

L'influence des objectifs personnels sur la motivation académique des étudiant·e·s universitaires

Alyssa Brugnoli  ; Loan Hiertzeler 

Volume 1, 2026

Réception : 30.03.2025

Version finale : 25.05.2026

Publication : 16.06.2026

URI : <https://revue.tpr-fribourg.ch/article/view/9583>

DOI : <https://doi.org/10.26034/fr.tpr.2026.9583>

Editeur

Université de Fribourg,
Département des Sciences de l'éducation

ISSN

3042-8475

Site web

<https://revue.tpr-fribourg.ch>

Citer cet article

Brugnoli, A. et Hiertzeler, L. (2026). L'influence des objectifs personnels sur la motivation académique des étudiant·e·s universitaires. *Travaux Pratiques De Recherche*, 1, 43–58. <https://doi.org/10.26034/fr.tpr.2026.9583>

Résumé de l'article

La motivation académique constitue un facteur déterminant dans l'engagement et la réussite des étudiant·e·s dans l'enseignement supérieur. Parmi les facteurs susceptibles d'influencer la motivation, les objectifs personnels occupent une place centrale. La présente recherche vise à examiner le rôle des objectifs personnels dans la motivation académique des étudiant·e·s universitaires en s'inscrivant dans le cadre de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985). Dans un premier temps, un questionnaire a été administré à des étudiant·e·s universitaires afin d'évaluer leurs objectifs personnels ainsi que leur niveau de motivation académique et la satisfaction de leurs besoins psychologiques fondamentaux. Dans un second temps, des entretiens semi-directifs ont été réalisés afin d'approfondir la compréhension de l'expérience des étudiant·e·s et de leur perception du lien entre leurs objectifs personnels et leur motivation académique. Les résultats mettent en évidence l'importance des objectifs personnels dans les processus motivationnels des étudiant·e·s et suggèrent que la clarté et la signification de ces objectifs peuvent contribuer à soutenir leur engagement académique.

L'influence des objectifs personnels sur la motivation académique des étudiant·e·s universitaires

Alyssa Brugnoni

ID ORCID: 0009-0004-4520-5349

Université de Fribourg

Loan Hiertzeler

ID ORCID: 0009-0007-5980-5144

Université de Fribourg

Mots clés : motivation académique ; objectifs personnels ; enseignement supérieur ; engagement académique ; théorie de l'autodétermination

Résumé de l'article

La motivation académique constitue un facteur déterminant dans l'engagement et la réussite des étudiant·e·s dans l'enseignement supérieur. Parmi les facteurs susceptibles d'influencer la motivation, les objectifs personnels occupent une place centrale. La présente recherche vise à examiner le rôle des objectifs personnels dans la motivation académique des étudiant·e·s universitaires en s'inscrivant dans le cadre de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985). Dans un premier temps, un questionnaire a été administré à des étudiant·e·s universitaires afin d'évaluer leurs objectifs personnels ainsi que leur niveau de motivation académique et la satisfaction de leurs besoins psychologiques fondamentaux. Dans un second temps, des entretiens semi-directifs ont été réalisés afin d'approfondir la compréhension de l'expérience des étudiant·e·s et de leur perception du lien entre leurs objectifs personnels et leur motivation académique. Les résultats mettent en évidence l'importance des objectifs personnels dans les processus motivationnels des étudiant·e·s et suggèrent que la clarté et la signification de ces objectifs peuvent contribuer à soutenir leur engagement académique.

1. Introduction

La motivation renvoie à l'ensemble des processus qui mettent en œuvre, orientent et maintiennent l'engagement d'un individu dans une activité. En contexte universitaire, elle détermine l'intensité des efforts fournis, la persévérance face aux difficultés et la capacité à gérer le stress académique (Bonneville-Roussy et al., 2017; Karaman et al., 2019). Dans le contexte de l'enseignement supérieur, les étudiant·e·s sont amené·e·s à faire face à de nombreuses exigences académiques, ce qui rend particulièrement important de comprendre les mécanismes psychologiques (Ryan et Deci, 2017). Parmi ces mécanismes, les objectifs personnels occupent une place importante, car ils orientent les comportements, structurent leurs efforts et donnent sens aux activités académiques (Locke et Latham, 2002). Ils peuvent être définis comme des représentations cognitives de buts ou de résultats qu'un individu cherche à atteindre à travers ses actions et ses efforts (Locke et Latham, 2002).

Dans cette perspective, cette recherche s'intéresse au rôle que jouent les objectifs personnels dans la motivation académique des étudiant·e·s universitaires. Les objectifs personnels jouent en effet un rôle important dans l'autorégulation du comportement et dans la direction de l'action vers des résultats spécifiques (Locke et Latham, 2002). Afin d'explorer cette thématique, notre recherche adopte une approche méthodologique mixte combinant des données qualitatives et quantitatives. Cette démarche vise à offrir une compréhension plus complète du phénomène étudié en croisant différentes sources de données.

