

**MOTIVATION INTRINSÈQUE ET PERFORMANCE ACADEMIQUE
CHEZ LES ÉTUDIANTS : LE RÔLE MODÉRATEUR DU LOCUS DE
CONTRÔLE**, Beli Alexis NEBIE (Université Joseph Ki-Zerbo de Ouagadougou),
Tierry Armel TAPSOBA (Université Norbert Zongo) - BF
alexisnebie@gmail.com , armeltapsoba1234@gmail.com

Résumé

La motivation constitue l'un des déterminants de la performance académique. Si la motivation intrinsèque est positivement corrélée à la réussite, tous les étudiants intrinsèquement motivés ne réussissent pas nécessairement. Ce constat suggère l'existence de variables modératrices influençant cette relation. La présente étude s'inscrit dans cette problématique, explorant l'effet modérateur du locus de contrôle sur cette relation. Pour atteindre cet objectif, l'approche quantitative a été utilisée à travers le déploiement d'échelles de mesure auprès de 332 étudiants issus de l'Université Norbert ZONGO. La motivation est mesurée à l'aide de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME-U) et le locus de contrôle, grâce à l'Échelle de Mesure des Attributions Causales (EMAC). Les résultats obtenus à travers le logiciel d'analyse SPSS-25 suggèrent que 64,64% des étudiants enquêtés ont une performance académique jugée satisfaisante. Par ailleurs, 64,46% d'entre eux manifestent une motivation extrinsèque pour les études. Les résultats indiquent également que les étudiants intrinsèquement motivés ont environ 2,9 fois plus de chances d'atteindre une bonne performance. Cependant, l'effet positif de cette motivation sur la performance est significativement affaibli lorsque l'étudiant possède un locus de contrôle interne réduisant l'effet bénéfique de la motivation intrinsèque sur la réussite en générant plus d'auto-exigence.

Mots clés : Motivation intrinsèque, Locus de contrôle, Performance académique, Effet modérateur, Facteurs psychologiques.

**INTRINSIC MOTIVATION AND ACADEMIC PERFORMANCE AMONG
STUDENTS: THE MODERATING ROLE OF LOCUS OF CONTROL**

Abstract

Motivation is one of the determinants of academic performance. While intrinsic motivation is positively correlated with success, not all intrinsically motivated students necessarily succeed. This suggests the existence of moderating variables influencing this relationship. This study addresses this issue by exploring the moderating effect of locus of control on this relationship. To achieve this objective, a quantitative approach was used, deploying measurement scales among 332 students from Norbert ZONGO University. Motivation was measured using the « *Échelle de Motivation en Éducation (EME-U)* ». Regarding locus of control, the version of the « *Échelle de Mesure des Attributions Causales (EMAC)* ». The results obtained using SPSS-25 analysis software suggest that 64.64% of the students have satisfactory academic performance. Furthermore, 64.46% of them

show extrinsic motivation for their studies. The results also indicate that intrinsically motivated students are approximately 2.9 times more likely to achieve good performance. However, the positive effect of this motivation on performance is significantly weakened when the student has an internal locus of control, reducing the beneficial effect of intrinsic motivation on success by generating more self-imposed demands.

Keywords: Intrinsic motivation, Locus of control, Academic performance, Moderating effect, Psychological factors.

Introduction

Les performances académiques des étudiants sont le résultat d'une interaction complexe entre divers facteurs, à la fois internes et externes. Parmi les facteurs externes susceptibles d'influencer, on peut identifier entre autres le niveau socio-économique de l'individu (T-K. Ndiamoi et al, 2018), l'environnement familial (B. Luo, 2024), la qualité de la relation entre l'enseignant et l'apprenant (M. Venet et al, 2009; B. A. Nebie et al, 2020), l'accès aux ressources pédagogiques existantes dans l'environnement de l'individu (K. Boulifa & A. Kaaouachi, 2020), ou encore le soutien institutionnel (C. M. A. Dah et al, 2024). Ces éléments, bien que situés hors de l'individu, peuvent influencer sa trajectoire scolaire ou académique. D'un autre côté, les facteurs internes qui renvoient à l'ensemble des dimensions psychologiques, émotionnelles et cognitives propres à l'individu regroupent des dimensions telles que l'estime de soi (E. Y. Ossi, 2022), le niveau d'anxiété (R. Viau, 1995), les stratégies d'apprentissage (C. Larue & M. Hrimech, 2009), le locus de contrôle (R. Ö. Kutanis et al, 2011), ainsi que la motivation (W. Grolnick et al., 1991; P. Vianin, 2023). La motivation, en tant que moteur de l'action humaine, constitue une variable centrale étudiée de manière approfondie dans de nombreuses études, en raison de son rôle déterminant dans l'orientation, l'initiation, la persistance et l'intensité des comportements notamment dans les contextes d'apprentissage. En effet, dans la littérature des sciences de l'éducation, la motivation est considérée comme l'un des déterminants les plus importants des performances académiques (R. Vallerand et al., 1989). Certains auteurs comme R. Vallerand & E. Thill (1993) définissent la motivation comme un construit hypothétique qui est utilisé dans la description de facteurs aussi bien interne qu'externe permettant de produire un déclenchement du comportement mais également d'influencer son intensité ainsi que sa persistance.

