

## ORIGINAL ARTICLE

# MOTIVATION, RENDEMENT SCOLAIRE ET STATUT DÉCISIONNEL DES BACHELIERS EN CONTEXTE MAROCAINE



## Motivation, Academic Performance, and Decision-Making Status of High School Graduates in the Moroccan Context

| Abdellah El Allaoui <sup>1\*</sup> | Nabil Chekkouh <sup>2</sup> | Mohammed Nabil Lmahdi <sup>3</sup> | Kamal El mouns <sup>4</sup> | et | Rachid Rhachi <sup>5</sup> |

1. Lycée Massira Meknès | Inspecteur en Orientation | Docteur en Microbiologie | Doctorant en psychologie | Meknès | Maroc |
2. Faculté des lettres et des sciences humaines | Laboratoire Homme | Sociétés et Valeurs Professeur d'enseignement supérieur (PES) | Kenitra |
3. Faculté des Sciences Humaines et Sociales | Laboratoire : Homme | Sociétés et Valeurs. Doctorant en psychologie | Maroc |
4. Résidence Anfa 4 villa 24 el Jadida | Responsable innovation pédagogique | Doctorant en psychologie | Maroc |
5. Faculté des lettres et des sciences humaines | Laboratoire Homme | Sociétés et Valeurs Inspecteur en orientation | Doctorant en Sociologie | Kenitra | Maroc |

DOI: 10.5281/zenodo.18875147 | Received December 01, 2025 | Accepted 03 March, 2026 | Published March 10, 2026 | ID Article | Allaoui-Ref3-2-22ajiras071225

### RESUME

**Introduction** : La motivation est reconnue comme un facteur crucial de réussite scolaire, agissant à la fois comme une force interne et externe, qui dynamise et oriente le comportement de l'apprenant dans la poursuite d'un but, la motivation à apprendre a été appréhendée au fil du temps sous la loupe de diverses approches théoriques. **Contexte** : La motivation influence directement le rendement scolaire en soutenant l'engagement et la persévérance. Elle pèse aussi sur le statut décisionnel en orientation, en facilitant ou freinant le choix d'une filière ou d'une profession. **Objectifs** : ce travail vise à vérifier fiabilité/validité de L'EME-C 28, à décrire les profils motivationnels, tester les liens motivation-rendement-décision selon la filière, le genre et type d'enseignement. **Méthodes** : Échantillon aléatoire de 680 bacheliers (2022-2023). Instruments : EME-C 28, questionnaire démographique, question RCA. Analyses : corrélations, ANOVA, ACP, Khi<sup>2</sup>. **Résultats** : Cohérence interne :  $\alpha = 0,83$ . Validité de construit : corrélations inter-sous-échelles significatives ( $\alpha > 0,7$ ). Moyennes : amotivation 5,39 > extrinsèque 4,83 > intrinsèque 4,82 ; 75 % ont une amotivation > 4,5. Une motivation plus autodéterminée (régulation identifiée, intrinsèque à la connaissance et à la stimulation) est associée à un meilleur rendement scolaire. ANOVA (filière) : motivation identifiée  $F = 4,51$  ; Sig = 0,001 ; amotivation  $F = 3,82$  ; Sig = 0,005 ; autodétermination  $F = 3,84$  ; Sig = 0,008. Science humaine : motivation identifiée 5,31 ; filières lettre, science humain et professionnel : plus démotivées. Genre : filles > garçons en extrinsèque, connaissance, accomplissement, sensation, régulation externe, introjectée et intrinsèque ( $0,000 < \text{Sig} < 0,019$  ;  $5 < F < 49,17$ ). Type d'établissement : privé > public en extrinsèque, connaissance et identifiée ( $0,008 < \text{Sig} < 0,04$  ;  $3,24 < F < 4,83$ ). ACP : milieu favorisé + physique-chimie → statut « décisif » ; milieux faibles → indécision. Khi<sup>2</sup> : décision-filière (physique-chimie plus décisif,  $p = 0,000$ ) ; décision-type d'enseignement (privé plus décisif,  $p = 0,024$ ) ; décision-genre non significatif ( $P = 0,464$ ). Ces résultats indiquent des stéréotypes de filière persistants et des écarts socio-économiques. **Conclusion** : L'EME-C 28 arabisée est fiable et valide au Maroc. La forte amotivation domine, mais l'autodétermination est liée à un meilleur rendement. Les filières et le type d'établissement structurent la motivation et la décision d'orientation, questionnant le rôle méritocratique de l'école.

**Mot clés** : Bacheliers, Rendement scolaire, Motivation, Validité, Fidélité, Indécision, EME-C 28.

### ABSTRACT

**Introduction**: Motivation is recognised as a crucial factor for academic success, acting both as an internal and external force that energises and directs the learner's behaviour towards the pursuit of a goal. Motivation to learn has been examined over time through the lens of various theoretical approaches. **Context**: Motivation directly influences academic performance by supporting engagement and perseverance. It also weighs on the decision-making status in guidance, facilitating or hindering the choice of a field or profession. **Objectives**: This work aims to verify the reliability/validity of L'EME-C 28, to describe motivational profiles, and to test the links between motivation, performance, and decision-making according to the field, gender, and type of education. **Methods**: Random sample of 680 high school graduates (2022-2023). Instruments: EMÉ-C 28, demographic questionnaire, RCA question. Analyses: correlations, ANOVA, PCA, Chi<sup>2</sup>. **Results**: Internal consistency:  $\alpha = 0.83$ . Construct validity: significant inter-subscale correlations ( $\alpha > 0.7$ ). Averages: amotivation 5.39 > extrinsic 4.83 > intrinsic 4.82; 75% have an amotivation > 4.5. A more self-determined motivation (identified regulation, intrinsic to knowledge and stimulation) is associated with better academic performance. ANOVA (field of study): identified motivation  $F = 4.51$ ; Sig = 0.001; amotivation  $F = 3.82$ ; Sig = 0.005; self-determination  $F = 3.84$ ; Sig = 0.008. Human sciences: identified motivation 5.31; humanities, human sciences, and professional fields: more demotivated. Gender: girls > boys in extrinsic, knowledge, accomplishment, sensation, external regulation, introjected, and intrinsic ( $0.000 < \text{Sig} < 0.019$ ;  $5 < F < 49.17$ ). Type of institution: private > public in extrinsic, knowledge, and identified ( $0.008 < \text{Sig} < 0.04$ ;  $3.24 < F < 4.83$ ). PCA : privileged background + physics-chemistry → "decisive" status; low backgrounds → indecision. Chi<sup>2</sup>: decision-field of study (physics-chemistry more decisive,  $p = 0.000$ ); decision-type of education (private more decisive,  $p = 0.024$ ); decision-gender not significant ( $P = 0.464$ ). These results indicate persistent field stereotypes and socio-economic disparities. **Conclusion**: The Arabized EMÉ-C 28 is reliable and valid in Morocco. Strong amotivation dominates, but self-determination is linked to better performance. The tracks and the type of institution structure motivation and the decision-making process, questioning the meritocratic role of the school.