2. Problématique

Dans la littérature, plusieurs zones d'ombre persistent quant au rôle spécifique des objectifs personnels dans la dynamique motivationnelle des étudiant·e·s universitaires.

Premièrement, si la théorie de l'autodétermination postule que la qualité de la motivation dépend du degré d'internalisation des buts (Ryan et Deci, 2020), elle s'intéresse principalement à la nature de la régulation motivationnelle plutôt qu'à la structuration concrète des objectifs personnels. Or, la simple existence d'objectifs ne garantit pas une motivation optimale. Des objectifs flous, contradictoires ou insuffisamment définis pourraient générer de l'ambivalence ou accroître le stress académique (Karaman et al., 2019 ; Lassarre et al., 2003) et favoriser des comportements d'évitement, tels que la procrastination (Osiurak et al., 2015).

Deuxièmement, la recherche de Frumos et al. (2024) montre que l'orientation vers des objectifs académiques est associée à la réussite universitaire, notamment à travers le rôle médiateur de différentes composantes motivationnelles et émotionnelles. Toutefois, ces travaux examinent essentiellement la nature des objectifs, sans analyser de manière

approfondie l'effet de leur clarté perçue sur la qualité de la motivation. Il est plausible que des objectifs clairement définis facilitent l'autorégulation, soutiennent l'engagement cognitif, émotionnel et contribuent à une meilleure adaptation académique (He et al., 2025).

Troisièmement, dans un contexte marqué par des niveaux élevés de stress académique et de burnout (Veyis et al., 2019 ; Zhang et al., 2024), la clarté des objectifs pourrait agir comme variable modératrice ou médiatrice entre les exigences académiques et la motivation. Elle pourrait notamment renforcer le sentiment d'auto-efficacité (Olckers et Harumavamwe, 2025), et favoriser l'utilisation de stratégies d'apprentissage efficaces (El Hassan et al., 2024). Dès lors, une lacune théorique et empirique apparaît : bien que la littérature confirme l'importance des buts et de la motivation autodéterminée dans la réussite universitaire, elle documente insuffisamment la manière dont la clarté des objectifs personnels influence le niveau et élabore la qualité de la motivation académique.

C'est pourquoi la question de recherche qui guide cette étude est la suivante : dans quelle mesure les objectifs personnels affectent-ils la motivation des étudiant·e·s universitaires et comment la clarté des objectifs personnels influence-t-elle leur niveau de motivation ? Afin d'y répondre, cette recherche repose sur l'hypothèse selon laquelle la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux joue un rôle central dans la relation entre la poursuite d'objectifs personnels et la motivation académique. Il est ainsi supposé que des objectifs personnels clairs et autodéterminés favorisent une meilleure satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance, se traduisant par un niveau de motivation académique plus élevé.

3. Revue de littérature

La réussite universitaire constitue un enjeu central tant pour les étudiant·e·s que pour les institutions d'enseignement supérieur. Parmi les facteurs déterminants de cette réussite, la motivation académique occupe une place prépondérante. De nombreuses recherches ont démontré que la qualité de la motivation influençait non seulement les résultats scolaires, mais également l'adaptation à l'université, le bien-être psychologique et la persévérance scolaire. (Olckers et Harumavamwe, 2025 ; Ryan et Deci, 2020).

Afin de comprendre ces mécanismes, la théorie de l'autodétermination, développée par Edward Deci et Richard Ryan (1985), constitue un cadre théorique particulièrement pertinent. Cette théorie propose une conception multidimensionnelle de la motivation, organisée selon un continuum allant de l'amotivation à la motivation intrinsèque, en passant par différentes formes de motivation extrinsèque plus ou moins autodéterminées (Csillik et Fenouillet, 2019 ;

Ryan et Deci, 2017). Elle met en évidence que la qualité de la motivation dépend du degré d'autodétermination, c'est-à-dire du sentiment d'agir par choix et en accord avec ses valeurs personnelles. Selon la théorie de l'autodétermination, la motivation est favorisée lorsque trois besoins psychologiques fondamentaux sont satisfaits : le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin d'affiliation sociale. En contexte universitaire, des objectifs personnels librement choisis, compris et clairement définis contribuent à la satisfaction de ces besoins, en particulier du besoin d'autonomie et de compétence. À l'inverse, des objectifs peu clairs ou contrôlés de l'extérieur peuvent conduire à des formes de motivation moins autodéterminées, voire à l'amotivation, affectant négativement l'engagement et la persévérance des étudiant·e·s. Paumier et Chanal (2018) montrent que la motivation autodéterminée est associée à des conséquences positives sur l'engagement, la persévérance et la réussite scolaire. Ils soulignent également l'importance de la spécificité et de l'intégration des objectifs personnels dans la dynamique motivationnelle. La clarté des objectifs apparaît ainsi comme un élément clé permettant aux étudiant·e·s de structurer leurs efforts, de réguler leurs apprentissages et de faire face plus efficacement au stress académique.