Plusieurs cadres théoriques, parmi lesquels on peut citer la théorie de l'autodétermination (E. Deci & R. Ryan, 1985) ou la théorie des buts d'accomplissement (C. Dweck & E. Leggett, 1988), ont clairement mis en évidence l'importance et le rôle central que joue de la motivation dans les situations et environnements liés à l'apprentissage. Chacune d'elles s'intéressent aux raisons qui peuvent inciter un individu à s'engager ou non dans une tâche, même si elles y parviennent en proposant une typologie des formes de motivation différente. La théorie de l'autodétermination se repose sur l'idée que la motivation

humaine varie selon le degré d'autodétermination qui la caractérise. Pour ce faire, on y distingue la motivation intrinsèque dans laquelle l'individu agit non seulement par intérêt que par le plaisir en lien avec l'activité ; la motivation extrinsèque qui regroupe plusieurs sous-types selon le niveau d'internalisation comme la régulation externe (où il agit pour une récompense), la régulation introjectée (où il agit pour éviter la culpabilité), la régulation identifiée (où il reconnaît l'importance de la tâche), et la régulation intégrée (dans laquelle l'individu agit en cohérence avec ses valeurs). La dernière forme de motivation correspondant à une absence de motivation où l'individu ne perçoit ni intérêt, ni utilité à l'activité. Différemment de la théorie de l'autodétermination, la théorie des buts d'accomplissements propose une typologie de la motivation à travers les buts que l'individu poursuit. On y distingue les buts de maîtrise qui peuvent s'apparenter à une forme de motivation intrinsèque puisque l'individu cherche à développer des compétences. On note également les buts de performance qui sont davantage extrinsèque et qui peuvent également se subdiviser en deux groupes : les buts de performance-approche (où l'individu cherche à prouver sa compétence) et les buts de performance-évitement (où l'individu cherche à éviter de paraître incompetents). Ces différentes théories conceptualisent différemment la motivation mais convergent vers la reconnaissance de l'influence de la qualité de la motivation sur les trajectoires académiques des apprenants. La motivation agit donc comme un moteur qui oriente le comportement de l'élève et conditionne, en grande partie, ses résultats scolaires : un élève motivé est donc plus enclin à investir du temps dans ses apprentissages, à adopter des stratégies efficaces et à faire preuve de résilience face aux difficultés alors qu'à l'inverse, un manque de motivation ou une faible motivation peut se traduire par un désengagement, des échecs répétés ou un abandon progressif (E. Deci & R. Ryan, 1985; R. Vallerand & E. Thill, 1993).

La relation qui existe entre la motivation, en particulier la motivation intrinsèque, et la performance académique des apprenants est une thématique largement documentée, analysée et discutée dans la littérature scientifique, aussi bien dans les recherches empiriques que dans les approches théoriques qui sont consacrées aux processus d'apprentissage et de réussite scolaire. Certaines corrélations existantes dans la littérature, dont l'étude de Komarraju et al (cité par M. Chedru, 2012), montrent que la motivation intrinsèque à l'accomplissement est la seule nature qui a une influence positive significative sur la performance académique de l'apprenant. Bien que la motivation intrinsèque soit généralement reconnue comme un facteur ayant une influence positive sur la performance académique, il serait réducteur de considérer qu'elle garantit systématiquement de bons résultats scolaires à l'individu. En effet, tous les élèves qui sont intrinsèquement motivés n'obtiennent pas nécessairement de performances académiques suffisantes. Cette observation suggère l'existence de facteurs qui modèrent alors la relation entre la motivation intrinsèque et la performance académique. Ces modérateurs peuvent être de nature externe avec pour exemple la nature ou le niveau de difficulté de la tâche, ou de nature interne en lien avec les capacités personnelles de l'individu (telles que les habiletés cognitives, les stratégies d'apprentissage ou encore l'estime de soi). Cette dynamique fait écho au

concept de locus de contrôle, qui est aussi un concept central en psychologie, renvoyant à la manière dont un individu interprète, comprend, attribue les causes de ses réussites ou de ses échecs dans différentes situations de la vie particulièrement en contexte académique (B. Weiner, 1986). Le locus de contrôle désigne donc le type d'attribution causale qu'un individu privilégie lorsqu'il cherche à expliquer les événements qu'il vit. On distingue généralement deux types de locus de contrôle : un locus interne et un locus externe. Dans le locus interne, l'individu attribue ses résultats obtenus à ses efforts, ses capacités, ou ses choix personnels. Dans le locus de contrôle externe, les résultats sont perçus comme dépendants de facteurs qui lui sont extérieurs tels que la chance, le destin, la circonstance. Ainsi, la perception qu'a une personne de son propre pouvoir d'agir influence directement sa motivation. Cette approche s'inscrit dans une continuité logique avec les théories motivationnelles précédemment abordées, puisqu'elle participe à la compréhension des facteurs psychologiques internes qui influencent l'engagement dans l'apprentissage. Dès lors, une question de recherche émerge : Quel rôle joue la nature du locus de contrôle dans la relation entre la motivation intrinsèque et la performance académique chez l'apprenant ?

