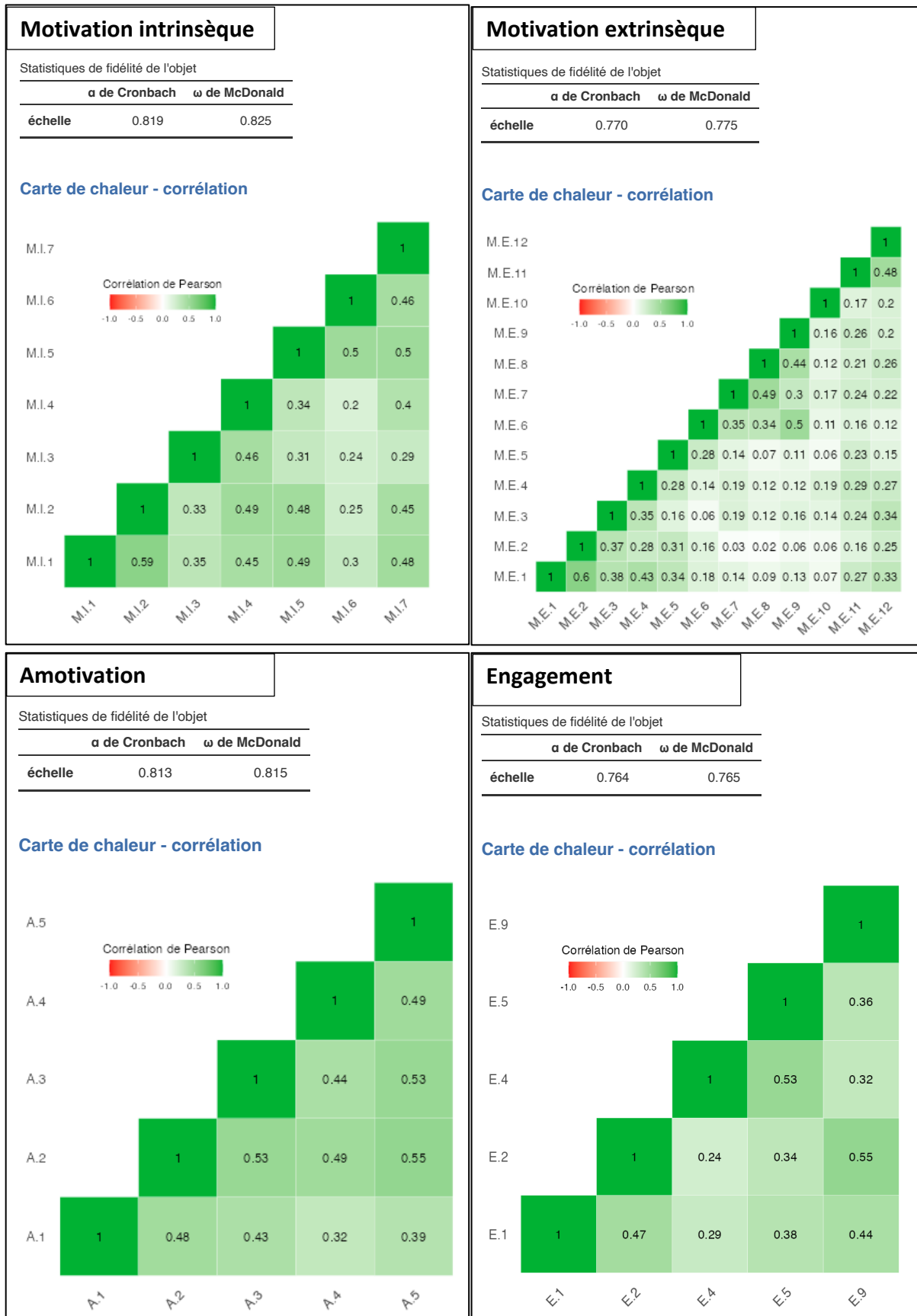
Réflexion personnelle

40. Pensez-vous que les épreuves d'admission sont un bon moyen de sélectionner les étudiants véritablement engagés et prêt à s'investir dans leurs études universitaires ?

41. Selon vous, comment pourrait-on améliorer le processus d'admission à l'université afin de mieux évaluer la motivation et l'engagement des étudiants ?