Par ailleurs, la littérature sur les orientations de buts souligne que la nature des objectifs poursuivis, comme la maîtrise ou la performance, influence différemment l'engagement et la réussite académique (Frumos et al., 2024). De même, la mobilisation de stratégies d'apprentissage adaptées semble dépendre du niveau de motivation et contribue à la performance académique (El Hassan et al., 2024). Cependant, si de nombreuses études se sont intéressées au type d'objectifs poursuivis, la question de la clarté des objectifs personnels — c'est-à-dire leur précision, leur cohérence et leur structuration — demeure moins explicitement explorée, bien qu'elle puisse jouer un rôle déterminant dans la qualité de la motivation.

En contexte universitaire, où les étudiant·e·s doivent faire face à des exigences académiques élevées, au stress évaluatif (Halamandaris et Power, 1999 ; Lassarre et al., 2003) et parfois à des situations de burnout académique (Veyis et al., 2019), comprendre les mécanismes motivationnels associés aux objectifs personnels apparaît essentiel. La clarté des objectifs pourrait agir comme un facteur protecteur en renforçant l'auto-efficacité (Olckers et Harumavamwe, 2025), en soutenant l'autorégulation et en atténuant l'impact du stress académique (Rahe et Jansen, 2022 ; Zhang et al., 2024).

Cette recherche a pour intention principale d'examiner le rôle des objectifs personnels dans la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux (autonomie, compétence et appartenance), tels que définis par la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985) liée

à la motivation académique des étudiant·e·s universitaires. La recherche vise à décrire et comprendre les liens existants entre les deux différents types de motivation académique : intrinsèque et extrinsèque. On s'intéresse à l'approfondissement de la capacité des individus à s'engager, à préserver et à atteindre leurs propres objectifs dans le cadre de leur parcours universitaire. La recherche s'inscrit dans une perspective compréhensive et explicative (Weber, 1995), visant à étudier la relation entre les objectifs individuels et les dimensions subjectives de la motivation. Cette recherche vise à contribuer aux connaissances scientifiques sur la motivation académique, et offrir une piste de réflexion sur les pratiques d'engagement et la réussite académique.

L'objectif général de cette recherche est d'analyser le rôle des objectifs personnels et l'impact qu'ils peuvent avoir sur la motivation académique des étudiant·e·s universitaires. Nous souhaitons observer comment les objectifs posés par chaque personne peuvent avoir une influence sur la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux (autonomie, compétence et appartenance). Plus spécifiquement, nous souhaitons identifier les différents types d'objectifs que les étudiant·e·s se sont fixés, évaluer leur niveau de motivation académique et examiner si une plus grande clarté des objectifs personnels est associée à des niveaux plus élevés de motivation, qui impactent également la vie académique.

L'étude présente l'utilisation d'une approche mixte avec une analyse de triangulation entre les deux variables. Notre hypothèse repose sur le fait que nous cherchons un lien d'influence entre les objectifs personnels et la motivation académique des étudiant·e·s universitaires. Le dispositif méthodologique vise à combiner des données quantitatives et qualitatives recueillies simultanément, mais analysées séparément. Les données quantitatives ont été recueillies au moyen d'un questionnaire destiné à mesurer les objectifs personnels et la motivation académique des étudiant·e·s, avec des questions évaluées par l'échelle de Likert. En parallèle, des entretiens semi-directifs ont été réalisés pour approfondir les expériences subjectives des étudiant·e·s, par rapport aux variables. Cela nous permet d'intégrer des données numériques pour la collecte quantitative et des perceptions pour la collecte qualitative, offrant ainsi une meilleure compréhension globale du phénomène étudié.

4. Corps d'article

La littérature scientifique présente de nombreuses études sur la motivation académique chez les étudiant·e·s universitaires (Bonneville-Roussy et al., 2017 ; El Hassan et al., 2024 ; Frumos et al., 2024 ; He et al., 2025 ; Karaman et al., 2019 ; Lassarre et al., 2003). Les recherches qui approfondissent le rôle des objectifs personnels comme possibles facteurs influençant les

processus motivationnels liés à la réussite académique restent encore limitées. C'est dans cette perspective que notre recherche se concentre sur le contexte universitaire, en administrant un questionnaire et des entretiens à des étudiant·e·s afin d'examiner plus précisément ces dynamiques.