L'objectif principal de cette étude est de comprendre, d'analyser et d'explorer en profondeur le rôle modérateur du locus de contrôle dans la relation complexe et dynamique entre la motivation intrinsèque des apprenants et leur performance académique dans le but de mieux saisir de manière plus précise et nuancée, les différences interindividuelles observables en contexte éducatif. Nécessairement, dans le but d'atteindre l'objectif fixé pour cette recherche, il s'impose d'élaborer une méthodologie rigoureuse, c'est-à-dire une démarche structurée et systématique qui va permettre de garantir la validité et la fiabilité des résultats obtenus. Cette méthodologie constitue un cadre précis à travers lequel nous procédons à la collecte de données empiriques, indispensables pour mettre à l'épreuve notre question de recherche. Elle englobe non seulement le choix des instruments et des techniques de recueil d'informations mais aussi les procédures d'analyses envisagées pour traiter ces données de manière objective et pertinente. Enfin, la discussion des résultats constitue une étape essentielle du processus de recherche permettant non seulement d'interpréter les données, mais également de mettre en lumière la problématique initiale tout en repositionnant l'étude dans le paysage plus large de la littérature scientifique sur le sujet de la motivation dans le contexte académique.

1. Méthodologie

1.1. Le Cadre

L'étude a été conduite dans la ville de Koudougou, plus précisément au sein de l'Université Norbert ZONGO, qui est un établissement d'enseignement supérieur publique situé au Burkina Faso. Elle s'inscrit dans une démarche quantitative reposant sur la collecte de données chiffrées visant à établir des liens statistiques entre les différentes variables psychologiques et académiques. Le choix de cette approche se justifie par la volonté de quantifier les phénomènes étudiés de manière objective, mesurable et généralisable. Lors de la phase de collecte

données, il n'a pas été possible de connaître l'exactitude de l'effectif total des étudiants inscrits dans les filières concernées en raison de contraintes liées à la disponibilité des listes actualisées et fiables. Par conséquent, nous avons opté pour une approche basée sur la formule de Cochran (W. Cochran, 1977) qui s'applique à une population suffisamment grande (plus de 10 000 individus) dont la formule mathématique est :

$$n = z^2 \times p (1 - p) / e^2$$

avec : n : la taille de l'échantillon ; z : le niveau de confiance ($z = 1.96$ pour 95%) ; p : proportion estimée inconnue ($p = 0.5$) ; e : marge d'erreur tolérée (5%).

Ce qui nous a permis de déterminer un échantillon de 384 étudiants à interroger. Toutefois, comme cela est souvent dans le cas des enquêtes de terrain, nous avons été confrontés à un certain nombre de contraintes comme les réponses incomplètes et/ou invalides. En tenant compte de ces différents éléments liés aux contraintes, nous avons finalement pu recueillir les données chez 332 étudiants, ce qui représente un taux de mobilisation de 86,45% jugé satisfaisant. La collecte de données a été réalisée à l'aide de 02 instruments de mesure. Il s'agit, d'une part, de l'Échelle de Motivation dans les Études (EME-U 28) élaborée par R. Vallerand et al. (1989) qui permet d'évaluer les différents formes de motivation chez les apprenants sur la base de la théorie de l'autodétermination ; et d'autre part, de la version de l'Échelle de Mesure des Attributions Causales (EMAC) conçue par P. Fontayne et al. (2003) ; destinées à analyser la manière dont les étudiants expliquent leur succès ou leurs échecs scolaires. Ces deux outils psychométriques ont été choisis car ils offrent une répartition précise des dimensions mesurées, associés à des modalités de réponse adaptées, permettant d'évaluer de manière fine les aspects ciblés par la recherche.

1.2. Variables et instruments de mesure

1.2.1. Variable indépendante

La variable indépendante prise en compte dans le cadre de cette étude est la motivation notamment dans sa dimension intrinsèque, extrinsèque et amotivation. La motivation est mesurée à l'aide de l'échelle EME-U, comportant 28 items et utilisant une échelle de Likert à 7 points, allant de *1 = ne correspond pas du tout* à *7 = correspond tout à fait*. La répartition est la suivante selon les items et les modalités conformément à la structure originale :

- *Motivation intrinsèque à la connaissance* : items 2, 9, 16, 23.
- *Motivation intrinsèque à l'accomplissement* : items 6, 13, 20, 27.
- *Motivation intrinsèque à la stimulation* : items 4, 11, 18, 25.
- *Motivation extrinsèque identifiée* : items 3, 10, 17, 24.
- *Motivation extrinsèque à régulation introjectée* : items 7, 14, 21, 28.
- *Motivation extrinsèque à régulation externe* : items 1, 8, 15, 22.

- *Amotivation* : items 5, 12, 19, 26.

