

Type de programme universitaire et sexe de l'étudiant : effets sur la perception du climat et sur la motivation

Caroline Sénécal, Robert J. Vallerand et Luc G. Pelletier

Volume 18, numéro 3, 1992

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900743ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900743ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Sénécal, C., Vallerand, R. J. & Pelletier, L. G. (1992). Type de programme universitaire et sexe de l'étudiant : effets sur la perception du climat et sur la motivation. *Revue des sciences de l'éducation*, 18(3), 375-388.
<https://doi.org/10.7202/900743ar>

Résumé de l'article

La présente étude avait pour but de vérifier l'impact de deux programmes d'études universitaires, dont l'un (administration) offrait moins d'autodétermination que l'autre (psychologie), sur la perception du climat de classe ainsi que sur la motivation des étudiants. Sept cent quarante-quatre étudiants au baccalauréat en psychologie et en administration ont répondu à un questionnaire mesurant ces deux variables. Les résultats sont interprétés en fonction de la théorie de l'évaluation cognitive et de l'influence des programmes universitaires sur la motivation des étudiants.

Type de programme universitaire et sexe de l'étudiant: effets sur la perception du climat et sur la motivation

Caroline Sénécal
Chercheure en formation

Robert J. Vallerand
Professeur

Université du Québec à Montréal

Luc G. Pelletier
Professeur

Université d'Ottawa

Résumé — La présente étude avait pour but de vérifier l'impact de deux programmes d'études universitaires, dont l'un (administration) offrait moins d'autodétermination que l'autre (psychologie), sur la perception du climat de classe ainsi que sur la motivation des étudiants. Sept cent quarante-quatre étudiants au baccalauréat en psychologie et en administration ont répondu à un questionnaire mesurant ces deux variables. Les résultats sont interprétés en fonction de la théorie de l'évaluation cognitive et de l'influence des programmes universitaires sur la motivation des étudiants.

Au cours des dernières années, plusieurs recherches ont démontré que la motivation est reliée à diverses conséquences psychologiques, telles la curiosité, la persévérance, l'apprentissage et la performance (Deci et Ryan, 1985)¹. Vu l'importance de ces conséquences en éducation, on peut comprendre aisément l'intérêt des chercheurs à s'attarder à l'étude de la motivation scolaire (Ames et Ames, 1984, 1985). L'une des perspectives motivationnelles qui s'est avérée fort utile au cours des dernières années suggère que le comportement peut être vu comme étant motivé intrinsèquement, extrinsèquement ou comme étant amotivé (Deci, 1975; Deci et Ryan, 1985). Cette position théorique a généré énormément de recherches au cours des dernières années et semble fort pertinente pour le secteur de l'éducation (Ryan, Connell et Deci, 1985).

Généralement, la motivation intrinsèque se réfère au fait de faire une activité pour le plaisir et la satisfaction qu'on en retire, et non pour les conséquences qui en découlent. L'activité représente alors une fin satisfaisante en elle-même. Plusieurs théoriciens postulent la présence d'un construit global de

la motivation intrinsèque. Par contre, Vallerand et ses collaborateurs (Vallerand et Blais, 1987; Vallerand, Blais, Brière et Pelletier, 1989) ont proposé une taxonomie tripartite de la motivation intrinsèque. Les trois types de motivation intrinsèque sont identifiés comme étant la motivation intrinsèque à la connaissance, la motivation intrinsèque à l'accomplissement et la motivation intrinsèque à la stimulation. Cette classification est intéressante car elle permet d'identifier les tâches ou situations spécifiques pour lesquelles l'étudiant serait plus ou moins intrinsèquement motivé, menant ainsi à une meilleure compréhension de la motivation intrinsèque et, éventuellement, à des interventions plus efficaces. Une personne est motivée intrinsèquement à apprendre et à connaître lorsqu'elle fait une activité pour le plaisir et la satisfaction qu'elle ressent lorsqu'elle est en train d'apprendre quelque chose ou d'explorer de nouveaux éléments. Le second type de motivation intrinsèque, soit la motivation intrinsèque à l'accomplissement, correspond à la satisfaction ou au plaisir ressenti lorsque la personne est en train d'accomplir ou de créer quelque chose. Finalement, la motivation intrinsèque à la stimulation correspond au plaisir, aux sentiments et aux sensations ressentis pendant qu'une personne est plongée dans l'activité, absorbée par elle et qu'elle fait un avec elle de façon à vibrer émotionnellement au coeur de celle-ci.