4.1. Participant·e·s

L'échantillon de cette recherche se compose de 44 étudiant·e·s universitaires, dont 35 femmes et 9 hommes, inscrits et fréquentant l'université. Aucun critère d'exclusion spécifique n'a été défini concernant la faculté fréquentée par les étudiant·e·s ou le type d'étude qu'il·elle effectue. En général, l'échantillon est composé par 38 étudiant·e·s de bachelor, 5 étudiant·e·s de master et un·e étudiant·e dans une autre voie d'étude. L'échantillon est composé par des étudiant·e·s universitaires majeur·e·s, ce qui permet une participation volontaire et autonome, sans nécessité d'une autorisation parentale. La moyenne d'âge des participant·e·s montre que, pour les femmes, la moyenne correspond à $M = 23.23$, avec un écart-type de $SD = 4.39$; l'âge minimum est de 20 ans et l'âge maximum de 47 ans. Pour les hommes, la moyenne correspond à $M = 24.22$, avec un écart-type de $SD = 2.39$, où l'âge minimum est de 21 ans et l'âge maximum de 29 ans. L'échantillon a été sélectionné selon un échantillonnage par convenance, ce qui permet d'assurer la faisabilité de l'étude avec des participant·e·s qui se trouvent dans un contexte universitaire.

4.2. Questionnaire et guide d'entretien

Les données quantitatives ont été collectées à l'aide d'un questionnaire structuré destiné à mesurer la réalisation des objectifs personnels et le niveau de motivation académique. Le questionnaire tient compte des différentes formes de motivation (intrinsèque et extrinsèque) tout en considérant aussi les besoins psychologiques fondamentaux. Il a été élaboré sur la base des modèles existants portant sur la motivation. Le questionnaire a été administré en ligne afin de faciliter la participation d'un plus grand nombre d'étudiant·e·s. La durée de passation est estimée à environ dix minutes. Avant leur participation, les participant·e·s ont été informé·e·s de la confidentialité et de l'anonymat du questionnaire, garantissant que les données recueillies ne permettent pas de les identifier. Il leur a également été précisé que les données seraient utilisées exclusivement à des fins pédagogiques et scientifiques. Les participant·e·s doivent indiquer leur niveau d'accord avec la question posée dans le questionnaire en l'évaluant sur une échelle de Likert (1 = pas du tout d'accord ; 3 = ni d'accord ni en désaccord et 5 = d'accord). Les données récoltées nous servent de base pour l'analyse quantitative.

Les données qualitatives ont été recueillies au travers d'une série d'entretiens à des étudiant·e·s universitaires. Les entretiens sont de type semi-structuré et ont été menés sur la base d'un guide d'entretien, avec des questions préétablies, dans le but d'approfondir les perceptions et les expériences des étudiant·e·s. Nous avons réparti les questions en cinq grandes thématiques : le parcours et le contexte académique, la motivation académique, la perception de lien entre objectifs personnels et motivation académique, les obstacles et ressources et les projections et sens des études. Ces catégories nous permettent d'analyser dans quelle mesure les objectifs personnels peuvent être essentiels à la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux, contribuant ainsi au maintien de la motivation académique. Lors des entretiens, le consentement des participant·e·s à l'enregistrement de la conversation a été demandé afin de permettre une transcription précise de l'entretien. Nous avons mené trois entretiens de 20 minutes chacun. Les données qualitatives ont été analysées par une analyse catégorielle des transcriptions (Bardin, 2013), permettant d'examiner le rôle des objectifs personnels sur la motivation académique. Les réponses des trois entretiens ont été classées en neuf catégories, pour un total de 81 attributions.

5. Résultats

Les données quantitatives ont été analysées grâce au logiciel Jamovi la version 2.6.25.0. Les analyses ont été effectuées initialement de manière descriptive, suivies d'une vérification de la cohérence interne pour chacun des items du questionnaire à l'aide de l'alpha de Cronbach. Les questions ont été réparties en quatre grandes thématiques : les objectifs personnels, la motivation académique, la perception de lien entre les objectifs personnels et la motivation et les informations générales. En ce qui concerne l'échelle des objectifs personnels, dans laquelle nous avons six items, une bonne cohérence interne a été observée ($\alpha = 0.81$), indiquant une mesure fiable de la variable. L'échelle de la motivation académique a montré une cohérence interne suffisante ($\alpha = 0.65$) ; bien que plus modérée, elle a été jugée adéquate, car les items révèlent des aspects centraux de la motivation. Les résultats montrent une forte corrélation entre les objectifs personnels et la motivation académique ($\alpha = 0.80$).

La relation entre les variables a ensuite été examinée à l'aide d'une corrélation de Spearman, choisie en raison de la taille restreinte de l'échantillon et des données exprimées sur une échelle de Likert. Les tests de normalité montrent que le coefficient d'asymétrie et l'aplatissement se situent dans les limites acceptables ($|z| < 1.96$), indiquant que la distribution des variables prises en considération ne s'écarte pas significativement de la normalité.