**Keywords**: Baccaulaureate students, Academic performance, Motivation, Validity, Reliability, Indecision, EME-C 28

## 1. INTRODUCTION

Durant l'année scolaire 2020-2021, le taux de déperdition scolaire au Maroc dans le secteur public, a atteint 5,3 %, soit plus de 331.000 élèves ayant quitté prématurément l'école (Ministère de l'Éducation, 2022). Cette rupture avec le système éducatif fragilise l'insertion professionnelle des jeunes et contribue à la persistance du chômage, dont le taux au troisième trimestre de 2024 chez les jeunes âgés de 15 à 24 ans (36,7 %), les diplômés (19,6 %) et les femmes (19,4 %), soulignant l'impact structurel du système éducatif sur l'emploi (HCP, 2024). Ces conditions, qui marquent les indicateurs scolaires, conjuguées aux indicateurs du chômage, sont susceptibles de conduire, en particulier chez les élèves du baccalauréat à un manque d'intérêt professionnel marqué par une indécision au regard de choix de carrière. Parmi les pistes de réflexion envisagées pour répondre à cette problématique, les variables propres à l'élève apparaissent particulièrement pertinentes. Le courant sociocognitif en psychologie souligne l'importance de la motivation qu'il convient impérativement de prendre en compte afin d'améliorer la réussite scolaire. En effet, la motivation de l'élève représente l'un des meilleurs prédicteurs de sa réussite scolaire, peu importe son degré d'intelligence (Fréchette-Simard et al., 2019). Ainsi une méta-analyse portant sur 74 études (N = 80145) a mis en évidence que l'intelligence et la motivation contribuent toutes deux de manière substantielle et unique à la prédiction de la réussite scolaire, ainsi qu'à une part additionnelle de variance expliquée en commun (Kriegbaum et al., 2018).

D'autre part, le rendement scolaire occupe une position centrale dans le processus de construction des choix scolaires et professionnels. Des performances scolaires élevées renforcent le sentiment de compétence, élargissent le champ des possibilités perçues et contribuent à une plus grande clarté décisionnelle. À l'inverse, un rendement scolaire faible est susceptible d'accroître l'incertitude, la détresse décisionnelle et l'indécision vocationnelle. Le statut du choix de filière constitue donc un puissant prédicteur de la réussite académique, les étudiants engagés dans une formation correspondant à leur premier vœu présentant des performances significativement supérieures à celles des étudiants orientés par défaut (Duru-Bellat, 1995 ; Lemaire, 2000). Alors, de notre part nous trouvons que devant ces constats, il y a lieu d'évoquer une composante sous-jacente propre à l'élève bachelier : sa motivation en lien avec son rendement scolaire et son statut décisionnel. Autrement dit, la motivation scolaire peut-elle réellement se maintenir chez un élève confronté à une indécision vis-à-vis son choix de filière ou de profession ?

### **Définitions et théories**

Appréhendée dans sa globalité, « le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (Vallerand & Thill, 1993, p. 1007). En ce qui concerne de la motivation scolaire, Elle est définie selon la psychologie cognitive comme « l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans une tâche (Marcotte, 1993, p. 422). Elle serait responsable du déclenchement du comportement, de sa direction, de son intensité et de sa persistance (Roussel, 2000). Dans son livre, Viau (1994) propose la définition suivante : « La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » Pour ce qui est de la motivation liée à la carrière,

Forner (1987) définit l'attitude motivée comme « une tendance générale présentant une forte variabilité entre les personnes incitantes celles-ci à fonctionner par projet » Différentes approches théoriques se sont penchées sur l'étude de la motivation, mais les théories appliquées principalement dans le domaine de l'éducation sont : la théorie attentes-valeur, la théorie des buts d'accomplissement et la théorie de l'autodétermination Fréchette-Simard et al., 2019).

La première se centre sur deux indicateurs : les attentes de succès et la valeur attribuée aux apprentissages (Schunk et al., 2014), le premier indicateur correspond au perception ou sentiment qu'un élève porte sur sa propre aptitude à réussir une tâche (Wigfield et al., 2012). Le deuxième indicateur renvoie au degré d'intérêt, l'utilité et d'importance attribué à la tâche scolaire qui favorise ou non l'engagement et la persévérance scolaire (Plante et al., 2019). En d'autre terme l'élève évalue son potentiel de réussite de la tâche (attentes) et l'adéquation entre cette éventuelle réussite et les buts qu'elle poursuit (valeur de la tâche). Le résultat de cette évaluation déterminera sa motivation, son choix de s'engager dans la tâche et sa performance (Wigfield et al., 2000). Selon la deuxième théorie, il existe deux buts d'accomplissement : le but de maîtrise et le but de performance. Le but de maîtrise se caractérise par le désir d'acquérir de nouvelles connaissances et un savoir-faire, en effet ses buts influencent la manière d'aborder une tâche ou une activité, les raisons qui motivent l'engagement, ainsi que les réactions affectives, cognitives et comportementales qui se manifestent lors de l'exécution (Elliot & Church, 1997). Alors qu'un étudiant orienté vers le but de performance souhaite mettre en avant ses capacités, démontrer publiquement ses compétences ; il recherche d'une part les évaluations positives et espère réussir mieux que les autres (Marie Chédru, 2012). D'autre part l'apprenant vise à éviter les conséquences négatives de l'échec pour maintenir une image positive de lui-même. Sur la base de ces théories et autres, la roue de la motivation et de l'engagement a été développée comme un cadre multidimensionnel représentant les cognitions et les comportements saillants pertinents pour la motivation et l'engagement représentant les quatre

facteurs de motivation et d'engagement d'ordre supérieur (cognition adaptative, comportement adaptatif, cognition entravante et comportement inadapté) (Gregory et al., 2006). Dans le modèle valeur-expectative d'Eccles et ses collaborateurs (Eccles et al., 1983 ; Wigfield & Eccles, 2000) cité par Ricarda Steinmayr et Birgit Spinath (2009) le comportement lié à la réussite est expliqué par : les attentes de succès futur, et la valeur attribuée à la tâche. Toutes ces théories ont fait l'objet d'investigations approfondies en milieu scolaire. La troisième théorie sur laquelle nous allons nous concentrer dans le cadre de cet article est la théorie de l'autodétermination.