Réponse libre

Annexe 3 : Analyses de fiabilité



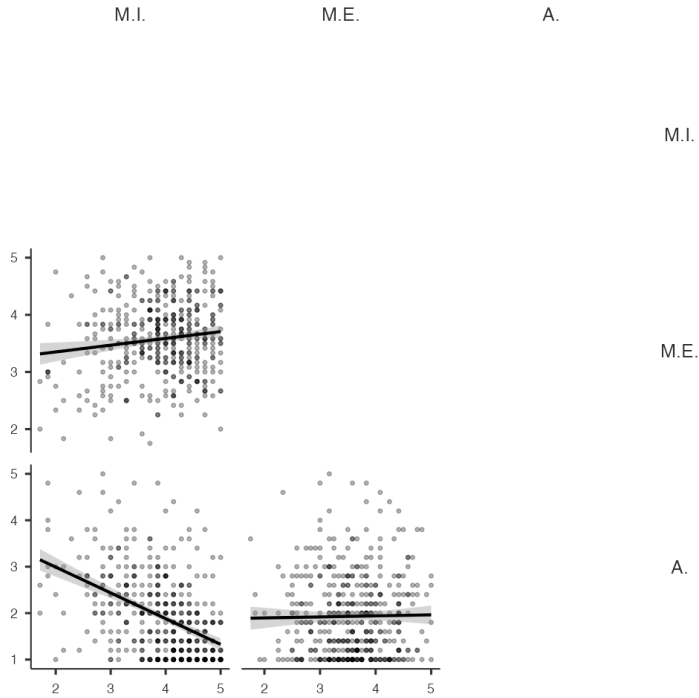
Annexe 4 : Corrélation entre les dimensions de la motivation

Matrice de corrélation

Matrice de corrélation

		M.I.	M.E.	A.
M.I.	r de Pearson	—		
	ddl	—		
	valeur p	—		
M.E.	r de Pearson	0.135	—	
	ddl	443	—	
	valeur p	0.004	—	
A.	r de Pearson	-0.459	0.016	—
	ddl	443	443	—
	valeur p	<.001	0.735	—

Graphe



Annexe 5 : Analyses descriptives : motivations, engagement, stress

Statistiques descriptives

Statistiques descriptives

	Epreuve d'admission	M.I.	M.E.	A.	Eng.	Stress
N	Non	176	176	176	176	176
	Oui	269	269	269	269	269
Manquants	Non	0	0	0	0	0
	Oui	0	0	0	0	0
Moyenne	Non	3.89	3.44	1.96	2.97	3.88
	Oui	3.92	3.66	1.91	3.09	4.18
Médiane	Non	4.00	3.50	1.80	3.00	4.00
	Oui	4.00	3.67	1.80	3.20	5
Mode	Non	4.14	3.33 ^a	1.00	2.80	4.00
	Oui	4.43	3.50	1.00	3.40	5.00
Ecart-type	Non	0.711	0.632	0.886	0.868	1.12
	Oui	0.732	0.624	0.866	0.891	1.05
Coefficient d'asymétrie	Non	-0.600	-0.248	0.799	-0.0698	-0.937
	Oui	-0.803	-0.130	1.08	-0.101	-1.25
Asymétrie de l'erreur-standard	Non	0.183	0.183	0.183	0.183	0.183
	Oui	0.149	0.149	0.149	0.149	0.149
Kurtosis	Non	-0.0399	-0.310	-0.136	-0.354	0.172
	Oui	0.247	-0.249	1.08	-0.516	0.869
Kurtosis de l'erreur-standard	Non	0.364	0.364	0.364	0.364	0.364
	Oui	0.296	0.296	0.296	0.296	0.296
W de Shapiro-Wilk	Non	0.961	0.989	0.900	0.986	0.835
	Oui	0.943	0.990	0.890	0.986	0.763
Valeur p de Shapiro-Wilk	Non	<.001	0.167	<.001	0.067	<.001
	Oui	<.001	0.078	<.001	0.012	<.001