Afin de faciliter l'interprétation et de permettre la compréhension de l'expression de la motivation intrinsèque globale, les sous-échelles ont ensuite été regroupées en 03 grandes modalités de la motivation se présentant comme suit :

- *La motivation intrinsèque* : items 2, 4, 6, 9, 11, 13, 16, 18, 20, 23, 25, 27
- *Motivation extrinsèque* : items 1, 3, 7, 8, 10, 14, 15, 17, 21, 24, 22, 28
- *Amotivation* : items 5, 12, 19, 26

Le score global de chaque modalité est calculé en additionnant les notes attribuées à chaque item (ce qui en fait un score total minimum de 28 et maximum de 96) comme l'avait suggéré I. A. Moumoula & I. H. Bawa (2019). Puis en divisant cette somme par le nombre total d'items pour chaque modalité de cette variable afin de considérer la moyenne la plus élevée comme forme d'expression de motivation la plus dominante chez l'individu.

1.2.2. Variable intermédiaire

La variable intermédiaire retenue dans cette étude est le locus de contrôle, mesuré à partir de l'Échelle de Mesure des Attributions Causales (EMAC) comprenant 12 items répartis en 4 dimensions que sont le locus de causalité, la stabilité, la contrôlabilité personnelle et la contrôlabilité externe. Chacune des 4 dimensions comporte 3 items et le score de chaque dimension est obtenu en calculant la moyenne des 3 items correspondants P. Fontayne et al. (2003). Ainsi, plus le score moyen est élevé, plus la cause est perçue comme externe, instable ou incontrôlable (personnel et externe) selon la dimension considérée. Les items sont ainsi répartis :

- *Stabilité* : items 3, 7, 11 ;
- *Locus* : items 1, 6, 9 ;
- *Contrôle Personnel* : items 2, 4, 10 ;
- *Contrôle externe* : items 5, 8, 12.

Dans la présente étude, la dimension retenue est celle du locus de causalité. La valeur 5 a été prise comme point de coupure sur l'échelle de Likert allant de 1 (*vient de votre personne*) à 9 (*vient de la situation*). Ainsi, la moyenne lorsque la moyenne des 3 items de cette dimension est supérieure ou égale à 5, le locus de l'individu est considéré comme externe. En revanche, lorsqu'elle est inférieure à 5, le locus est considéré comme interne.

1.2.3. Variable dépendante

Dans le cadre de cette recherche, la variable dépendante retenue est la performance académique des étudiants. Cette performance a été catégorisée en deux modalités distinctes : bonne performance et mauvaise performance. "Pour

établir cette classification, nous avons pris en compte la moyenne générale obtenue au cours des deux semestres de l'année académique précédente. La moyenne ainsi obtenue constitue l'indicateur principal de la performance.

1.3. Méthode de traitement de données

L'analyse statistique réalisée s'est déroulée en plusieurs étapes avec une analyse descriptive dans un premier temps afin de présenter la répartition des effectifs pour les différentes variables étudiées. Les résultats de cette étape ont été présentés sous forme de tableaux et de graphiques facilitant leur lecture. Dans le but de mettre en évidence, d'éventuelles associations, le test d'indépendance du Khi-deux a été appliqué permettant d'observer la significativité statistique. Par ailleurs, la régression logistique binaire a été réalisée rendant possible l'observation du rôle modérateur de certaines variables dans la relation entre une variable explicative et la variable dépendante.

2. Résultats

2.1. Les caractéristiques de l'échantillon

Tableau I : Répartition de l'échantillon selon le sexe et le niveau académique

		Le niveau d'étude du répondant					Total
		Licence 1	Licence 2	Licence 3	Master 1	Master 2	
Le sexe du répondant	Homme	46	42	67	26	21	202
	Femme	14	55	9	16	36	130
Total		60	97	76	42	57	332

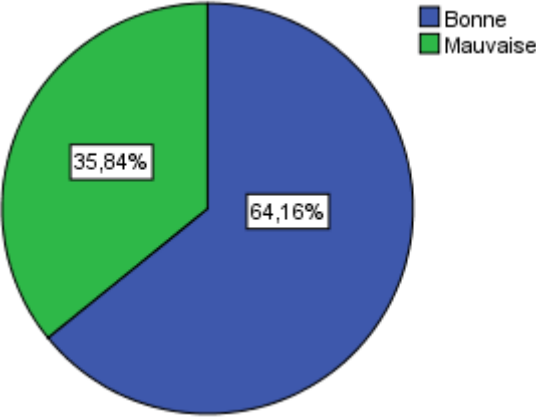
Source : Dépouillement des données, 2024

La lecture du tableau permet de comprendre une représentation masculine plus élevée que celle des femmes : 202 hommes contre 130 femmes. En ce qui concerne le niveau d'étude, le cycle Licence avec 233 étudiants a le plus été représenté contre 99 étudiants du cycle Master.