Contrairement à la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque explique un ensemble de comportements dont le but est extérieur à l'activité elle-même. Deci, Ryan et leurs collègues (Deci et Ryan, 1985, 1987; Ryan et Connell, 1989; Ryan *et al.*, 1985) ont proposé l'existence de différents types de motivation extrinsèque. Selon ces chercheurs, il existe au moins trois types de motivation extrinsèque pouvant se situer sur un continuum d'autodétermination. Ces types de motivation extrinsèque, du plus bas au plus haut niveau d'autodétermination, sont la régulation externe, la régulation introjectée et l'identification. La motivation extrinsèque par régulation externe se définit comme la régulation du comportement par des sources de contrôle extérieures à la personne, telles des récompenses matérielles. Le fait d'offrir de l'argent à un étudiant s'il réussit bien son année scolaire est un exemple de ce type de motivation. Dans le cas de la régulation introjectée, l'individu commence à intérioriser les sources de régulation de ses actions ou comportements. Par exemple, l'étudiant lit un livre parce qu'il se sentirait coupable s'il ne le faisait pas. Par contre l'étudiant qui décide de lire un livre parce que c'est le moyen qu'il a choisi pour se préparer à un examen qu'il veut réussir, est motivé par identification.

En plus des motivations intrinsèque et extrinsèque, Deci et Ryan (1985) ont proposé de considérer un troisième type de construit motivationnel afin de pleinement comprendre la nature des comportements humains. Ce concept est appelé «amotivation». Lorsqu'une personne est dans un tel état, elle n'est motivée ni intrinsèquement, ni extrinsèquement. Un individu est amotivé lorsqu'il ne perçoit pas de relations entre ses actions et les résultats obtenus. Par exemple, l'étudiant qui se demande pourquoi il lit un livre et qui ne pense pas que cela lui donnera quoi que ce soit, est amotivé.

Plusieurs recherches ont examiné les effets sur la motivation intrinsèque de facteurs contextuels comme les récompenses monétaires (Deci, 1971), le *feedback* de performance (Vallerand et Reid, 1984, 1988) et la compétition (Deci, Betley, Kahle, Abrams et Porac, 1981; Vallerand, Gauvin et Halliwell, 1986). En ce qui concerne le secteur de l'éducation, les résultats ont démontré que le style interpersonnel du professeur (Deci, Nezlek et Scheinman, 1981) affectait la motivation intrinsèque des élèves. Plus spécifiquement, Deci *et al.* (1981) ont démontré qu'un professeur ayant une attitude très contrôlante, plutôt qu'une attitude plus informationnelle, faisait diminuer la motivation intrinsèque de l'étudiant. Il est également pertinent de constater qu'il a été observé par Ryan et Grolnick (1986) que l'atmosphère d'une classe qui est perçue par des étudiants comme étant très impersonnelle, rigide et leur offrant peu de liberté, pouvait diminuer leur motivation intrinsèque. Cependant, si l'atmosphère de la classe était perçue par l'étudiant comme un endroit où il pouvait participer activement au cours, celui-ci voyait sa motivation intrinsèque augmenter.

La nature du programme dans lequel les étudiants sont inscrits est une autre variable qui devrait influencer la motivation des étudiants. En effet, le programme d'études détermine en bonne partie le contenu des cours, la façon de dispenser les cours, ainsi que la nature des échanges qui s'y déroulent. De par leur orientation, certains types de programmes peuvent induire un climat contrôlant sur les professeurs et les étudiants et favoriser par là une diminution de la motivation intrinsèque. Par contre, d'autres programmes plus ouverts devraient créer un climat favorable à l'autonomie et ainsi favoriser une hausse de la motivation intrinsèque. Donc, la nature du programme semble être une variable importante à étudier en ce qui concerne la motivation académique.

Jusqu'à maintenant, aucune étude n'a encore exploré l'effet de la nature des programmes d'études universitaires sur la motivation des étudiants. Le premier but de la présente recherche était, en conséquence, d'étudier l'impact de deux différents programmes d'études universitaires, soit ceux en psychologie et en administration, sur la motivation et les perceptions des étudiants. Certains facteurs nous incitent à croire que le programme d'études en administration devrait être perçu comme étant plus contrôlant et comme soutenant moins l'autonomie des étudiants; il devrait donc moins favoriser la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque par régulation identifiée des étudiants, comparativement au programme d'études en psychologie. Le programme d'études en administration devrait plutôt favoriser la motivation extrinsèque par régulation externe, ainsi que l'amotivation. Cette hypothèse est basée sur la présence de trois facteurs pouvant affecter le climat académique et la motivation des étudiants. Le premier de ces facteurs est le fait que l'étudiant en administration a une plus faible possibilité de choisir ses cours que l'étudiant inscrit au programme d'études en psychologie. Cette diminution relative vis-à-vis de la possibilité de choisir ses cours devrait créer un climat plus contrôlant et provoquer une diminution de l'intérêt que porte l'étudiant pour ses études.