Afin d'examiner les relations entre les différentes variables étudiées, nous avons décidé de réaliser une corrélation de Spearman. Le Tableau 1 présente les coefficients de corrélation entre les variables.

Tableau 1
Matrice de corrélation

Variable	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5
1. Année de naissance	44	2002.41	4.05	-				
2. Objectif Personnel	44	3.70	0.75	-0.23	-			
3. Motivation académique	44	3.51	0.46	0.13	0.44**	-		
4. Perception du lien entre motivation et objectif	44	3.75	0.69	-0.19	0.73***	0.36*	-	
5. Genre	44	22.50	12.85	-0.24	-0.09	-0.29	-0.21	-

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Nous avons remarqué une absence de relation significative entre les objectifs personnels et l'année de naissance ($r_s = -0.23$, ns), ainsi qu'une absence de relation significative avec la motivation académique ($r_s = 0.13$, ns). De plus, même lorsque le genre est pris en compte, aucun lien notable n'a été identifié avec les différents facteurs analysés. Ce résultat correspond à nos attentes, puisqu'il suggère que l'absence d'objectifs spécifiques ou d'un niveau de motivation plus élevé influence un âge spécifique. D'autres relations se révèlent positives et statistiquement significatives. Nous observons un lien positif entre les objectifs personnels et la motivation académique ($r_s = 0.44$, $p < .01$). De plus, il y a une corrélation modérée entre la motivation académique et la perception du lien entre objectifs personnels et motivation académique ($r_s = 0.36$, $p < .05$). Enfin, nous notons une relation positive entre les objectifs personnels et la perception du lien entre objectifs personnels et motivation académique ($r_s = 0.73$, $p < .001$), comme indiqué dans le Tableau 1.

Nous avons réalisé une régression linéaire simple afin d'examiner comment les objectifs personnels et la motivation académique prédisent la perception du lien entre les objectifs personnels et la motivation. Les variables indépendantes ont été construites à partir des scores moyens du questionnaire relatifs aux objectifs personnels, et la même procédure a été appliquée pour la motivation académique. La variable dépendante correspond à une mesure auto-déclarée dans laquelle les participant·e·s ont évalué leur perception subjective de l'influence des objectifs personnels sur la motivation académique. La variable qui établit ce

lien prend en compte la motivation des étudiant·e·s influencée par les objectifs personnels, intégrant ainsi à la fois l'aspect intrinsèque et extrinsèque de la motivation.

Le modèle de régression explique 49% de la variance de la perception du lien entre objectifs personnels et la motivation (R^2 ajusté = 0.49), ce qui indique qu'une part importante de la variance (51%) reste non expliquée par les variables incluses dans le modèle et pourrait être attribuée à d'autres facteurs non mesurés.

Tableau 2

Régression linéaire : Perception du lien entre objectif et motivation

Prédicteur	Erreur standard	t	p	Estimation standard
Ordonnée à l'origine	0.59	1.74	0.089	
Objectif Personnel	0.11	5.49	<.001	0.67
Motivation académique	0.18	0.74	0.456	0.09

Parmi les prédicteurs, présentés dans le Tableau 2, seuls les objectifs personnels se révèlent significatifs ($\beta = 0.67$, $p < .001$), tandis que la motivation académique ne contribue pas, car elle n'est pas significative ($\beta = 0.09$, ns). Cela indique que la perception du lien des objectifs et la motivation académique sont principalement influencées par les objectifs personnels, tandis que la motivation académique n'exerce pas d'effet significatif.

Les données qualitatives issues des trois entretiens semi-structurés ont été analysées à l'aide d'une grille d'analyse catégorielle visant à identifier les principales thématiques émergentes. Si l'on considère la théorie de l'autodétermination développée par Deci et Ryan (1985), et plus précisément les trois besoins psychologiques fondamentaux qui la composent, ceux-ci apparaissent clairement dans les trois entretiens. Concernant le besoin d'autonomie, tous·tes les participant·e·s évoquent la liberté de choix et l'organisation personnelle du travail académique. Par exemple, la personne (P) 2 déclare : « Je me sens globalement libre d'organiser mon travail, même si cette liberté demande beaucoup d'autodiscipline. ». Par ailleurs, la P1 met en évidence une possible limite liée à ce besoin, notamment le risque de procrastination « c'est vrai que parfois, le fait qu'il n'y ait pas de cadre, ça fait que parfois, je suis un peu poussé à la procrastination ». En ce qui concerne le besoin de compétence, et plus particulièrement le sentiment d'efficacité personnelle, P3 souligne l'impact des résultats académiques sur la motivation « j'ai reçu une mauvaise note et ça m'a grave mis un coup au moral. En vrai, j'avais plus envie ». Cette affirmation illustre comment la perception de sa propre efficacité peut jouer un rôle important dans le maintien de la motivation académique.