2.2. Les variables

2.2.1. La variable dépendante : la Performance académique

Figure 1 : Répartition selon la performance académique

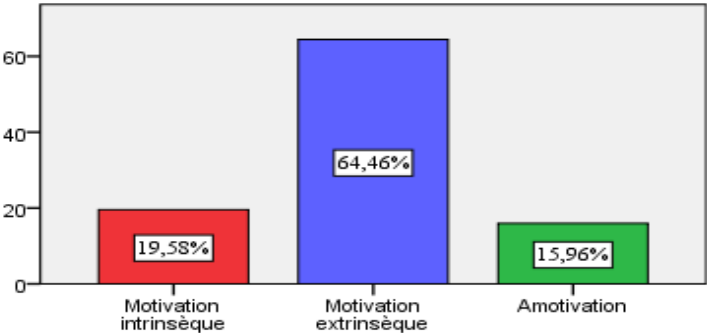


Source : Dépouillement des données, 2024.

Présentant la répartition des participants en fonction de leur performance académique, ce graphique montre que 64,16% des étudiants présentent une performance académique jugée bonne contre 35,84% qui sont considérés comme ayant une mauvaise performance. Cette répartition révèle une tendance globale positive chez les enquêtés puisque 2 étudiants sur 3 environs atteignent un niveau académique satisfaisant.

2.2.2. La variable indépendante 1 : La Motivation

Figure 2 : Répartition selon la nature de la motivation

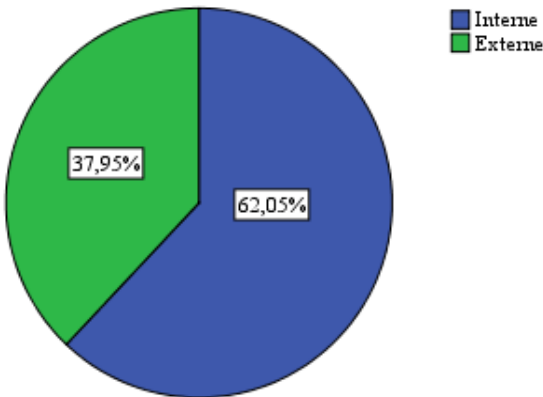


Source : Dépouillement des données, 2024.

Ce graphique illustre la répartition des participants selon la nature de leur motivation. On observe que la motivation extrinsèque domine largement avec 64,46% des répondants qui déclarent être motivés par des facteurs externes tels que la récompense, la pression sociale. En revanche, 19,58% des personnes sont animées par une motivation intrinsèque donc une volonté personnelle d’apprendre. Enfin, 15,96% des répondants présentent une amotivation traduisant un manque d’intérêt. Ces révèlent une prépondérance de la motivation extrinsèque dans la population étudiée.

2.2.3. La variable intermédiaire : Le Locus de contrôle

Figure 3 : Répartition selon la nature du locus de contrôle



Source : Dépouillement des données, 2024.

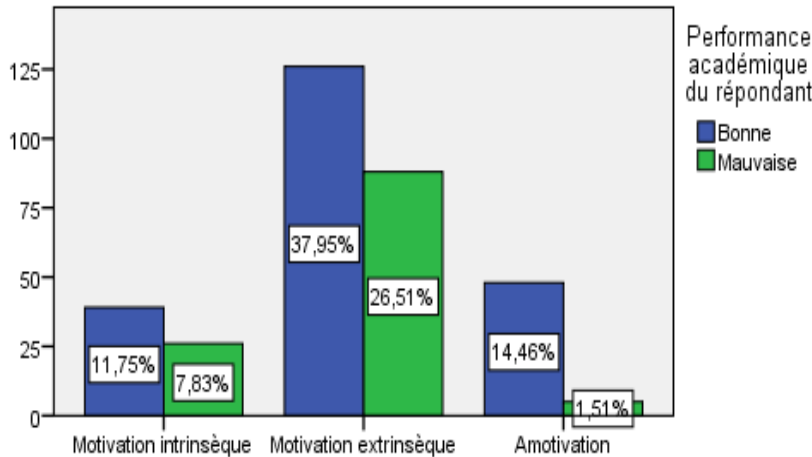
La répartition graphique des répondants selon leur locus de contrôle montre que 62,05% des étudiants présentent un locus de contrôle interne ce qui signifie

qu'ils attribuent majoritairement leur réussite ou leurs échecs à leurs propres efforts. Par contre, 37,95% des répondants ont un locus de contrôle externe percevant donc les événements comme principalement dus à des facteurs qui sont extérieurs sur lesquels ils ont peu de contrôle.

2.3. La relation entre les différentes variables

2.3.1. Motivation & Performance

Figure 4 : Répartition selon la performance académique et la nature de la motivation



Source : Dépouillement des données, 2024.

L’observation de ce graphique croisé permet de comprendre que les tendances sont les suivantes : 11,75 % des étudiants ont une motivation intrinsèque et une bonne performance académique, 7,83 % ont une motivation intrinsèque mais une mauvaise performance académique, 37,95 % présentent une motivation extrinsèque associée à une bonne performance académique, 26,51 % ont une motivation extrinsèque mais une mauvaise performance académique, 14,46 % sont en situation d’amotivation avec une bonne performance académique. Enfin, seulement 1,51 % sont à la fois amotivés et en situation de mauvaise performance académique.