Le second facteur concerne le nombre d'étudiants inscrits dans les cours des deux différents programmes. Globalement, le nombre d'étudiants dans les classes en administration est supérieur à celui dans les classes en psychologie. Cette situation devrait avoir pour effet de créer un climat plus impersonnel pour les étudiants en administration. Ce climat ne devrait pas favoriser le développement de l'autonomie chez les étudiants et devrait donc nuire au développement de leur motivation intrinsèque et de leur motivation extrinsèque identifiée, mais favoriser par contre leur motivation extrinsèque par régulation externe et introjectée, ainsi que leur amotivation.

Finalement, un dernier facteur se réfère au fait que les approches théoriques et les prémisses de base de ces approches sont, dans l'ensemble, moins questionnées en administration qu'en psychologie. Dans le programme d'administration, les caractéristiques théoriques sont déjà établies et l'étudiant a donc moins la possibilité de soulever des questions quant aux fondements théoriques de ces approches. Il doit apprendre les concepts véhiculés et les appliquer plutôt que de les questionner. De telles situations devraient créer une moins grande sensation de choix chez les étudiants en administration que chez ceux en psychologie qui ont plus de possibilités d'échanger sur les théories.

Dans l'ensemble donc, il est postulé que les étudiants en administration devraient percevoir leur programme d'études comme favorisant moins la possibilité de choisir, comme étant plus impersonnel et plus contrôlant que les étudiants inscrits en psychologie. En conséquence, les étudiants en administration devraient être moins motivés intrinsèquement, moins motivés extrinsèquement par régulation identifiée, mais plus motivés extrinsèquement par régulation externe et plus amotivés que les étudiants en psychologie.

Par ailleurs, certaines études ont démontré que les étudiantes sont plus motivées intrinsèquement, plus motivées extrinsèquement par identification, moins motivées extrinsèquement par régulation externe, et moins amotivées que les étudiants (Daoust, Vallerand et Blais, 1988; Ryan et Connell, 1989; Vallerand *et al.*, 1989; Vallerand et Bissonette, sous presse). De plus, on a remarqué dans d'autres études que les femmes ont un niveau inférieur de contrôle externe et un niveau supérieur de contrôle interne que les hommes (Cooper, Burger et Good, 1981). On serait donc en mesure de croire que les femmes inscrites dans l'un ou l'autre des deux programmes seront plus motivées intrinsèquement, plus motivées extrinsèquement par identification, moins motivées extrinsèquement par régulation externe et moins amotivées que les hommes. Le second but de cette recherche consistait donc à vérifier cette hypothèse.

Méthode

Sujets

Un total de 744 étudiants anglophones de niveau universitaire âgés en moyenne de 21 ans ont participé à la présente étude. Parmi ces sujets, on comp-

taient 260 hommes et 484 femmes au niveau du baccalauréat. Trois cent soixante-trois de ces étudiants étaient inscrits au programme d'études en psychologie, tandis que les 381 autres étaient inscrits au programme d'études en administration.

Procédure

Les sujets ont répondu à la version anglaise de l'Échelle de motivation en éducation (EME) (Vallerand *et al.*, 1989; Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Sénécal et Vallières, 1991) en classe, au début d'un cours. On a informé les étudiants que cette étude avait pour but de mieux comprendre les comportements et les sentiments vécus par les étudiants au cours de leurs études universitaires. À cette fin, on leur a demandé de bien vouloir répondre au questionnaire qui leur était distribué. On a informé les sujets qu'ils n'étaient pas obligés de répondre au questionnaire mais que leur participation serait toutefois appréciée. Les sujets ont été informés qu'ils n'avaient pas à inscrire leur nom sur le questionnaire et que les données obtenues ne serviraient qu'à des fins de recherche et demeurerait donc strictement confidentielles. Finalement, on a indiqué aux étudiants que l'ensemble des items du questionnaire couvraient plusieurs aspects de leur expérience académique, que ce questionnaire n'était ni un test ou un examen, et de ce fait, qu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses. De plus, on a informé les étudiants qu'il était important de répondre spontanément à chaque question.

Questionnaire

Le questionnaire distribué aux étudiants comprenait trois sections. La première section contenait la version anglaise de l'EME (Vallerand *et al.*, 1991) qui est formée de 28 énoncés regroupés sous sept sous-échelles. Ces sous-échelles comprenaient trois types de motivation intrinsèque (motivation intrinsèque à la connaissance, à l'accomplissement et à la stimulation), trois types de motivation extrinsèque (régulation externe, introjectée et identifiée) et l'amotivation. Un exemple d'énoncé de chaque type de motivation apparaît au tableau 1.