Par ailleurs, le besoin d'appartenance sociale apparaît également comme un facteur influençant la motivation. Dans les trois entretiens, les participant·e·s mentionnent l'importance du soutien social provenant des camarades, des enseignant·e·s et de la famille. P1 déclare : « J'ai toujours été soutenu dans tout ce que j'ai décidé d'entreprendre, surtout par mes parents et ma famille », tandis que P3 « j'ai un groupe d'amis à l'uni, on se soutient assez bien. Franchement, on s'encourage pas mal, puis, vu qu'on fait la même chose, c'est vrai qu'on est un peu toutes dans le même panier, donc c'est un peu plus motivant. ».

Un autre élément évoqué par l'ensemble des participant·e·s concerne les facteurs susceptibles d'influencer la motivation académique. Ces derniers apparaissent comme multifactoriels. Par exemple, P2 explique : « Ce qui freine ma motivation, c'est surtout la fatigue, la charge de travail et parfois le stress. ». Ainsi, non seulement la fatigue, mais également le stress et la charge de travail liée aux différentes périodes académiques peuvent influencer la motivation. Pour atténuer ces facteurs, les participant·e·s mettent en place différentes stratégies. P1 mentionne, par exemple, l'importance des activités personnelles et sociales : « Vers ce qui me fait du bien, donc tout ce qui est sport, musique, amis, famille, c'est très important. Il ne faut pas les oublier. Et puis, c'est un peu ce que je fais. ». P2 évoque quant à lui des stratégies d'organisation : « Pour les périodes de baisse de motivation, j'utilise surtout la planification, des pauses et le travail avec d'autres. ». Enfin, P3 décrit une stratégie plus individuelle : « Je n'ai pas vraiment de rituel, si je perds la motivation [...] Juste je me force mentalement à être motivée. ».

Concernant la motivation académique, les participant·e·s mentionnent principalement des formes de motivation extrinsèque liées aux perspectives professionnelles futures. Par exemple, P3 affirme : « Honnêtement, ce qui me motive le plus c'est plutôt l'après. [...] C'est plus histoire de valider mon diplôme pour travailler plus tard et faire quelque chose qui me plaira un peu plus. ». Toutefois, la motivation intrinsèque apparaît également dans les discours, même si elle est moins centrale, notamment à travers l'importance accordée aux études en vue d'une satisfaction professionnelle.

6. Discussion

Les résultats de cette étude mettent en évidence une relation positive entre les objectifs personnels et la motivation académique. Les analyses, tant quantitatives que qualitatives, suggèrent que les étudiant·e·s qui rapportent des objectifs personnels plus clairs présentent également un niveau de motivation académique plus élevé et perçoivent mieux le lien entre leurs objectifs et leur engagement dans leurs études. Ces résultats indiquent que les objectifs

personnels pourraient jouer un rôle important dans l'orientation des efforts et dans le sens attribué au parcours universitaire.

L'analyse de régression présentée permet d'éclairer les relations entre objectifs personnels et motivation. Le modèle explique une part importante de la variance du lien entre ces deux variables (R^2 ajusté= 0.49), indiquant que les variables étudiées contribuent significativement à ce phénomène. Toutefois, les résultats montrent que seuls les objectifs constituent un prédicteur significatif, tandis que la motivation académique présente un effet négligeable. Ce résultat est intéressant, car il suggère que la perception du lien entre objectif et motivation dépend avant tout de la clarté et de la structuration des objectifs personnels, plutôt que du niveau de motivation lui-même.

Ces résultats sont cohérents avec la recherche de Ryan et Deci (2020), qui démontre que, lorsque les étudiant·e·s perçoivent leurs études comme étant en lien avec leurs objectifs personnels ou professionnels, ils ont tendance à s'investir davantage dans leurs activités d'apprentissage. Dans cette perspective, les objectifs personnels peuvent soutenir la motivation en permettant aux étudiant·e·s de relier leurs activités académiques à des objectifs significatifs.

Les résultats qualitatifs de cette étude viennent également à élargir la perspective théorique et montrent comment ce lien est concrètement vécu par les étudiant·e·s. Les entretiens mettent en évidence que la motivation académique est fortement associée à la projection d'un avenir professionnel, mais également à des éléments contextuels, tels que le soutien social, la gestion du stress, la procrastination et les stratégies d'orientation mises en place. Ces éléments permettent de mieux comprendre les mécanismes subjectifs par lesquels les objectifs personnels influencent l'engagement académique, en complétant les résultats quantitatifs obtenus dans la régression. En lien avec la littérature scientifique, les résultats obtenus rejoignent également les travaux portant sur l'orientation vers les objectifs et la réussite académique. Frumos et al. (2024), montrent que l'orientation vers les objectifs académiques est associée à la réussite académique, notamment à travers différentes composantes motivationnelles et émotionnelles. De même, cela indique que la mobilisation de stratégies d'apprentissage efficaces est liée à la performance académique (El Hassan et al., 2024). Les objectifs personnels pourraient ainsi contribuer à soutenir la motivation académique en orientant les efforts et en favorisant l'engagement dans les activités d'apprentissage. Par ailleurs, la littérature souligne que la motivation académique joue un rôle important dans la manière dont les étudiant·e·s font face aux exigences du contexte universitaire. Bonneville-Roussy et al. (2017), montrent, par exemple, que les étudiant·e·s qui présentent une motivation autodéterminée mobilisent davantage de stratégies d'adaptation efficaces face au

stress. De la même manière, Karaman et al. (2019), soulignent que la motivation constitue un facteur central dans la gestion du stress académique.