2.3.2. Locus de contrôle & Performance académique chez les personnes intrinsèquement motivées

Tableau II : Récapitulatif des fréquences observées

		Performance académique du répondant		Total
		Bonne	Mauvaise	
Locus de contrôle du répondant	Interne	16	21	37
	Externe	23	5	28
Total		39	26	65

Source : Dépouillement des données, 2024.

Le tableau des fréquences observées met en évidence la répartition des participants intrinsèquement motivés selon leur niveau de performance et leur locus de contrôle. Parmi 65 participants intrinsèquement motivés, 39 présentent de bonne performance dont 16 ayant un locus de contrôle interne et 23 un locus externe. En revanche, parmi ceux ayant une mauvaise performance (26), 21 relèvent d’un locus de contrôle interne et 5 d’un locus externe. Ce qui permet d’envisager un test d’association entre la performance et le locus de contrôle chez les individus intrinsèquement motivés.

Tableau III : Récapitulatif du test de Chi²

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	10,049 ^a	1	,002		
Correction pour la continuité ^b	8,494	1	,004		
Rapport de vraisemblance	10,600	1	,001		
Test exact de Fisher				,002	,001
Association linéaire par linéaire	9,894	1	,002		
Nombre d'observations valides	65				

0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 11,20.

b. Calculé uniquement pour un tableau 2x2

Source : Dépouillement des données, 2024.

L’analyse du Khi-deux révèle une association statistiquement significative entre le locus de contrôle et la performance académique, avec une p-valeur de 0,002 chez les personnes intrinsèquement motivées. Le locus de contrôle a donc un

effet sur la performance même chez les personnes intrinsèquement motivées. Nous avons réalisé une régression logistique binaire pour examiner l'effet de la motivation intrinsèque, du locus de contrôle ainsi que de leur interaction sur la probabilité d'obtenir une bonne performance académique. Les résultats sont consignés dans le tableau ci-dessous :

Tableau IV : Récapitulatif de l'analyse de la régression logistique binaire
Variables dans l'équation

		A	E.S.	Wald	ddl	Sig.	Exp(B)
Etape 1 ^a	Motivation	1,069	,535	3,991	1	,046	2,913
	Locus	,272	,264	1,059	1	,304	1,313
	Interaction	-2,070	,651	10,118	1	,001	,126
	Constante	,457	,207	4,854	1	,028	1,579

a. Variable(s) entrées à l'étape 1 : Motivation, Locus, Interaction.

Source : *Dépouillement des données, 2024.*

Les résultats montrent que la motivation intrinsèque exerce un effet significatif sur la performance académique ($A = 1,069$, $p = 0,046$), avec un odds ratio ($\text{Exp}(B)$) de 2,913. Cela signifie que les étudiants intrinsèquement motivés ont environ 2,9 fois plus de chances d'obtenir une bonne performance que ceux qui ne le sont pas. L'effet principal du locus de contrôle interne n'est pas significatif ($A = 0,272$, $p = 0,304$, $\text{Exp}(B) = 1,313$), indiquant ainsi qu'à lui seul, le locus interne ne modifie pas significativement la probabilité de bonne performance chez les enquêtés. En revanche, l'interaction entre motivation intrinsèque et locus de contrôle interne est significative et négative ($A = -2,070$, $p = 0,001$, $\text{Exp}(B) = 0,126$). Cette interaction signifie que la relation entre la motivation intrinsèque et la performance académique est modérée par le locus de contrôle interne. Le fait d'avoir un locus de contrôle interne diminue fortement l'effet positif de la motivation intrinsèque sur la performance académique. En d'autres termes, chez les étudiants avec un locus de contrôle interne, la motivation intrinsèque a un effet moins marqué sur la performance que chez ceux avec un locus externe. Cette modération suggère que la dynamique motivation-performance diffère selon le type de locus de contrôle.

3. Discussion

La performance académique observée chez les apprenants peut être jugée globalement satisfaisante en raison d'un taux de réussite de 64,16%, ce qui traduit une capacité d'adaptation relativement bonne aux exigences du milieu universitaire. Une telle performance suggère que les étudiants concernés ont su répondre de manière appropriée aux attentes institutionnelles, que ce soit en termes d'assiduité, de rigueur dans le travail ou de qualité des productions académiques.