Les principales analyses statistiques qui ont été effectuées pour la validation de la version canadienne-française de l'EME portaient sur l'analyse factorielle confirmatoire (LISREL), sur les analyses de cohérence interne des sous-échelles et des corrélations test-retest, ainsi que des corrélations avec d'autres mesures psychologiques. Dans l'ensemble, les résultats de l'analyse confirmatoire ont soutenu la validité de l'EME en confirmant la structure factorielle des sept facteurs. Les analyses de cohérence interne ont révélé des indices variant entre 0,62 et 0,86. De plus, les corrélations test-retest étaient relativement élevées, variant entre 0,69 et 0,81. Ces résultats démontrent la fidélité de toutes les sous-échelles. Les corrélations avec d'autres construits psychologiques ont également soutenu la validité de construit des sous-échelles de l'EME (Vallerand *et al.*, 1989). La version anglaise de l'EME utilisée dans cette

étude a été traduite en anglais par les auteurs qui ont développé l'échelle originale selon les procédures proposées par Vallerand (1989). Les analyses conduites avec la version anglaise de l'EME indiquent que celle-ci possède des propriétés psychométriques équivalentes à celle de langue française (Vallerand *et al.*, 1991). Dans le cadre de la présente étude, les analyses de cohérence interne ont révélé des indices variant entre 0,61 et 0,86.

Tableau 1

Exemples d'énoncés pour chacune des sept sous-échelles de l'EME

Sous-échelles	«Pourquoi vas-tu à l'université?» Exemples d'énoncés
Amotivation	«Je ne le sais pas; je ne parviens pas à comprendre ce que j'y fais.»
Régulation externe	«Pour avoir un meilleur salaire plus tard.»
Régulation introjectée	«Parce que je veux me prouver à moi-même que je suis intelligent.»
Régulation identifiée	«Parce que c'est l'étape à suivre dans mon cheminement.»
Intrinsèque connaissance	«Parce que mes études me permettent d'apprendre.»
Intrinsèque accomplissement	«Pour le plaisir d'accomplir quelque chose d'intéressant.»
Intrinsèque à la stimulation	«Pour le plaisir que je ressens à me sentir absorbé par ce que je lis.»

La deuxième section comprenait des mesures des perceptions du climat créé par le milieu. Ces mesures sont adaptées de l'échelle de Pelletier, Brière, Blais et Vallerand (1988). Ces dernières échelles étaient toutes formées de quatre énoncés, à l'exception de la sous-échelle de climat contrôlant, qui est formée de trois énoncés. Elles mesuraient le style impersonnel ($\alpha = 0,56$), le style contrôlant ($\alpha = 0,67$), le style informationnel ($\alpha = 0,68$), le soutien à l'autonomie ($\alpha = 0,50$) et la liberté de choix ($\alpha = 0,63$). Tous les énoncés ci-dessus se répondaient selon une échelle de sept points allant de un («Fortement en désaccord») à sept («Fortement en accord»). Le point quatre était précisé par l'expression «Ni en accord, ni en désaccord».

Enfin, une troisième et dernière section du questionnaire servait principalement à recueillir des informations générales telles que le sexe de l'étudiant, sa citoyenneté (canadienne ou autre) ainsi que l'année à laquelle il s'était inscrit au baccalauréat.

Résultats

Profil motivationnel des étudiants

Afin de pouvoir déterminer la différence entre le type de motivation des étudiants des deux programmes et des deux sexes, une analyse multivariée (MANOVA), deux (les étudiants de psychologie et d'administration) fois deux (sexe féminin ou masculin), a été effectuée pour l'ensemble des sept types de motivation. Dans les conditions où on obtenait un effet multivarié significatif, des analyses univariées ont été effectuées afin de déterminer sur quelles sous-échelles l'effet se retrouvait.

Programme universitaire. L'effet principal multivarié du facteur programme [$F(7,734) = 27,22, p < 0,001$] s'est révélé significatif. Les résultats des analyses de variance univariées ont démontré des effets significatifs pour les variables motivation intrinsèque à la connaissance [$F(1,740) = 63,84, p < 0,001$], motivation intrinsèque à l'accomplissement [$F(1,740) = 8,42, p < 0,005$], motivation intrinsèque à la stimulation [$F(1,740) = 53,93, p < 0,001$], motivation extrinsèque par régulation identifiée [$F(1,740) = 5,46, p < 0,05$], motivation extrinsèque par régulation introjectée [$F(1,740) = 4,88, p < 0,05$] et pour la motivation extrinsèque par régulation externe [$F(1,740) = 104,7, p < 0,001$]. L'effet sur la variable amotivée s'est révélé non significatif ($F < 1$). Les valeurs des moyennes sont présentées au tableau 2.

Tableau 2

Moyenne des sous-échelles de l'EME en fonction du sexe des étudiants et du programme dans lequel ils sont inscrits

	Psychologie		Administration	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
Motivation intrinsèque				
Connaissance	21,3	21,6	18,1	18,7
Accomplissement	17,2	17,9	15,5	17,0
Stimulation	15,4	14,9	11,2	12,2
Motivation extrinsèque				
Régulation identifiée	20,9	21,9	21,8	22,6
Régulation introjectée	15,4	17,3	16,2	18,6
Régulation externe	18,0	20,5	23,0	23,9
Amotivation	6,8	6,5	6,7	6,6

Nombre de sujets = 744.