### ***Théorie de l'autodétermination***

Les théories citées en haut ont inspiré les chercheurs dans l'étude de la motivation, Cependant, le cadre de cet article ne permet pas de faire une présentation exhaustive de chacune de ces théories, mais nous nous arrêtons spécifiquement sur la théorie de l'autodétermination (TAD) ou SDT (Self Determination theory) d'Edward Deci et Richard Ryan (2002). Cette théorie fournit un cadre d'analyse solide pour comprendre et influencer la motivation. Nous avons opté aussi sur la TAD vu la correspondance de ses construits avec les items de l'EME-C 28 objet de notre recherche. En plus ce modèle organismique cherche à comprendre et à expliquer la dynamique motivationnelle, qui pousse l'apprenant à s'engager ou non dans une activité pour satisfaire ses besoins psychologiques « les besoins de compétence, d'autonomie et d'appartenances sociale » (Bryan & Solmon, 2007 ; Deci & Ryan, 2000, 2002).

Il semble aussi, expliquer les effets du contexte social sur le comportement et le développement de l'élève dans le champ de l'éducation (Hagger & Chatzisarantis, 2007). Vallerand (1989) qui adopte cette position théorique atteste que ce modèle est fort pertinent pour le secteur de l'éducation. Vallerand et ses collaborateurs se sont inspirés de la théorie de Deci et Ryan et ont conçu et validé en 1989 de l'EME-C 28. Loin d'une vision mécaniste de la motivation, cette vision est, selon certains auteurs (Ryan & Deci, 2017), est plus complète car elle permet de voir la motivation de manière progressive - continuum d'autodétermination- selon qu'elle est plus au moins autodéterminé alors qu'autre fois la motivation est perçue dichotomique : intrinsèque /extrinsèque. Ainsi, selon cette théorie, ce n'est pas la quantité de motivation qui importe dans la réalisation d'une tâche, mais plutôt la forme de motivation.

D'après Deci et Ryan et la perspective sociocognitive ou interactionniste, tout comportement Humaine est motivé par la nécessité de satisfaire trois besoins psychologiques de base, jugés essentiels pour le développement personnel à savoir la réalisation de soi, le bien-être (les besoins d'autonomie de compétence) et l'appartenance social. Ces deux auteurs cherchent alors, non seulement à connaître les différents composants de concept motivation, mais de préciser les différents interactions intervenant avec plus au moins de poids, créant une dynamique motivationnelle, c'est-à-dire essayer de comprendre comment les buts poursuivis en relation avec « les perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement » sont susceptibles de mobiliser l'effort et déployer de l'énergie cognitive, affective et comportementale pour s'engager dans des projets à long terme.

### ***Situation décisionnelle et motivation***

Le choix de la filière d'études constitue un levier central dans la structuration de la motivation scolaire et académique. En effet, Guay et al. (2003) ont proposé un modèle basé sur la théorie de l'autodétermination. Selon celui-ci, l'indécision professionnelle pourrait être prédite à partir des sentiments d'autodétermination et de compétence procurés par les parents et les pairs. Plus précisément, moins ces derniers soutiennent l'autodétermination et la compétence dans les activités liées aux choix de la filière et à la prise de décision professionnelle, moins l'adolescent se perçoit autodéterminer et compétent et, par conséquent, plus il présente un niveau élevé d'indécision professionnelle (Non déci). Dans cette perspective, le modèle théorique postule que la motivation exerce un effet direct sur l'indécision vocationnelle, mais également un effet indirect médiatisé par le rendement scolaire. Ainsi, le rendement scolaire agit comme un mécanisme intermédiaire reliant les dynamiques motivationnelles au statut décisionnel de l'élève. Ce modèle intégratif permet de comprendre l'indécision vocationnelle comme le produit d'interactions entre engagement motivationnel, performance académique et processus de décision.

La fixation d'objectifs et le choix de la filière favorisent chez les élèves décisis le sentiment de compétence, renforcent la persévérance et contribuent progressivement à la construction d'un projet personnel stable et cohérent (Legrain, 2003 ; Forner, 1992). La distinction entre les élèves décisis et indécisis apparaît dès lors déterminante : un choix de filière ou profession fondé sur un projet personnel structuré favorise l'appropriation du parcours, tandis qu'une orientation subie (indécision) accroît les risques de démotivation, d'échec et d'abandon (Verley & Zilloniz, 2010 ; Gury, 2007). Les recherches montrent également que la nature du projet sous-tendant le choix de filière conditionne les formes de motivation mobilisées, qu'elles soient intrinsèques, liées à l'intérêt pour la discipline, ou extrinsèques, orientées vers l'insertion professionnelle (Cordazzo, 2011). Le statut du choix de filière constitue ainsi un puissant prédicteur de la réussite académique, les étudiants engagés dans une formation correspondant à leur premier vœu présentant des performances significativement supérieures à celles des étudiants orientés par défaut (Duru-Bellat, 1995 ; Lemaire, 2000).

## **Importance de l'étude**

L'étude des profils motivationnels des élèves est un outil crucial pour comprendre les facteurs de l'engagement scolaire et de la qualité du rendement académique (Deci & Ryan, 2000 ; Vallerand et al., 1997). Elle sert aussi à personnaliser les entretiens d'aide et d'adapter les stratégies d'accompagnement en fonction des besoins réels de l'élève. Bien que nombreuses soient les études qui ont traité la motivation scolaire et le rendement scolaire, la médiation de ce dernier dans la relation motivation-statut décisionnel demeure très peu investiguée. Cette recherche tient à souligner ce rôle intermédiaire central dans la structuration des choix scolaires et professionnels. De plus, la plus grande partie des études empiriques menées au Maroc concernent des étudiants d'université. Les bacheliers demeurent relativement peu étudiés, malgré leur position charnière dans le parcours éducatif. Cette recherche apporte donc des données empiriques contextualisées, participant à une diversification des cadres d'analyse et nourrissant une meilleure compréhension des dynamiques motivationnelles et décisionnelles.