^a Plus d'un mode existe, seul le premier est proposé

Annexe 6 : Analyses descriptives des 4 raisons de choix de filière

Statistiques descriptives

Statistiques descriptives

	Epreuve d'admission	R1	R2	R3	R4
N	Non	176	176	176	176
	Oui	269	269	269	269
Manquants	Non	0	0	0	0
	Oui	0	0	0	0
Moyenne	Non	0.534	0.375	0.0795	0.170
	Oui	0.740	0.383	0.0669	0.0929
Médiane	Non	1.00	0.00	0.00	0.00
	Oui	1	0	0	0
Mode	Non	1.00	0.00	0.00	0.00
	Oui	1.00	0.00	0.00	0.00
Ecart-type	Non	0.500	0.486	0.271	0.377
	Oui	0.440	0.487	0.250	0.291
Coefficient d'asymétrie	Non	-0.138	0.521	3.13	1.77
	Oui	-1.10	0.485	3.49	2.82
Asymétrie de l'erreur-standard	Non	0.183	0.183	0.183	0.183
	Oui	0.149	0.149	0.149	0.149
Kurtosis	Non	-2.00	-1.75	7.91	1.14
	Oui	-0.798	-1.78	10.2	6.00
Kurtosis de l'erreur-standard	Non	0.364	0.364	0.364	0.364
	Oui	0.296	0.296	0.296	0.296
W de Shapiro-Wilk	Non	0.635	0.613	0.299	0.454
	Oui	0.547	0.616	0.269	0.328
Valeur p de Shapiro-Wilk	Non	<.001	<.001	<.001	<.001
	Oui	<.001	<.001	<.001	<.001

Note. R1 = Vocation / projet de longue date ; R2 = Filière offrant de bons débouchés professionnels ; R3 = Choix par défaut, faute de meilleure option ; R4 = Absence de projet clair.

Annexe 7 : Analyses descriptives du soutien parental

Statistiques descriptives				
	Epreuve d'admission	encouragement parental c.	Implication parentale c.	Difficultés financières c.
N	Non	176	176	176
	Oui	269	269	269
Manquants	Non	0	0	0
	Oui	0	0	0
Moyenne	Non	3.57	2.96	2.11
	Oui	3.62	3.04	1.83
Médiane	Non	4.00	3.00	2.00
	Oui	4	3	2
Mode	Non	4.00	3.00	1.00
	Oui	4.00	4.00	1.00
Ecart-type	Non	0.737	0.897	1.01
	Oui	0.639	0.891	0.887
Coefficient d'asymétrie	Non	-1.79	-0.499	0.303
	Oui	-1.63	-0.432	0.738
Asymétrie de l'erreur- standard	Non	0.183	0.183	0.183
	Oui	0.149	0.149	0.149
Kurtosis	Non	2.79	-0.548	-1.17
	Oui	2.12	-0.873	-0.444
Kurtosis de l'erreur- standard	Non	0.364	0.364	0.364
	Oui	0.296	0.296	0.296
W de Shapiro-Wilk	Non	0.628	0.850	0.838
	Oui	0.626	0.833	0.804
Valeur p de Shapiro-Wilk	Non	<.001	<.001	<.001
	Oui	<.001	<.001	<.001

Annexe 8 : Teste t : motivations, engagement, stress

Test t pour échantillons indépendants

Test t pour échantillons indépendants

		Statistique	ddl	p	Taille de l'effet	Intervalle de confiance à 95%	
						Borne inf	Supérieur
M.I.	t de Student	-0.426	443	0.670	d de Cohen	-0.0413	0.1487
M.E.	t de Student	-3.610	443	<.001	d de Cohen	-0.3500	-0.1584
A.	t de Student	0.486	443	0.627	d de Cohen	0.0471	0.2371
Eng.	t de Student	-1.388	443	0.166	d de Cohen	-0.1346	0.0557
Stress	t de Student	-2.943	443	0.003	d de Cohen	-0.2853	-0.0942

Note. $H_a: \mu_{Non} \neq \mu_{Oui}$

Annexe 9 : Régression linéaire : les motivations comme prédicteurs de l'engagement

Régression linéaire

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R ²
1	0.333	0.111

Note. Models estimated using sample size of N=445

Coefficients du modèle - Eng.