Si nous faisons une triangulation des données, cela vient renforcer l'interprétation globale des résultats de notre recherche. En effet, les analyses quantitatives montrent que les objectifs personnels constituent les principaux prédicteurs de la perception du lien entre objectifs personnels et motivation, tandis que les données qualitatives illustrent, de manière concrète, les mécanismes sous-jacents de cette relation. Les entretiens mettent en évidence le rôle de la projection professionnelle, du soutien social et des stratégies d'adaptation face aux exigences académiques. Ainsi, les résultats qualitatifs permettent de clarifier les résultats statistiques et apportent une compréhension plus détaillée de l'expérience vécue par les étudiant·e·s.

Dans l'ensemble, les résultats de cette recherche s'inscrivent dans la continuité de la littérature scientifique en montrant que les objectifs personnels représentent un élément pertinent pour comprendre l'engagement et la motivation des étudiant·e·s dans leur parcours universitaire.

7. Conclusion

Cette recherche met en évidence le rôle déterminant des objectifs personnels dans la dynamique de la motivation académique des étudiant·e·s universitaires. Les résultats, issus d'une approche mixte, révèlent l'existence d'une relation positive entre ces deux variables, suggérant que des objectifs personnels clairs et porteurs de sens sont associés à un niveau de motivation plus élevé et à un engagement académique renforcé. Plus précisément, la clarté des objectifs apparaît comme un élément structurant dans les processus d'autorégulation, en facilitant l'orientation des efforts et en renforçant la cohérence entre les activités académiques et les finalités personnelles. Ces résultats s'inscrivent dans le cadre de la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985), en soulignant que des objectifs personnels intégrés et compris peuvent favoriser la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux, contribuant ainsi à une motivation de meilleure qualité.

Dans l'ensemble, cette recherche souligne l'importance de considérer non seulement la présence d'objectifs personnels, mais également leur clarté et leur signification, comme facteurs centraux dans la compréhension de la motivation académique en contexte universitaire.

Toutefois, plusieurs limites doivent être prises en compte dans l'interprétation des résultats de cette étude. Tout d'abord, certaines limites concernent les outils de mesure utilisés. La cohérence interne de l'échelle de motivation académique semble présenter une fiabilité

questionnable, car son coefficient alpha ($\alpha = 0.65$) est inférieur à la recommandation minimale de 0.70. Un manque de cohérence interne peut entraîner une baisse de la précision avec laquelle la motivation académique est mesurée. Cela peut affecter la force des liens observés entre les variables. Il est donc possible que la motivation académique n'ait pas été capturée de manière optimale par l'instrument utilisé. Par ailleurs, les données reposent exclusivement sur des questionnaires auto-rapportés. Ce type de mesure peut introduire plusieurs biais méthodologiques, notamment la désirabilité sociale, qui peut amener les participant·e·s à fournir des réponses perçues comme socialement valorisées plutôt qu'à refléter fidèlement leur expérience personnelle (Podsakoff et al., 2003). De plus, les réponses peuvent être influencées par des différences dans l'interprétation des items ou par l'état émotionnel des participant·e·s au moment de la passation. Ces biais sont difficiles à éviter dans les recherches portant sur des variables psychologiques subjectives, comme la motivation ou les objectifs personnels. Enfin, la composante qualitative reste limitée en raison du nombre restreint d'entretiens réalisés. Si ces entretiens permettent d'éclairer certaines expériences individuelles, ils ne permettent pas d'assurer une généralisation des résultats qualitatifs.