Globalement, les résultats indiquent que les étudiants en administration sont moins motivés intrinsèquement à la connaissance, à l'accomplissement et à la stimulation que les étudiants inscrits au programme d'études en psychologie. De plus, les étudiants du programme d'études en administration démontrent un niveau supérieur de régulation identifiée, introjectée et externe comparativement aux étudiants en psychologie. Cependant, il ne semble pas y avoir de différence significative entre les étudiants des deux programmes au regard de la variable amotivation.

Sexe des étudiants. Les résultats de l'analyse multivariée MANOVA pour le facteur sexe sur les variables de motivation ont été significatifs [$F(7,734) = 4,26, p < 0,001$]. En ce qui concerne les résultats des analyses de variance univariées, ils ont démontré des effets significatifs pour les variables motivation intrinsèque à l'accomplissement [$F(1,740) = 5,19, p < 0,05$], motivation extrinsèque par régulation identifiée [$F(1,740) = 7,61, p < 0,01$], motivation extrinsèque par régulation introjectée [$F(1,740) = 18,71, p < 0,001$] et motivation extrinsèque par régulation externe [$F(1,740) = 17,23, p < 0,001$]. Les analyses univariées pour les variables motivation intrinsèque à la connaissance et à la stimulation, ainsi que pour l'amotivation se sont révélées non significatives ($F < 1$). Les valeurs des moyennes sont présentées au tableau 2. D'une part, les résultats démontrent que les étudiantes sont généralement plus motivées intrinsèquement à l'accomplissement et plus motivées extrinsèquement par régulation identifiée, introjectée et externe que les étudiants. D'autre part, les résultats ont indiqué qu'il n'y avait pas de différence quant aux variables de motivation intrinsèque à la connaissance et à la stimulation, et d'amotivation entre les étudiants de sexe féminin et masculin.

Interaction sexe et programme de l'étudiant. L'analyse multivariée des effets principaux pour l'interaction entre les deux facteurs (sexe et programme) sur les différents types de motivation a révélé l'absence d'un effet significatif [$F(7,734) = 1,09, p = 0,364$].

Perception du climat

Une deuxième analyse multivariée a été effectuée afin de pouvoir déterminer les effets du climat en fonction du programme d'études universitaires et du sexe des étudiants sur le climat académique. Une analyse multivariée MANOVA, deux (étudiants en psychologie et en administration) fois deux (sexe féminin et masculin), a été effectuée avec les variables liberté de choix, climat contrôlant, informationnel et impersonnel, et le soutien à l'autonomie. Dans les conditions où on obtenait un effet multivarié significatif, des analyses univariées ont été effectuées afin de déterminer où se situait l'effet multivarié.

Programme universitaire. L'analyse MANOVA a révélé un effet multivarié significatif dû au facteur programme universitaire [$F(5,723) = 7,69, p < 0,001$]. Des analyses univariées ont démontré des effets principaux significatifs pour le

facteur programme sur les variables liberté de choix [$F(1,727) = 8,78, p < 0,001$], climat contrôlant [$F(1,727) = 22,40, p < 0,001$], climat impersonnel [$F(1,727) = 26,95, p < 0,001$], climat informationnel [$F(1,727) = 14,36, p < 0,001$] et soutien à l'autonomie [$F(1,727) = 12,04, p < 0,001$]. Dans l'ensemble, les résultats ont révélé que les étudiants en administration percevaient le climat comme étant plus contrôlant et plus impersonnel que les étudiants en psychologie. Les étudiants en administration percevaient aussi le climat comme étant moins informationnel que les étudiants en psychologie. Les résultats ont aussi indiqué que les étudiants en administration se sentaient moins libres de faire des choix et se sentaient moins soutenus dans leur autonomie que les étudiants en psychologie. Les moyennes associées à ces résultats sont présentées au tableau 3.

Tableau 3

Moyenne des mesures de climat en fonction du sexe des étudiants et du programme dans lequel ils sont inscrits

	Psychologie		Administration	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
Liberté de choix	20,1	19,8	18,9	18,4
Climat contrôlant	8,9	8,8	10,3	9,6
Climat impersonnel	15,0	15,3	16,9	17,2
Climat informationnel	19,2	17,1	16,5	16,7
Support de l'autonomie	18,5	17,2	16,4	16,8

Nombre de sujets = 744.

Sexe de l'étudiant. L'effet principal multivarié dû au sexe s'est révélé non significatif [$F(5,723) < 1$].