Ce niveau de réussite peut être interprété comme le résultat d'un encadrement pédagogique structurant et de qualité, qui joue un rôle fondamental dans l'accompagnement des étudiants, en leur fournissant les ressources, le soutien et les repères nécessaires à leur réussite. Par ailleurs, cette performance peut également être le fruit d'un investissement personnel conséquent de la part des étudiants eux-mêmes, ces derniers ayant probablement mobilisé de façon efficace leurs ressources cognitives, émotionnelles et motivationnelles pour atteindre leurs objectifs. Plus précisément, il ressort que cette performance est étroitement soutenue par un niveau relativement élevé de motivation extrinsèque. Cela signifie que les étudiants semblent trouver dans leur environnement des sources de stimulation externes telles que les récompenses, les évaluations, la reconnaissance sociale ou encore les attentes parentales qui les incitent à s'engager activement dans leurs études. Dans un contexte éducatif hétérogène, où les profils, les parcours et les aspirations des apprenants sont diversifiés, il apparaît plus aisé de mobiliser cette forme de motivation (P. Sarrazin & D. Trouilloud, 2006). En effet, les dispositifs pédagogiques, les normes sociales ou encore les perspectives professionnelles mises en avant peuvent agir comme des leviers externes suffisamment puissants pour générer chez les étudiants un désir de performance et une implication soutenue. En outre, cette performance est également favorisée par la présence d'un locus de contrôle interne chez les apprenants. Ce type de locus de contrôle amène donc les étudiants à se percevoir comme les principaux acteurs de leur propre parcours académique (B. Weiner 1986). Cette posture psychologique les place dans des dispositions mentales favorables à l'atteinte de leurs objectifs, car elle renforce leur sentiment de maîtrise et de responsabilité. Ainsi, convaincus que leurs efforts peuvent influencer directement leurs résultats, ils sont davantage enclins à adopter des stratégies d'apprentissage efficaces, à persévérer face aux difficultés et à s'engager de manière proactive dans leur formation (A. C. Rosito, 2020).

Les étudiants intrinsèquement motivés ont 2,9 fois plus de chance de réussite que ceux qui ne sont pas intrinsèquement motivés. Ce résultat corrobore avec ce qui est fréquemment rencontré dans littérature scientifique, qui indique que la motivation intrinsèque est associée à de meilleurs résultats. Selon E. Deci & R. Ryan (1985), la motivation intrinsèque pousse l'étudiant à apprendre pour le plaisir et l'intérêt. La théorie attributionnelle de B. Weiner (1986), montre que le locus de contrôle interne favorise la perception de responsabilité personnelle et l'engagement chez l'individu. Cependant, l'analyse approfondie a montré que la motivation intrinsèque est positivement associée à de bonnes performances académiques, mais, lorsqu'elle est combinée à un locus de contrôle interne, son influence sur la performance s'affaiblit. Le locus de contrôle interne agit donc comme un modérateur qui affaiblit la relation entre la motivation intrinsèque et la bonne performance académique. Ainsi, bien que la motivation intrinsèque et le locus de contrôle interne soient perçus comme favorables à la réussite académique, leur combinaison peut paradoxalement engendrer un effet atténué sur la performance. Ce résultat (contre-intuitif) invite à reconsidérer les conditions dans lesquelles ces deux facteurs interagissent. On attendrait donc que sa combinaison

avec la motivation intrinsèque produise un effet positif cumulé. Il se pourrait qu'un locus interne très marqué puisse engendrer une pression excessive sur soi, surtout chez les étudiants motivés intrinsèquement. Ils peuvent penser que tout échec est uniquement de leur faute, ce qui peut provoquer du stress de performance, diminuer la prise de plaisir dans l'apprentissage (réduction de la motivation intrinsèque), générer des sentiments d'imposture chez ceux qui veulent trop prouver leur compétence. Il est possible qu'au-delà d'un certain niveau, les effets du locus de contrôle interne et de la motivation intrinsèque se chevauchent. Leur co-occurrence n'augmente pas la performance car ils agissent sur les mêmes leviers (autodétermination, responsabilité), et cela peut créer un effet de saturation ou d'inhibition. Il se pourrait que des facteurs non mesurés (anxiété, perfectionnisme, surcharge cognitive, fatigue psychique, environnement académique difficile) jouent un rôle dans l'affaiblissement de l'effet combiné.

Conclusion

Comprendre le rôle modérateur que joue le locus de contrôle interne dans la relation entre la motivation intrinsèque et la bonne performance académique était l'objectif de cette présente étude. Elle permettrait de mieux appréhender les différences interindividuelles en milieu académique. Quelques points clés sont à retenir notamment la proportion majoritaire d'étudiants présentant une performance académique jugée bonne, ainsi que l'influence positive de la motivation intrinsèque sur la performance académique, la motivation extrinsèque dominante mais aussi la réduction de l'influence de la motivation intrinsèque sur la performance académique lorsqu'elle est associée à un locus de contrôle interne chez l'individu. La réflexion a permis, au-delà des résultats observés, de montrer, de comprendre l'importance d'étudier les interactions complexes entre les variables psychologiques plutôt que de supposer des effets linéaires. En termes de méthode, le nombre d'étudiants n'étant pas connu, l'échantillonnage effectué ne permet pas d'atteindre une généralisation des résultats. De plus, le taux de participation n'a pas été complet, ce qui peut introduire un biais de représentativité. Par ailleurs, les caractéristiques des étudiants de l'université retenue pour l'étude ne sont pas nécessairement généralisables à l'ensemble des étudiants d'autres établissements, ce qui invite à une interprétation prudente des résultats. Le résultat inattendu de cette réflexion notamment celui du rôle modérateur du locus de contrôle interne dans l'influence de la motivation intrinsèque sur la performance académique invite à explorer la nature des variables modératrices ou médiatrices dans la relation motivation-performance sous un angle qualitatif afin de comprendre comment les étudiants dotés d'un locus de contrôle interne perçoivent leur responsabilité face à la réussite ou à l'échec.