Malgré ces limites, cette recherche ouvre plusieurs perspectives intéressantes. Il serait judicieux, dans de futures recherches, d'accorder une attention particulière à la qualité en menant une vingtaine d'entretiens comprenant une dizaine d'hommes et une dizaine de femmes afin d'avoir une certaine homogénéité des groupes. Il serait également intéressant de prendre quelques participant·e·s qui ont dû arrêter l'université à la suite d'un échec définitif. Cela permettrait d'analyser en profondeur les perceptions, les expériences et les mécanismes individuels qui lient les objectifs personnels à la motivation académique. De plus, la mise en place d'une approche longitudinale constituerait une piste pertinente dans le but d'examiner l'évolution des objectifs personnels et de la motivation au fil du temps, ainsi que leurs influences réciproques dans le parcours universitaire. Enfin, de futures recherches pourraient explorer plus largement le rôle des variables médiatrices ou modératrices susceptibles d'influencer la relation entre objectifs personnels et motivation académique. Parmi celles-ci, la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux, le sentiment d'auto-efficacité, le niveau de stress ou les stratégies d'apprentissage apparaissent comme des facteurs particulièrement pertinents. L'intégration de ces variables permettrait d'affiner la compréhension des mécanismes sous-jacents et de mieux saisir la manière dont la clarté des objectifs personnels contribue au maintien et au développement de la motivation académique.

Bibliographie

- Bardin, L. (2013). Chapitre premier. L'analyse catégorielle (p. 207-207). Quadrige.
- Bonneville-Roussy, A., Evans, P., Verner-Filion, J., Vallerand, R. J. et Bouffard, T. (2017). Motivation and coping with the stress of assessment: Gender differences in outcomes for university students. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 28-42.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.08.003>
- Csillik, A. et Fenouillet, F. (2019). Chapitre 13. Edward Deci, Richard Ryan et la théorie de l'autodétermination. Dans *Psychologies pour la formation* (p. 223-240). Dunod.
<https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2019.02.0223>
- Deci, E. L., et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). The « What » and « Why » of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- El Hassan, R., Idriss, H., Hassan, O. et Chadli, S. (2024). Effet de la mobilisation des stratégies d'apprentissage sur la performance académique : le cas des étudiants en sciences infirmières. *Revue Francophone Internationale de Recherche Infirmière*, 10(1), 100315. <https://doi.org/10.1016/j.refiri.2024.100315>
- Frumos, F.-V., Leonte, R., Candel, O. S., Ciochină-Carasevici, L., Ghițău, R. et Onu, C. (2024). The relationship between university students' goal orientation and academic achievement. The mediating role of motivational components and the moderating role of achievement emotions. *Frontiers in Psychology*, 14.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1296346>
- Halamandaris, K. F. et Power, K. G. (1999). Individual differences, social support and coping with the examination stress: a study of the psychosocial and academic adjustment of

- first year home students. *Personality and Individual Differences*, 26(4), 665-685.
[https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00172-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00172-X)
- He, B., An, R. et Qu, J. (2025). Self-determined motivation and academic adaptation within an intra-cultural context: The mediating role of acculturation outcomes. *International Journal of Intercultural Relations*, 108, 102258.
<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2025.102258>
- Karaman, M. A., Lerma, E., Vela, J. C. et Watson, J. C. (2019). Predictors of Academic Stress Among College Students. *Journal of College Counseling*, 22(1), 41-55.
<https://doi.org/10.1002/jocc.12113>
- Lassarre, D., Giron, C. et Paty, B. (2003). Stress des étudiants et réussite universitaire : les conditions économiques, pédagogiques et psychologiques du succès. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (32/4), 669-691. <https://doi.org/10.4000/osp.2642>
- Locke, E. A. et Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705-717.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705>
- Olckers, C. et Harumavamwe, M. (2025). The relationship between study resources, task performance and subjective wellbeing among university students: The role of academic self-efficacy as personal resource. *Review of Education*, 13(1), e70023.
<https://doi.org/10.1002/rev3.70023>
- Osiurak, F., Faure, J., Rabeyron, T., Morange, D., Dumet, N., Tapiero, I., Poussin, M., Navarro, J., Reynaud, E. et Finkel, A. (2015). Déterminants de la procrastination académique : motivation autodéterminée, estime de soi et degré de maximation. *Pratiques Psychologiques*, 21(1), 19-33. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2015.01.001>
- Paumier, D. et Chanal, J. (2018). Motivation autodéterminée, conséquences motivationnelles et hypothèse de spécificité en contexte scolaire : état des lieux, implications et

- perspectives. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (203), 111-130. <https://doi.org/10.4000/rfp.8160>
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879–903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Rahe, M. et Jansen, P. (2022). Understanding the relationship between perceived stress, academic motivation, and physical activity in college students during the coronavirus pandemic. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.943091>
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Veyis, F., Seçer, I. et Ulas, S. (2019). An Investigation of the Mediator Role of School Burnout between Academic Stress and Academic Motivation. *Journal of Curriculum and Teaching*, 8(4), 46-53.
- Weber, M. (1995). *Économie et société* (J. Freund, Trad.). Plon. (Œuvre originale publiée en 1922)
- Zhang, S., Rehman, S., Zhao, Y., Rehman, E. et Yaqoob, B. (2024). Exploring the interplay of academic stress, motivation, emotional intelligence, and mindfulness in higher education: a longitudinal cross-lagged panel model approach. *BMC Psychology*, 12(1), 732. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-02284-6>