Interaction sexe et programme de l'étudiant. L'effet d'interaction multivariée entre les facteurs sexe et programme d'études de l'étudiant s'est révélé significatif [$F(5,723) = 3,12, p < 0,01$]. Les résultats des analyses univariées ont démontré des effets significatifs pour les variables climat contrôlant [$F(1,727) = 3,82, p < 0,05$], informationnel [$F(1,727) = 4,98, p < 0,05$] et pour la variable soutien à l'autonomie [$F(1,727) = 4,59, p < 0,05$]. Des effets non significatifs ont été obtenus pour la variable liberté de choix et climat impersonnel [$F(1,727) < 1$]. Les moyennes des résultats sont présentées au tableau 3.

Dans l'ensemble, les résultats ont démontré qu'il n'y avait aucune différence quant aux perceptions d'un climat informationnel et du soutien à l'autonomie entre les hommes et les femmes du programme d'études en administration. Par contre, on constate une différence entre les perceptions des

hommes et des femmes inscrits en psychologie. Les résultats ont révélé que les hommes en psychologie percevaient le climat comme étant plus informationnel et se sentaient plus soutenus dans leur autonomie que les femmes. D'autre part, les résultats ont également révélé que les hommes du programme d'études en administration percevaient le climat comme étant plus contrôlant que les femmes de ce programme. Enfin, aucune différence entre les hommes et les femmes des deux programmes ne fut obtenue pour les variables liberté de choix et climat impersonnel.

Discussion

Le premier but de la présente étude consistait à vérifier l'impact des programmes d'études universitaires, dont l'un (administration) semblait offrir moins d'autodétermination que l'autre (psychologie) sur les perceptions du climat académique entretenues par les étudiants, ainsi que sur leur motivation intrinsèque et extrinsèque, et leur amotivation. Effectivement, les résultats ont démontré que les étudiants inscrits au programme d'études en administration percevaient le climat de leurs cours comme étant plus contrôlant et impersonnel que les étudiants en psychologie. De plus, les étudiants en administration ont révélé qu'ils se sentaient moins libres de faire des choix et qu'ils se sentaient moins soutenus dans leur autonomie que les étudiants en psychologie. Dans l'ensemble, ces résultats ont fait ressortir que le programme d'études en administration est généralement perçu comme un programme plus contrôlant et moins informationnel que celui de psychologie.

Le type de programme d'études universitaires a non seulement influencé la perception des étudiants vis-à-vis du climat existant dans leurs cours mais il semble également avoir influencé leur motivation. Les résultats ont notamment démontré que les étudiants en administration étaient moins motivés de façon intrinsèque que les étudiants en psychologie, mais qu'ils possédaient un niveau supérieur de motivation extrinsèque dans l'ensemble quand on les comparait à ces derniers.

Théoriquement, ces résultats sont très importants puisqu'ils soutiennent en partie la théorie de l'évaluation cognitive (Deci et Ryan, 1985). En effet, cette théorie postule qu'un individu qui perçoit le climat comme étant contrôlant et impersonnel verra sa motivation intrinsèque et extrinsèque par régulation identifiée diminuer, alors que sa motivation extrinsèque par régulation externe et l'amotivation devraient augmenter. Conformément à cette théorie, lorsque le climat était perçu par les étudiants d'administration comme étant contrôlant et impersonnel, leur motivation extrinsèque (régulation externe) augmentait alors que leur motivation intrinsèque (à la connaissance, à l'accomplissement et à la stimulation) diminuait. Cependant, contrairement à ce que soutient la théorie, la motivation extrinsèque par régulation identifiée était tout de même plus élevée chez les étudiants d'administration, même si ces derniers

percevaient le climat comme étant contrôlant. Ce phénomène contraire à la théorie peut s'expliquer par le fait que les étudiants inscrits au programme d'administration n'ont qu'à terminer leur baccalauréat pour pouvoir entrer sur le marché du travail contrairement à ceux de psychologie qui doivent compléter des études supérieures. Ainsi, les étudiants du programme d'études en administration, tout en étant motivés en général, de façon non autodéterminée, ont plus de chance d'être motivés extrinsèquement par régulation identifiée, malgré un climat contrôlant, puisqu'en général ils pourront atteindre à brève échéance leur but, c'est-à-dire le marché du travail.