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	2.6016	0.3511	7.410	<.001
M.I.	0.1824	0.0626	2.915	0.004
M.E.	0.0511	0.0632	0.808	0.419
A.	-0.2358	0.0513	-4.596	<.001

Annexe 10 : Corrélations motivations, engagement, stress

Matrice de corrélation

Matrice de corrélation

		M.I.	M.E.	A.	Eng.	Stress
M.I.	r de Pearson	—				
	ddl	—				
	valeur p	—				
M.E.	r de Pearson	0.135	—			
	ddl	443	—			
	valeur p	0.004	—			
A.	r de Pearson	-0.459	0.016	—		
	ddl	443	443	—		
	valeur p	<.001	0.735	—		
Eng.	r de Pearson	0.261	0.053	-0.301	—	
	ddl	443	443	443	—	
	valeur p	<.001	0.263	<.001	—	
Stress	r de Pearson	0.022	0.325	0.098	0.065	—
	ddl	443	443	443	443	—
	valeur p	0.641	<.001	0.039	0.168	—

Annexe 11 : Régression linéaire : les motivations comme prédicteurs du stress

Régression linéaire

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R ²
1	0.339	0.115

Note. Models estimated using sample size of N=445

Coefficients du modèle - Stress

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	1.6920	0.4306	3.929	<.001
M.I.	0.0413	0.0767	0.538	0.591
M.E.	0.5463	0.0776	7.044	<.001
A.	0.1311	0.0629	2.084	0.038

Annexe 12 : Régression linéaire : l'engagement comme prédicteurs du stress

Régression linéaire

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R ²
1	0.0654	0.00428

Note. Models estimated using sample size of N=445

Coefficients du modèle - Stress

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	3.8160	0.1846	20.67	<.001
Eng.	0.0804	0.0583	1.38	0.168

Annexe 13 : Régression linéaire : effet des raisons du choix de filière sur la motivation intrinsèque

Régression linéaire

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R ²
1	0,342	0,117

Note. Models estimated using sample size of N=445

Coefficients du modèle - M.I.

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95%		t	p	Estimation standard	Intervalle de confiance à 95%	
			Borne inf	Supérieur				Borne inf	Supérieur
Ordonnée à l'origine	3.413	0.0961	3.22380	3.6015	35.52	<.001			
R1	0.569	0.0920	0.38799	0.7495	6.18	<.001	0.3736	0.25485	0.4923
R2	0.286	0.0762	0.13637	0.4360	3.75	<.001	0.1924	0.09167	0.2931
R3	-0.182	0.1358	-0.44917	0.0846	-1.34	0.180	-0.0652	-0.16072	0.0303
R4	0.222	0.1148	-0.00396	0.4475	1.93	0.054	0.1011	-0.00181	0.2040

Vérifications des hypothèses

Statistiques de colinéarité

	VIF	Tolérance
R1	1.82	0.550
R2	1.31	0.764
R3	1.18	0.850
R4	1.37	0.732

Note. R1 = Vocation / projet de longue date ; R2 = Filière offrant de bons débouchés professionnels ; R3 = Choix par défaut, faute de meilleure option ; R4 = Absence de projet clair.

Annexe 14 : Régression linéaire : effet des raisons du choix de filière sur la motivation extrinsèque

Régression linéaire

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R ²
1	0.0960	0.00922

Note. Models estimated using sample size of N=445

Coefficients du modèle - M.E.

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95%		t	p	Estimation standard	Intervalle de confiance à 95%	
			Borne inf	Supérieur				Borne inf	Supérieur
Ordonnée à l'origine	3.57206	0.0895	3.396	3.7479	39.9222	<.001			
R1	0.00745	0.0856	-0.161	0.1758	0.0870	0.931	0.00556	-0.1202	0.1313
R2	0.01994	0.0710	-0.120	0.1595	0.2808	0.779	0.01525	-0.0914	0.1219
R3	-0.22340	0.1265	-0.472	0.0251	-1.7666	0.078	-0.09093	-0.1921	0.0102
R4	0.06723	0.1069	-0.143	0.2774	0.6287	0.530	0.03486	-0.0741	0.1439

Vérifications des hypothèses

Statistiques de colinéarité

	VIF	Tolérance
R1	1.82	0.550
R2	1.31	0.764
R3	1.18	0.850
R4	1.37	0.732

Annexe 15 : Régression linéaire : effet des raisons du choix de filière sur l'amotivation

Régression linéaire

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R ²
1	0.406	0.165

Note. Models estimated using sample size of N=445

Coefficients du modèle - A.