Pour notre part nous nous attardons sur la question de recherche suivante : Après sa traduction par le Centre d'Orientation et de Planification de L'Education au Maroc (Ismail Idabbou, 2013), quels sont les résultats métrologiques de l'EME-C 28 en termes de validité et de fidélité ? Quels sont les profils motivationnels (degré d'autodétermination, motivation Ext et Int) explorables au moyen de l'EME-C 28 traduits et appliquée à l'expérimentation effective ? Et quelle est la relation entre la motivation, le rendement scolaire et le statut décisionnel en matière de choix de filière ou de carrière ?

Afin de répondre à ces questions, les participants ont reçu un livret contenant le questionnaire de motivation (l'EME-C 28), le questionnaire démographique et la question sur l'Étendue des Alternatives Envisagées (RCA ; Range of Considered Alternatives) (Gati et al., 2003 ; Saka et al., 2008) qui s'est montré efficace pour apprécier le degré de progression vers une prise de décision reflétant ainsi leur capacité décisionnelle en matière de choix carrière (Gati et al., 2003 ; Saka & Gati, 2007). Un score global de tous les types de motivations a été calculé en ajoutant les scores des différents items présentant la même dimension. Nous avons aussi mesuré l'index global de motivation ou l'index d'autodétermination qui attribue un poids aux différents types de motivations autodéterminées en fonction de leur position sur le continuum de motivation autodéterminée (Deci & Ryan, 1995 ; Vallerand, 1989). La variable « Statut décisionnel » en relation avec la motivation nous paraît aussi, mériter une attention particulière dans le cas de élèves bacheliers car la période post-baccalauréat constitue une étape importante, elle ouvre sur des perspectives professionnelles et représente une passerelle vers le choix d'un métier ou d'une carrière.

## **Objectifs**

En cohérence avec les questions générales de la recherche déjà citées, nous avons accordés à cette recherche les objectifs spécifiques suivants :

Le premier objectif tente à vérifier les caractéristiques psychométriques de l'EME-C 28 dans sa version arabisée (déjà validé dans le contexte marocain), le deuxième sert à expérimenter cette échelle afin d'explorer les différents profils motivationnels des élèves bacheliers et proposer des explications approximatives aux différents profils motivationnels. Quant au troisième, celui-ci consiste à mesurer la relation entre les différents types de motivation et le rendement scolaire, évaluer le statut décisionnel, ensuite réexaminer l'association entre la motivation et leurs statuts décisionnels.

## **Hypothèses**

Les objectifs principaux nous permettent d'émettre les hypothèses suivantes :

- La validation psychométrique de l'échelle canadienne EME-C 28 au Maroc n'a pas affecté ses qualités métrologiques à savoir sa fidélité et sa validité,
- Les profils motivationnels sont hétérogènes et sont donc plus de nature de contrôle (externe Intr et Amo) que de l'autodétermination (identifié intrinsèque),
- Il existe une corrélation entre les différents types de motivation, les résultats scolaires et les statuts décisionnels des apprenants,
- Une motivation autodéterminée est associée à un statut décisionnel élevé,
- Il y'a des différences significatives dans les indices d'autodétermination, liées aux caractéristiques de l'échantillon (sexe, plan socioéconomique et culturelle des parents, nature de discipline, genre d'enseignement).

## **2. MATERIELS AND METHODES**

### **2.1 définition opérationnelle du statut décisionnel**

Dans cette étude, le statut décisionnel est défini opérationnellement comme le degré de clarté, de stabilité et d'engagement de l'élève à l'égard de ses choix scolaires et professionnels. Il renvoie à la position de l'individu sur un continuum allant de l'indécision à la décision affirmée, en intégrant à la fois la certitude décisionnelle, les difficultés perçues dans le processus de choix et la détresse émotionnelle associée à la prise de décision. Sur le plan empirique, le statut décisionnel est opérationnalisé à l'aide d'un instrument psychométrique.

## 2.2 définition opérationnelle du rendement scolaire

Dans cette étude, le rendement scolaire est défini opérationnellement comme le niveau de performance académique atteint par l'élève à un moment donné de son parcours scolaire, tel qu'il est mesuré par des indicateurs scolaires institutionnalisés. Sur le plan empirique, le rendement scolaire est opérationnalisé à travers la moyenne régionale du baccalauréat obtenue aux évaluations certificatives, notamment l'examen du baccalauréat. Cette moyenne constitue un indicateur quantifiable, standardisé et socialement reconnu de la réussite scolaire, permettant de comparer les performances des élèves sur une échelle commune. Cette opérationnalisation est conforme aux travaux en sciences de l'éducation qui considèrent les résultats scolaires comme des indicateurs valides, bien que partiels, du rendement académique

## 2.3 Description des questionnaires de collecte de données

Afin de mesurer la motivation chez les élèves, nous proposons dans cette recherche un outil de mesure conçu à cet effet : « L'échelle de motivation en éducation (EME-C 28) ». Cette échelle est conçue et validée en 1989 par le psychosociologue canadien Robert Jean Vallerand (Vallerand et al., 1989), ensuite traduit et expérimenté en contexte Marocain au Centre d'Orientation et de Planification d'Enseignement (COPE) qui est un centre sous tutelle du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique (Ismail Idabbou, 2013). Cette échelle de motivation en éducation est un excellent instrument pour l'étude de la motivation en milieu scolaire, fondé sur la théorie d'autodétermination de Ryan et Deci (Ryan & Deci, 2000). Il porte sur trois types de motivation qui correspondent à 7 sous échelle : 3 types de motivation intrinsèques (Int) : motivation à la connaissance (Con) à l'accomplissement (Acc) et aux sensations (Sen) et trois types de motivation extrinsèque (Ext) : régulation externe (Reg) introjecté (Intro) et identifiée (Ide) et enfin l'amotivation (Amo). Il compte 28 énoncés sur une échelle de Likert allant de 1 à 7 et contient trois sous échelles représentant trois types de motivation auxquelles sont appariés quatre items (Vallerand et al., 1989). En plus l'échelle de motivation traduite, nous avons administré un deuxième questionnaire RCA (Range of Considered Alternatives) dont les enquêtés devaient opter pour un choix parmi six qui décrit leur statut : (Gati et al., 2003 ; Saka et al., 2008).