Il est également important de souligner que cette étude a permis d'identifier un nouveau déterminant de la motivation dans le contexte de l'éducation, soit le programme d'études universitaire. Des recherches antécédentes ont démontré que le style d'enseignement du professeur (Deci, Nezlek et Scheinman, 1981), ainsi que les perceptions qu'entretiennent les étudiants sur le climat qui règne dans leurs cours (Ryan et Grolnick, 1986) ont une influence sur la motivation de ceux-ci. À la lumière des résultats obtenus, on peut penser que le style d'enseignement des professeurs est fortement influencé par les politiques d'encadrement du programme d'études à l'intérieur duquel ils enseignent. Il semble logique de croire que la structure du programme en administration est plus rigide que celle en psychologie et laisse moins de chances aux professeurs d'encourager les étudiants à questionner les prémisses de base des approches soulevées. Cette structure encourage plutôt les professeurs à enseigner un contenu de cours déjà établi où les possibilités d'échanges sont moins grandes. Le phénomène opposé est observé dans le cas du programme d'études en psychologie. Les résultats nous laissent croire que l'objectif fixé dans ce programme d'études, c'est-à-dire comprendre et comparer diverses approches théoriques, semble inciter les professeurs à être moins contrôlants et à favoriser davantage les discussions de groupe en classe afin de faciliter un meilleur apprentissage. Globalement, il semble que la nature du programme universitaire soit importante quant à l'influence qu'elle a sur la motivation des étudiants. Il faudrait donc en tenir compte dans les recherches futures qui s'effectueront dans le secteur académique.

Le second but de la présente étude était de vérifier la différence qui existait entre les deux sexes chez les étudiants des deux programmes. Les résultats ont démontré que les femmes étaient généralement plus motivées intrinsèquement à l'accomplissement et plus motivées extrinsèquement par régulation identifiée que les hommes. Ces résultats sont dans l'ensemble conformes aux recherches antérieures répertoriées à ce sujet (Daoust *et al.*, 1988; Ryan et Connell, 1989; Vallerand et Bissonnette, sous presse; Vallerand et O'Connor, 1989; Vallerand *et al.*, 1989) qui ont démontré que les femmes possèdent un profil motivationnel plus intrinsèque et extrinsèque identifié que les hommes. Cependant, les recherches faites dans ce domaine ont également démontré, jusqu'à présent, que les hommes possédaient généralement un niveau plus élevé de régulation externe que les femmes. Les présents résultats n'ont pas

permis de reproduire ces derniers résultats. En effet, on a observé un niveau de régulation externe supérieur chez les femmes.

Soutenant en partie les résultats des recherches antérieures, ces derniers ajoutent toutefois de nouvelles informations. La différence entre les sexes, qui a déjà été observée lors de recherches antérieures chez les élèves de niveau primaire, secondaire et collégial, est partiellement reproduite chez les étudiants de niveau universitaire. Toutefois, une plus grande différence entre les hommes et les femmes au niveau de la motivation extrinsèque par régulation externe et introjectée est davantage soulignée chez les étudiants de niveau universitaire que chez les collégiens. Ainsi, il serait avantageux que de futures recherches tentent d'approfondir ces résultats divergents, afin de mieux les expliquer. Sachant que la motivation des étudiants mène à des conséquences éducationnelles fort importantes, il serait donc opportun, lors de recherches futures, de considérer les déterminants de ces différences sexuelles.

Sur le plan appliqué, la présente recherche devrait informer les administrateurs de différents programmes universitaires que les programmes d'études qui sont de nature trop contrôlante n'entraînent guère de conséquences positives chez les étudiants. Lorsqu'on sait qu'un climat plus informationnel est associé à une motivation plus intrinsèque, plus extrinsèque identifiée, ainsi qu'à un meilleur apprentissage conceptuel (Benware et Deci, 1984; Grolnick et Ryan, 1987), à plus de créativité (Koestner, Ryan, Bernieri et Holt, 1984), à une plus grande persévérance de la part des étudiants (Deci *et al.*, 1981; Vallerand et Bissonnette, sous-presse) et à une plus grande performance académique positive (Harter et Connell, 1984), il y a alors lieu de questionner une telle approche contrôlante préconisée dans certains programmes d'études. Un programme où le climat est plus souple et où l'autonomie des étudiants est soutenue est fortement recommandé.

En conclusion, les résultats de la présente recherche révèlent que le programme d'études qui ne favorise pas la participation, l'implication des étudiants et le choix des différents cours à suivre semble induire des perceptions contrôlantes et un profil motivationnel moins autodéterminé chez ceux-ci. Des recherches futures auraient avantage à fouiller plus à fond l'impact que pourraient avoir d'autres variables contextuelles afin de mener à une compréhension accrue du comportement motivé en contexte académique, et ainsi contribuer à l'élaboration de pratiques appliquées encore plus efficaces.

Abstract — The aim of this study is to examine the impact of two university programs - one in administration, offering less self-determination than the other, psychology — on the perception of classroom climate and motivation of students. A questionnaire measuring these two variables was administered to 744 students in an undergraduate program in psychology and in administration. The results were analyzed in relation to the cognitive evaluation theory and as to the influence of university programs on students' motivation.