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95%		t	p	Estimation standard	Intervalle de confiance à 95%	
			Borne inf	Supérieur				Borne inf	Supérieur
Ordonnée à l'origine	2.261	0.1129	2.0386	2.4824	20.02	<.001			
R1	-0.497	0.1081	-0.7093	-0.2845	-4.60	<.001	-0.270	-0.38561	-0.1547
R2	-0.206	0.0896	-0.3822	-0.0300	-2.30	0.022	-0.115	-0.21261	-0.0167
R3	0.560	0.1596	0.2463	0.8736	3.51	<.001	0.166	0.07295	0.2587
R4	0.287	0.1350	0.0217	0.5521	2.13	0.034	0.108	0.00817	0.2083

Vérifications des hypothèses

Statistiques de colinéarité

	VIF	Tolérance
R1	1.82	0.550
R2	1.31	0.764
R3	1.18	0.850
R4	1.37	0.732

Annexe 16 : Tableau de contingence et test du χ^2 entre la filière et les raisons du choix de filière (R1)

Tables de contingence

Tables de contingence

Filière		R1		Total
		0	1	
Agronomie (Gembloux Agro-Bio Tech)	Observé	36	30	66
	Attendu	22.5	43.5	66.0
	% par ligne	54.5%	45.5%	100.0%
	% par colonne	23.7%	10.2%	14.8%
Médecine	Observé	21	79	100
	Attendu	34.2	65.8	100.0
	% par ligne	21.0%	79.0%	100.0%
	% par colonne	13.8%	27.0%	22.5%
Médecine vétérinaire	Observé	13	87	100
	Attendu	34.2	65.8	100.0
	% par ligne	13.0%	87.0%	100.0%
	% par colonne	8.6%	29.7%	22.5%
Sciences	Observé	44	45	89
	Attendu	30.4	58.6	89.0
	% par ligne	49.4%	50.6%	100.0%
	% par colonne	28.9%	15.4%	20.0%
Sciences appliquées	Observé	38	52	90
	Attendu	30.7	59.3	90.0
	% par ligne	42.2%	57.8%	100.0%
	% par colonne	25.0%	17.7%	20.2%
Total	Observé	152	293	445
	Attendu	152	293	445
	% par ligne	34.2%	65.8%	100.0%
	% par colonne	100.0%	100.0%	100.0%

Tests χ^2

	Valeur	ddl	p
χ^2	51.6	4	<.001
N	445		

Annexe 17 : Tableau de contingence et test du χ^2 entre la filière et les raisons du choix de filière (R2)

Tables de contingence

Tables de contingence

Filière		R2		Total
		1	0	
Agronomie (Gembloux Agro-Bio Tech)	Observé	33	33	66
	Attendu	25.1	40.9	66.0
	% par ligne	50.0%	50.0%	100.0%
	% par colonne	19.5%	12.0%	14.8%
Médecine	Observé	30	70	100
	Attendu	38.0	62.0	100.0
	% par ligne	30.0%	70.0%	100.0%
	% par colonne	17.8%	25.4%	22.5%
Médecine vétérinaire	Observé	13	87	100
	Attendu	38.0	62.0	100.0
	% par ligne	13.0%	87.0%	100.0%
	% par colonne	7.7%	31.5%	22.5%
Sciences	Observé	33	56	89
	Attendu	33.8	55.2	89.0
	% par ligne	37.1%	62.9%	100.0%
	% par colonne	19.5%	20.3%	20.0%
Sciences appliquées	Observé	60	30	90
	Attendu	34.2	55.8	90.0
	% par ligne	66.7%	33.3%	100.0%
	% par colonne	35.5%	10.9%	20.2%
Total	Observé	169	276	445
	Attendu	169	276	445
	% par ligne	38.0%	62.0%	100.0%
	% par colonne	100.0%	100.0%	100.0%

Tests χ^2

	Valeur	ddl	p
χ^2	64.7	4	<.001
N	445		

Annexe 18 : Tableau de contingence et test du χ^2 entre la filière et les raisons du choix de filière (R3)