« Je n'ai toujours pas une orientation générale » 2- « Je n'ai qu'une orientation générale », 3 « J'hésite entre un petit nombre de filières ou des métiers spécifiques », (4) « J'envisage une filière ou un métier spécifique mais j'aimerais explorer d'autres options avant de prendre ma décision », (5) « Je sais quelle filière ou quel métier m'intéresse, mais j'aimerais être certain(e) de mon choix », (6) « Je suis déjà certain(e) de la filière ou du métier que je choisirai ». Ce questionnaire inclue aussi des caractéristiques des élèves à savoir : résultats aux examens exprimés en moyennes générales, niveau socio-culturel des parents, projet personnel, sexe, filière, établissement, type d'enseignement privé ou public, redoublement, âge). Et ce, en cohérence avec la relation qui lie les différentes variables avec les différents types de motivation.

## 2.4 Population étudiée et critères d'inclusions

La population est composée de bacheliers et bachelères dans des lycées secondaires au Maroc pendant l'année scolaire 2022-2023. Les lycées ont été sélectionnés de manière intentionnelle afin d'assurer la diversité des contextes scolaires (public/privé ; urbain/rural) et des filières. Dans chaque établissement, des classes du Baccalauréat ont été retenues de façon à représenter les principales filières. Tous les élèves présents le jour de l'enquête dans les classes retenues ont été invités à participer. Les questionnaires incomplets ont été exclus.

Les critères d'inclusion retenus étaient : (1) être inscrit en classe terminale du secondaire qualifiant, (2) être scolarisé au moment de l'enquête, et (3) avoir donné un consentement éclairé à la participation à l'étude. Dans un premier temps nous avons choisis aléatoirement deux classes (58 élèves) pour tester les indices psychométriques de l'EME-C 28 (pré-enquête), ensuite et de la même façon, nous avons sélectionné aléatoirement un échantillon constitué de 680 élèves bacheliers (enquête). Les participants ont été invités à fournir des informations sur leur genre, leur âge, le type de série de bac et la situation socioéconomique de la famille (Famille à revenu précaire 4, faible 3, moyen 2 ou élevé 1), Ils devaient également mentionner la moyenne du premier semestre et la moyenne de l'examen régional et la nature de l'enseignement (privé ou public). Cette collecte englobe les pôles disciplinaires suivants : Physique Chimie (PC), Science de la Vie et de la Terre (SVT), Science Humain (SH), Lettre (LET) et Professionnelle (PRO). Quant aux séries du Bac, elles sont considérées dans leur homogénéité par filière, les classes ayant contribué la passation du questionnaire représentent les filières du bac déjà évoquées. Par le choix diversifié de filières, nous souhaitons avoir une image rapprochée de la réalité de la motivation chez l'élève bachelier.

## 2.5 Calcule de la taille de l'échantillon

La taille de l'échantillon a été déterminée selon la formule de Cochran (1977), recommandée pour les études par questionnaire portant sur de larges populations en sciences de l'éducation (Bartlett, Kotrlik & Higgins, 2001).

$$n_0 = \frac{Z^2 \cdot p \cdot q}{e^2} \quad (1)$$

En retenant un niveau de confiance de 95 % ( $Z = 1,96$ ), une proportion conservative de  $p = 0,50$  et une marge d'erreur de  $\pm 5\%$ , le calcul a conduit à un effectif minimal de  $n_0 = 384$  participants. Après application d'un coefficient de correction de 15 % pour anticiper les données manquantes et les questionnaires invalides, l'effectif minimal corrigé s'établissait à 452 participants. L'échantillon final de  $N = 600$  bacheliers dépassent largement ce seuil, garantissant un niveau de confiance supérieur à 95 %, une marge d'erreur effective inférieure à 4 %, et une puissance statistique optimale pour l'ensemble des analyses corrélationnelles et de régression planifiées. Cet effectif permet en outre des analyses comparatives en sous-groupes selon la filière, le genre et le milieu de résidence, renforçant ainsi la représentativité et la généralisabilité des résultats à l'ensemble de la population des bacheliers marocains de la région ciblée.

## 2.6 traitement statistique des résultats de l'étude

Dans un premier temps, nous avons réalisé un pré-test auprès de 58 participants afin d'évaluer les caractéristiques psychométriques de notre échelle traduite. Les réponses aux items ont été saisies et analysées à l'aide du logiciel SPSS (version 19). Une fois cette étape validée, nous avons poursuivi avec l'enquête principale, menée auprès d'un échantillon de 600 participants, en effet nous avons récupéré seulement 600 questionnaires correctement remplis sur 680 distribués (le taux de réponse final 88,23%). Dans les deux cas (pré-test  $n = 58$  et test,  $n = 600$ ), nous avons soumis les scores obtenus au traitement statistique à l'aide de logiciel SPSS® et au logiciel Sphinx plus 2 afin de vérifier les hypothèses de notre étude et les caractéristiques métriques correspondantes à celles relevées par Vallerand. Le statut décisionnel des participants était évalué par les questions RCA (Saka & Gati, 2007). La normalité des données a été évaluée à l'aide du test de Shapiro-Wilk, complété par l'analyse de l'asymétrie (skewness) et de l'aplatissement (kurtosis). Dans ce volet nous analyserons les résultats qualitatifs et quantitatifs prévus pour vérifier toutes les hypothèses émises. Ainsi, nous aurons des réponses aux questions spécifiques de la recherche pourtant sur la qualité des caractéristiques métriques du test traduit, sur l'identification des profils motivationnel et sur les relations entre le rendement scolaire des élèves et les différents types de motivation.

### 2.6.1 fidélité du pré-test et du test

La consistance interne de chaque sous-échelle de l'EME-S et du RCA a été évaluée par le coefficient alpha de Cronbach (Cronbach, 1951), avec un seuil minimal d'acceptabilité fixé à  $\alpha \geq 0,70$ , conformément aux standards psychométriques établis (Nunnally & Bernstein, 1994).

### 2.6.2 cohérence interne au moyen de l'alpha de Cronbach

L'Alpha de Cronbach est la méthode la plus connue d'estimation de la cohérence interne fondée sur les covariances des items. Plus l'alpha est élevé (proche de 0,8) plus les items de l'échelle devraient contribuer à appréhender une même entité (ou dimension) « sous-jacente » tels que le niveau de connaissances, de compétences, d'aptitude, de motivation. Ce coefficient permet de vérifier si les annoncés d'une échelle de mesure partagent des notions communes c'est-à-dire si chaque item présente une cohérence avec l'ensemble des autres énoncés. Grâce à cette méthode nous avons estimé l'alpha de Cronbach pour les sous-échelles de l'EME-C 28 traduite en langue arabe dans les deux cas : l'échantillon du pré-test (58 élèves) puis l'échantillon total (600 élèves), ensuite nous avons comparé ces indicateurs avec ceux de l'EME-C 28 originale élaborée par plusieurs auteurs (Vallerand et al., 1989) (voir Tableau 1).