Resumen — Este estudio tuvo por objeto verificar el impacto de dos programas de estudios universitarios, de los cuales uno, (administración) ofrecía menos autoderminación que el otro (sicología), en lo que respecta a la percepción del clima de la clase así como a la motivación de los estudiantes. Setecientos cuarenta y cuatro estudiantes del bachillerato en sicología y en administración respondieron a un cuestionario que mide dos variables. Los resultados fueron analizados en función de la teoría de la evaluación cognitiva y de la influencia de programas universitarios sobre la motivación de los estudiantes.

Zusammenfassung — Ziel dieser Studie war die Bestimmung des Einflusses zweier Universitätsstudiengänge, von denen einer (Verwaltung) weniger Raum für eigene Entschlüsse bot als der andere (Psychologie), auf die Empfindung des Klassenklimas, sowie auf die Motivation der Studenten. 744 (siebenhundertvierundvierzig) Studenten des «baccalauréat» in Psychologie und Verwaltungswissenschaften beantworteten einen Fragebogen über diese beiden Variablen. Die Ergebnisse werden nach der Theorie der kognitiven Bewertung und nach dem Einfluss der Universitätsstudienprogramme auf die Motivation der Studenten ausgewertet.

NOTE

1. Cet article a été rédigé alors que la première auteure était boursière du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, que le deuxième auteur était subventionné par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, le Conseil québécois de la recherche sociale, le Fonds pour la formation des chercheurs et l'aide à la recherche, ainsi que par l'Université du Québec à Montréal, et que le troisième auteur était subventionné par l'Université d'Ottawa.

RÉFÉRENCES

- Ames, C. et Ames, R. E. (dir.). (1984). *Research on motivation in education. Vol. 1 - Student motivation*. New York: Academic Press.
- Ames, C. et Ames, R. E. (dir.). (1985). *Research on motivation in education. Vol. 2 - The classroom milieu*. New York: Academic Press.
- Benware, C. et Deci, E. L. (1984). Quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal*, 21, 755-765.
- Cooper, H. M., Burger, J. M. et Good, T. L. (1981). Gender differences in the academic locus of control beliefs of young children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 562-572.
- Daoust, H., Vallerand, R. J. et Blais, M. R. (1988). Motivation in education: A look at some important consequences. [résumé]. *Canadian Psychology*, 29(2a), 172.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., Betley, J., Kahle, L., Abrams, L. et Porac, J. (1981). When trying to win: Competition and extrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 7, 79-83.
- Deci, E. L., Nezlek, J. et Scheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 1-10.
- 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. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037.
- Grolnick, W. S. et Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.
- Harter, S. et Connell, J. P. (1984). A model on the relationship among children's academic achievement and their self-perceptions of competence, control, and motivational orientations. In J. Nicholls (dir.), *The development of achievement motivation* (p. 219-250). Greenwich, CT: JAI Press.

- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F. et Holt, K. (1984). Setting limits in children's behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52, 233-248.
- Pelletier, L. G., Brière, N., Blais, M. R. et Vallerand, R. J. (1988). Persisting vs dropping out: A test of Deci and Ryan's theory. [résumé]. *Psychologie Canadienne*, 29(2a), 172.
- Ryan, R. M. et Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R. M., Connell, J. P. et Deci, E. L. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In C. Ames et R. E. Ames (dir.), *Research on motivation in education: The classroom milieu* (p. 13-51). New York: Academic Press.
- Ryan, R. M. et Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom. Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 550-558.
- Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation transculturelle de questionnaires psychologiques: implications pour la recherche en langue française. *Psychologie canadienne*, 30, 662-680.
- Vallerand, R. J. et Bissonnette, R. (sous-presse). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*.
- Vallerand, R. J. et Blais, M. R. (1987). *Vers une conceptualisation tripartite de la MI: la MI à la connaissance, à l'accomplissement et aux sensations* [Manuscrit inédit]. Université du Québec à Montréal, Laboratoire de psychologie sociale.
- Vallerand, R. J., Blais, M., Brière, N. B. et Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21, 323-349.
- Vallerand, R. J., Gauvin L. I. et Halliwell, W. R. (1986). Effects of zero-sum competition on children's intrinsic motivation and perceived competence. *The Journal of Social Psychology*, 126(4), 465-472.
- Vallerand, R. J. et O'Connor, B. P. (1989). Motivation in the elderly: A theoretical framework and some promising findings. *Canadian Psychology*, 30, 538-550.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Sénécal, C. et Vallières, E. F. (1991). *The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education* [Manuscrit soumis pour fin de publication].
- Vallerand, R. J. et Reid, G. (1984). On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: A test of cognitive evaluation theory. *Journal of Sport Psychology*, 6, 94-102.
- Vallerand, R. J. et Reid, G. (1988). On the relative effects of positive and negative verbal feedback on males and females intrinsic motivation. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 19, 238-250.