Tables de contingence

Tables de contingence

Filière		R3		Total
		0	1	
Agronomie (Gembloux Agro-Bio Tech)	Observé	61	5	66
	Attendu	61.3	4.75	66.0
	% par ligne	92.4%	7.6%	100.0%
	% par colonne	14.8%	15.6%	14.8%
Médecine	Observé	94	6	100
	Attendu	92.8	7.19	100.0
	% par ligne	94.0%	6.0%	100.0%
	% par colonne	22.8%	18.8%	22.5%
Médecine vétérinaire	Observé	99	1	100
	Attendu	92.8	7.19	100.0
	% par ligne	99.0%	1.0%	100.0%
	% par colonne	24.0%	3.1%	22.5%
Sciences	Observé	81	8	89
	Attendu	82.6	6.40	89.0
	% par ligne	91.0%	9.0%	100.0%
	% par colonne	19.6%	25.0%	20.0%
Sciences appliquées	Observé	78	12	90
	Attendu	83.5	6.47	90.0
	% par ligne	86.7%	13.3%	100.0%
	% par colonne	18.9%	37.5%	20.2%
Total	Observé	413	32	445
	Attendu	413	32	445
	% par ligne	92.8%	7.2%	100.0%
	% par colonne	100.0%	100.0%	100.0%

Tests χ^2

	Valeur	ddl	p
χ^2	11.5	4	0.022
N	445		

Annexe 19 : Tableau de contingence et test du χ^2 entre la filière et les raisons du choix de filière (R4)

Tables de contingence

Tables de contingence

Filière		R4		Total
		0	1	
Agronomie (Gembloux Agro-Bio Tech)	Observé	59	7	66
	Attendu	57.8	8.16	66.0
	% par ligne	89.4%	10.6%	100.0%
	% par colonne	15.1%	12.7%	14.8%
Médecine	Observé	92	8	100
	Attendu	87.6	12.36	100.0
	% par ligne	92.0%	8.0%	100.0%
	% par colonne	23.6%	14.5%	22.5%
Médecine vétérinaire	Observé	93	7	100
	Attendu	87.6	12.36	100.0
	% par ligne	93.0%	7.0%	100.0%
	% par colonne	23.8%	12.7%	22.5%
Sciences	Observé	69	20	89
	Attendu	78.0	11.00	89.0
	% par ligne	77.5%	22.5%	100.0%
	% par colonne	17.7%	36.4%	20.0%
Sciences appliquées	Observé	77	13	90
	Attendu	78.9	11.12	90.0
	% par ligne	85.6%	14.4%	100.0%
	% par colonne	19.7%	23.6%	20.2%
Total	Observé	390	55	445
	Attendu	390	55	445
	% par ligne	87.6%	12.4%	100.0%
	% par colonne	100.0%	100.0%	100.0%

Tests χ^2

	Valeur	ddl	p
χ^2	13.4	4	0.010
N	445		

Annexe 20 : Régression linéaire : effet de l'encouragement parental sur la motivation intrinsèque

Régression linéaire

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R ²
1	0.234	0.0548

Note. Models estimated using sample size of N=445

Coefficients du modèle - M.I.

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p	Estimation standard	Intervalle de confiance à 95%	
						Borne inf	Supérieur
Ordonnée à l'origine	3.014	0.1801	16.73	<.001			
encouragement parental r.	0.249	0.0492	5.07	<.001	0.234	0.143	0.325

Annexe 21 : Régression linéaire : effet de l'encouragement parental sur l'amotivation

Régression linéaire

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R ²
1	0.278	0.0771

Note. Models estimated using sample size of N=445

Coefficients du modèle - A.

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	3.216	0.2150	14.96	<.001
encouragement parental r.	-0.357	0.0587	-6.08	<.001

Annexe 22 : Régression linéaire : effet de l'implication parentale sur l'engagement

Régression linéaire

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R ²
1	0.122	0.0150

Note. Models estimated using sample size of N=445

Coefficients du modèle - Eng.

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	2.678	0.1464	18.29	<.001
Implication parentale c.	0.121	0.0466	2.59	0.010

Annexe 23 : Régression linéaire : effet des difficultés financières sur la motivation intrinsèque

Régression linéaire

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R ²
1	0.0610	0.00372

Note. Models estimated using sample size of N=445

Coefficients du modèle - M.I.

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	4.0003	0.0780	51.28	<.001
Difficultés financières r.	-0.0465	0.0361	-1.29	0.199

Annexe 24 : Régression linéaire : effet des difficultés financières sur l'amotivation

Régression linéaire

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R ²
1	0.155	0.0241

Note. Models estimated using sample size of N=445

Coefficients du modèle - A.

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	1.653	0.0933	17.72	<.001
Difficultés financières r.	0.143	0.0432	3.31	0.001