### 2.6.3 Analyses corrélationnelles

Les associations entre les sous-échelles motivationnelles, la moyenne régionale au baccalauréat et le score au RCA ont été examinées par des corrélations de Pearson ou de Spearman selon les résultats des tests de normalité. La magnitude des effets a été interprétée selon les conventions de Cohen (1988) : faible ( $r = 0,10$ ), modérée ( $r = 0,30$ ) et forte ( $r = 0,50$ ).

### 2.6.4 Analyses comparatives et de régression

Des comparaisons inter-groupes (filières, genre, milieu de résidence) ont été réalisées par tests t de Student pour échantillons indépendants ou analyses de variance univariées (ANOVA) avec corrections post-hoc de Bonferroni pour les comparaisons multiples. Des régressions linéaires multiples hiérarchiques (variable dépendante : moyenne générale au baccalauréat) et des régressions logistiques ordinales (variable dépendante : statut décisionnel catégoriel issu du RCA) ont été conduites pour identifier les prédicteurs indépendants significatifs. Les conditions d'application ont été systématiquement vérifiées : multicollinéarité par les valeurs du facteur d'inflation de la variance ( $VIF < 10$ ), indépendance des résidus par le test de Durbin-Watson, et homoscedasticité par examen graphique des résidus standardisés. La taille de l'effet a été rapportée sous forme de  $R^2$  ajusté pour les régressions linéaires et de  $R^2$  de Nagelkerke pour les régressions logistiques. Le seuil de significativité statistique a été fixé à  $p < 0,05$  pour l'ensemble des analyses.

## 4. RESULTATS ET DISCUSSION

### 4.1 interprétation des qualités psychométriques de L'EME-C 28

On remarque qu'au niveau de sept échelles, le coefficient de consistance (fiabilité) Cronbach obtenus lors de l'enquête principale varie entre 0,63 pour la motivation de l'identification et 0,87 pour la motivation de Con (voir Tableau 1). Et puisqu'il est considéré acceptable à partir de 0,6 et que conjointement toutes les sous-échelles du test traduit et expérimenté effectivement dépassent le seuil de 0,6 on peut dire que les items sont cohérents entre eux et peuvent être additionnés pour former un score global puisqu'ils sont admis à mesurer un même phénomène. Concernant le pré-test ses valeurs oscillantes entre 0,55 et 0,8 (Tableau 1), L'échelle présente alors des résultats encourageants, permettant d'envisager son utilisation auprès d'un échantillon plus large. La comparaison avec le pré-test indique une amélioration de la stabilité psychométrique lors de l'application à un échantillon large et hétérogène.

D'autre part, la valeur calculée de l'alpha Cronbach de l'échelle entière traduite et expérimenté au niveau des 28 items est 0,83, ce qui est remarquablement significatif. Ces items présentent une cohérence avec l'ensemble des autres énoncés de l'échelle, donc nous pouvons affirmer l'homogénéité de l'échelle et des sous dimensions pour les bacheliers et les bachelières de l'échantillon. Concernant la validité convergente, les valeurs d'AVE (Average Variance Extracted) révèlent une situation contrastée. L'AVE associée à la motivation Int globale (0,47) est légèrement inférieure au seuil de 0,50, suggérant une validité convergente acceptable mais perfectible. Pour la motivation Ext, l'AVE est plus faible (0,31), ce qui peut s'expliquer par la nature multidimensionnelle de ce construit dans la théorie de l'autodétermination. Toutefois, cette limite est compensée par des niveaux satisfaisants de fiabilité composite. Cette dernière confirme la robustesse globale de l'instrument, avec des valeurs de CR (Composite Reliability) supérieures aux seuils recommandés (CR = 0,54 pour la motivation Int et CR = 0,60 pour la motivation Ext). Ces résultats indiquent que les construits latents sont mesurés de manière fiable par leurs indicateurs.

**Tableau 1** : Le coefficient de Cronbach du test original, de Pré-test et de Test traduite expérimenté.

Motivations	Test originale de Vallerand	Pré-test	Test expérimenté	M	ET	AVE	CR
<b>Int</b>	-	-	0,67	4,83	0,82		
Con	0,84	0,63	0,87	5,57	1,21	<b>0,47</b>	<b>0,54</b>
Acc	0,76	0,59	0,67	5,6	1,26		
Sen	0,82	0,61	0,67	3,34	1,19		
<b>Ext</b>	-	-	0,65	4,83	0,92		
Reg	0,62	0,57	0,7	3,82	1,14	<b>0,31</b>	<b>0,6</b>
Intro	0,85	0,55	0,68	5,72	1,19		
Ide	0,86	0,63	0,63	4,96	1,27		
<b>Amo</b>	0,84	0,80	0,75	5,39	1,52	-	-

*Ext* : Extrinsèque, *Con* : Connaissance, *Acc* : Accomplissement, *Sen* : Sensation, *Reg* : Régulation externe, *Intro* : Introjecté, *Ide* : Identifiée, *Amo* : Amotivation, *Int* : Intrinsic, *Aut* : Autodétermination, *M* : Moyenne, *ET* : Ecart type, *AVE* : Average Variance Extracted, *CR* : Composite Reliability.

### 4.2 Homogénéité interne au moyen la méthode de bissection

Après l'application de corrélation de la bissection comme cela est indiqué dans le Tableau 2, les résultats des corrélations permettent le calcul du coefficient de Spearman-Brown et de Guttman. L'on constate que les deux types de corrélation sont forts (0,867 et 0,863) et par référence à la table de Rhô de Spearman et Guttman, les coefficients calculés sont deux valeurs significatives statistiquement au seuil de 0,01. On peut conclure à une validité et une fidélité qui sont très satisfaisantes du test traduit en arabe. Cette fidélité et validité sont étayées par le coefficient de corrélation de Bravais-Pearson (0,75) qui soutient l'homogénéité entre les sept sous-échelles aux dimensions (voir Tableau 2).