Bibliographie

BOULIFA Khalid, KAAOUACHI Abdelali, 2020, « L'effet de la discipline scolaire et de la disponibilité des ressources éducatives sur le rendement en mathématiques : cas de l'enquête TIMSS 2015 », Revue Marocaine de l'Évaluation & de la Recherche Educative, 3/3, p. 45-50.

- CHÉDRU Marie, 2015, « Impact de la motivation et des styles d'apprentissage sur la performance scolaire d'élèves-ingénieurs », *Revue des sciences de l'éducation*, 3/41, p. 457-482.
- COCHRAN William, 1977, *Sampling techniques*, New York, John Wiley & Sons.
- DAH Casimir Mahuglo Aristhide, BADA Edgard Luc, AFFO Fabien, 2024, « Influence Des Caractéristiques Organisationnelles Des Ecoles Sur La Performance Académique Des Apprenants Dans Le Nord Du Bénin », *International Journal of Progressive Sciences and Technologies*, 2/46, p. 341-350.
- DECI Edward, RYAN Richard, 1985, *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York, Plenum Press.
- DWECK Carol, LEGGETT Ellen, 1988, « A social-cognitive approach to motivation and personality », *Psychological Review*, 2/95, p. 256-273.
- FONTAYNE Paul, MARTIN-KRUMM Charles, HEUZÉ Jean-Philippe, 2003, « Validation française de la version révisée de l'échelle de mesure des attributions causales (CDSII) », *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 58, p. 59-72.
- GROLNICK Wendy, RYAN Richard, DECI Edward, 1991, « The inner resources for school performance : Motivational mediators of children's perceptions of their parents », *Journal of Educational Psychology*, 4/83, p. 508-517.
- KUTANİS Rana Özen, MESCI Muammer, ÖVDÜR Zeynep, 2011, « The effects of locus of control on learning performance : A case of an academic organization », *Journal of Economic and Social Studies*, 1/2, p. 113-136.
- LARUE Caroline et HRIMECH Mohamed, 2009, « Analyse des stratégies d'apprentissage dans une méthode d'apprentissage par problèmes : Le cas d'étudiantes en soins infirmiers », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 2/25, p. 1-12.
- LUO Beier, 2024, « How family environment affects students' academic performance », In *Proceedings of the 2nd International Conference on Interdisciplinary Humanities and Communication Studies*, 49, p. 89-94.
- MOUMOULA Issa Abdou, BAWA Ibn Habib, 2019, « motivation pour les études et performances académiques des étudiants de l'Université Norbert ZONGO au Burkina Faso », *Revue Internationale de Linguistique Appliquée, de Littérature et d'Education*, 2/3, p. 112-129.
- NDIAMOI Tanoh-Kouamé, ETTIEN Assoa, YEO Soungari, 2018, « Relation aux parents, milieux socio-économiques et performances scolaires chez des élèves du cours préparatoire première année (CP1) », *Canadian Social Science*, 1/14, p. 60-66.
- NEBIE Alexis Belie, TCHABLE Boussanlegue, NANTOB Mafobatchie, 2020, « Relation enseignants-étudiants vivant avec un handicap physique et résilience scolaire dans les universités publiques du Burkina Faso », *Annales de l'Université Joseph Ki-Zerbo*, 28, p. 149-171.
- OSSI Essiomle Yawa, 2022, « Estime de soi, soutien social et performance scolaire des élèves stagiaires du lycée hôtelier de Cocody (Côte d'Ivoire) », *East African Scholars Publisher*, 1/5, p. 1-10.

ROSITO Asina Christina, 2020, « Academic achievement among university students : The role of causal attribution of academic success and failure », *Humanitas Indonesian Psychological Journal*, 1/17, p. 23-33.

SARRAZIN Philippe, TROUILLOU David, 2006, « Comment motiver les élèves à apprendre ? Les apports de la théorie de l'autodétermination », *Dunod*, 2, p. 123-141.

VALLERAND Robert, BLAIS Marc, BRIERE Nathalie, PELLETIER Luc, 1989, « Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME) », *Canadian Journal of Behavioural Science*, 3/21, p. 323-349.

VALLERAND Robert, THILL Edgar, 1993, *Introduction à la psychologie de la motivation*, Paris, Édition Études Vivantes.

VENET Michèle, SCHMIDT Sylvine, PARADIS Andréanne, DUCREUX Edwige, 2009, « La qualité de la relation enseignante-élève : une simple affaire de cœur ? », p. 61-90.

VIANIN Pierre, 2023, *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre ?* (3^e éd.), Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.

VIAU Rolland, 1995, « L'état des recherches sur l'anxiété en contexte scolaire », *Cahiers de la recherche en éducation*, 2/2, p. 375-398.

WEINER Bernard, 1986, *An attributional theory of motivation and emotion*, New York, Springer-Verlag.