**Tableau 2** : Le coefficient de deux moitiés de Spearman-Brown et de Guttman.

28 items	Alpha de Cronbach	Corrélation entre les sous-échelles	Coefficient de Spearman-Brown	Coefficient de Guttman
Partie 1 (item 1 à item 14)	0,70	0,76	0,86	0,86
Partie 2 (item 15 à item 28)	0,81			

### 4.3 Validité par étude des corrélations entre les sous-échelles

Vallerand dans sa deuxième étude a confirmé la validité conceptuelle de l'EME-C 28 par les résultats des corrélations de Pearson. C'est dans cette optique que le continuum motivationnel a été réaffirmé et que les corrélations entre les sous-échelles et surtout au niveau des trois dimensions de la motivation Int (le plus haut degré d'autodétermination) ont été vérifiées. Les mêmes conclusions nous ont été possibles, au niveau du test traduit par les corrélations

observables dans le Tableau 3. Les corrélations significatives sont indiquées aux seuils de 0,01 et de 0,05, ce qui permet d'évaluer la structure relationnelle des construits motivationnels et d'apprécier la cohérence théorique du modèle de la motivation fondée sur la théorie de l'autodétermination.

Les postulats précités sur la motivation Int sont soutenus par les résultats du Tableau 3 les corrélations entre les trois types de motivation Ints sont positives, significatives et relativement élevé. La corrélation entre la motivation Int à la Sen et la motivation Int à l'Acc est très significative au niveau de 0.01, positive et de l'ordre de 0,24. Alors que la corrélation entre la motivation Int à la Con d'une part, et entre la motivation Int à l'Acc et la Sen d'autre part atteignent respectivement 0,605 et 0,245 ( $p < 0,01$ ). Le Tableau 3 montre aussi que la corrélation au niveau de motivation Int et ces différentes composantes (les trois types de motivation Int) est très fortes et approuve l'idée de la seule thématique de la motivation Int. En effet cette dernière est corrélée significativement avec celle du Con, de l'Acc et la Sen et sont traduite respectivement par 0.546, 0.697 et 0.662 traduisent une forte cohérence interne du pôle Int (Tableau 3).

D'autre par les corrélations soutiennent le continuum motivationnel. Par exemple, selon le tableau 3 la corrélation de Pearson est positive et significative en rapport aux corrélations de la motivation Ide et les trois motivations Ints (0.578, 0.527, 0.541). En plus l'Amo est faiblement corrélée avec la motivation Int de Sen (0.05) et la motivation de la Reg (0, 11). De même, les corrélations très élevées entre la motivation Ext globale (M9) et les régulations introjecté et Ide ( $r = 0,81$  et  $r = 0,82$ ,  $p < 0,01$ ) confirment la validité conceptuelle de ce construit global. Enfin, l'Amo présente un profil qui lui est propre. Elle est positivement corrélée à la motivation à l'Acc ( $r = 0,77$ ,  $p < 0,01$ ) et la motivation Int globale ( $r = 0,45$ ,  $p < 0,01$ ), ce qui peut sembler contre-intuitif. Il n'empêche que ces résultats laissent penser que l'Amo n'est pas systématiquement à l'opposé des autres formes de motivation et peut coexister avec elles dans des contextes scolaires fortement orientés vers la performance évaluative. Enfin, la forte corrélation entre la motivation Int globale et la motivation Ext globale ( $r = 0,65$ ,  $p < 0,01$ ) appuie l'hypothèse sous-jacente selon laquelle les élèves ne s'attribuent pas à une seule source unique de motivation, mais à des combinaisons de sources motivationnelles qui associent les sources intrinsèques et extrinsèques.

**Tableau 3 :** Les patrons des corrélations entre les sous échelles de L'EME-28 (N = 534).

Motivations	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9
<b>Con :M1</b>	1								
<b>Acc :M2</b>	0,60**	1							
<b>Sen :M3</b>	0,24**	0,23**	1						
<b>Reg :M4</b>	0,28**	0,41**	0,30**	1					
<b>Intro :M5</b>	0,77**	0,638**	0,19**	0,28**	1				
<b>Ide : M6</b>	0,57**	0,52**	0,54**	0,28**	0,57**	1			
<b>Amo :M7</b>	0,45**	0,771**	0,055	0,110*	0,49**	0,31**	1		
<b>Int :M8</b>	0,54**	0,69**	0,66**	0,38**	0,50**	0,60**	0,45**	1	
<b>Ext :M9</b>	0,71**	0,68**	0,45**	0,66**	0,81**	0,82**	0,40**	0,65**	1

\*\* : La corrélation est significative au niveau 0,01, \* : est significative au niveau 0,05 ; Ext : Extrinsèque, Con : Connaissance, Acc : Accomplissement, Sen : Sensation, Reg : Régulation externe, Intro : Introjecté, Ide : Identifiée, Amo : Amotivation, Int : Intrinsèque, Aut : Autodétermination.

#### 4.4 Validité profils motivationnels des bacheliers

En comparant les trois types de motivation en moyenne chez les bacheliers, l'on remarque selon le - Tableau 4 - que le type d'Amo (5,39) est dominant suivi de la motivation Ext (4,83) puis la motivation Int (4,82). Les régulations correspondantes à la motivation Int sont en sens décroissant, notamment : la motivation à l'Acc, à la Con puis aux sensations dites aussi à la stimulation. Au niveau de la motivation Ext et en considérant le degré d'importance, nous remarquons que la motivation Intro vient en tête (5,72) suivie par la motivation Ide (4,96) et par la Reg (3,82) (voir Tableau 4).

**Tableau 4 :** Scores motivationnels selon les sous échelles (N = 534).

	Int	Sen	Con	Acc	Ext	Rég	Intro	Ide	Amo	Aut
Moyenne	4,82	3,34	5,57	5,60	4,83	3,82	5,72	4,96	5,39	-0,92
Ecart type	0,82	1,19	1,21	1,26	0,92	1,14	1,19	1,27	1,52	2,83
Variance	0,67	1,41	1,46	1,58	0,85	1,29	1,42	1,62	2,30	8,05
Minimum	2,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	-7,00
Maximum	6,75	7,00	7,00	7,00	6,83	7,00	7,00	7,00	7,00	12,79
Percentiles 25	4,33	2,50	5,00	5,00	4,42	3,25	5,25	4,19	4,75	-2,46
50	4,92	3,25	5,75	6,00	5,00	3,75	6,00	5,25	5,75	-1,25
75	5,42	4,00	6,50	6,50	5,50	4,31	6,50	6,00	6,50	0,0833

Ext : Extrinsèque ; Con : Connaissance ; Acc : Accomplissement ; Sen : Sensation, Reg : Régulation externe, Intro : Introjecté ; Ide : Identifiée, Amo : Amotivation ; Int : Intrinsèque ; Aut : Autodétermination

En guise de déduction les bacheliers soumis aux questionnaires sont amotivés, en effet 75 % de l'échantillon a un degré d'amotivation supérieur à 4,75 (voir Tableau 4). Le degré inférieur de la Reg (3,82) et de la motivation de la Sen (3,34) que représentent successivement selon certains auteurs est une variante intrinsèque et extrinsèque de la motivation témoignant une amotivation chez les apprenants.

Au niveau de la motivation Int ou la motivation Ext, la médiane (50 % de l'échantillon) est inférieure à 5, cependant Lin et al (2003) précisent que le profil idéal d'un élève consiste à présenter une forte motivation Int et une motivation Ext moyenne. Un postulat qui contraste aussi bien avec nos données. En effet, Ces deux conditions constituent, d'une part un levier pour optimiser l'apprentissage en mettant plus d'effort, à le maintenir et à mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage adéquates et efficaces (Cosnefroy & Fenouillet, 2009), d'autre part développer des stratégies de résilience qui conféreront la capacité aux élèves de gérer efficacement les revers académiques et les pressions d'étude excessifs (Martin, A. J, 2002). Dans cette optique Jeremy M et al. 2016 confirment que même si la motivation constitue un facteur déterminant de la réussite scolaire, les acquis des élèves peuvent être compromis en l'absence de résilience face aux obstacles rencontrés dans le parcours scolaire, tels que l'échec, les contre-performances, les feedbacks négatifs des enseignants, la pression académique ou encore le stress. Dès lors, il apparaît essentiel que les élèves allient motivation et capacité à résister aux pressions du milieu scolaire. C'est pour cette raison que ces auteurs ont proposé des interventions fondées sur la théorie ciblant les ressources cognitives et comportementales durant la poursuite d'objectifs (stratégies de contrôle actif) qui facilitent l'adaptation chez les personnes confrontées à des défis majeurs à toutes les étapes de la vie. L'Amo présente une moyenne relativement élevée ( $M = 5,39$ ), accompagnée de la variance la plus importante ( $Var = 2,30$ ) et d'un écart type élevé ( $ET = 1,52$ ). Cette dispersion traduit une forte hétérogénéité des profils motivationnels : si une partie des élèves manifeste des sentiments de perte de sens ou de doute quant à l'utilité des études, d'autres conservent un engagement motivationnel élevé. Cette coexistence de motivations élevées et d'Amo est caractéristique de contextes scolaires marqués par une pression évaluative forte.

De manière synthétique, les résultats font état de profils motivationnels complexes caractérisés par un engagement élevé et des formes d'amotivation sous contraintes scolaires. Ce résultat souligne l'importance d'analyser les dynamiques motivationnelles dans une perspective multidimensionnelle, conformément aux postulats de la théorie de l'autodétermination.

#### 4.5 degré d'autodétermination

L'index global de motivation (IGM) ou l'index d'autodétermination (équation 2) attribue un poids aux différents types de motivations autodéterminées en fonction de leur position sur le continuum de motivation autodéterminée (Deci et Ryan, 1995 ; Vallerand, 1989).

$$IGM = 2 * (Con + Acc + Sen) / 3 + Ide) - ((Reg + Intr) / 2 + 2 * Amo) \quad (2)$$

**Con** : Connaissance.

**Acc** : Accomplissement.

**Sen** : Sensation.

**Reg** : Régulation externe.

**Intr** : Introjecté. **Ide** : Identifiée.

**Amo** : Amotivation.

**Aut** : Autodétermination

Index d'autodétermination peut varier de -18 à +18.

Le Tableau 5 montre qu'une grande partie des bacheliers (89,7 %) accuse une motivation faiblement autodéterminée, alors que la motivation autodéterminée jugée moyenne par l'index d'autodétermination est perceptible chez 8,4 %, alors que les élèves fortement autodéterminés accusent seulement 1,8 %. Ces résultats soutiennent de plus l'aspect contrôlé ou extrinsèque dominant de la motivation chez cet échantillon de bacheliers.

**Tableau 5** : Classement de l'échantillon selon le degré d'autodétermination.

Degré	Index d'autodétermination		
	[-18-10[	[10-11]	] 11-18]
	Faible	Moyenne	Forte
Nombre	488	46	10
Proportion	89,7 %	8,4 %	1,8 %

A ce propos Vallerand précise : « Plus la motivation Int et Ide sont faibles, plus la motivation Intro et externe sont forts, moins les individus afficheront un score élevé sur l'indice d'auto-détermination » (Vallerand & Miquelon, 2008). La théorie TAD explique que le caractère faiblement autodéterminé de la motivation (les résultats de notre recherche en est une illustration) par une faible satisfaction des trois besoins dits fondamentaux à savoir : l'autonomie, la compétence et l'affiliation. En effet, ces trois besoins jouent le rôle de médiateur entre la motivation contrôlée/autodéterminée.

## 4.6 analyse motivationnel selon les filières

La comparaison des moyennes motivationnelles selon les filières révèle des profils distincts chez les bacheliers. Les motivations impliquées au Con et à l'Acc sont élevées dans toutes les filières, avec un avantage pour les filières scientifiques (PC, SVT) et les SH. La motivation de Sen demeure modérée et stable ( $\approx 3,16-3,50$ ) confirmant que la recherche de stimulation ou de nouveauté joue un rôle secondaire dans la motivation scolaire des bacheliers, indépendamment de leur orientation académique. Les filières LET et SH se caractérisent par une motivation Ext davantage internalisée, tandis que le Bac professionnel présente une régulation plus externe (4,11).

L'Amo présente des niveaux relativement élevés dans toutes les filières, avec des scores particulièrement marqués en Bac PRO et en SH ( $>5,6$ ). Ce résultat met en évidence la coexistence d'un engagement motivationnel important avec des sentiments de doute, de fatigue ou de perte de sens, probablement liés à la pression scolaire et aux enjeux d'orientation post-baccalauréat.

**Tableau 6** : Scores motivationnels des bacheliers selon filiers.

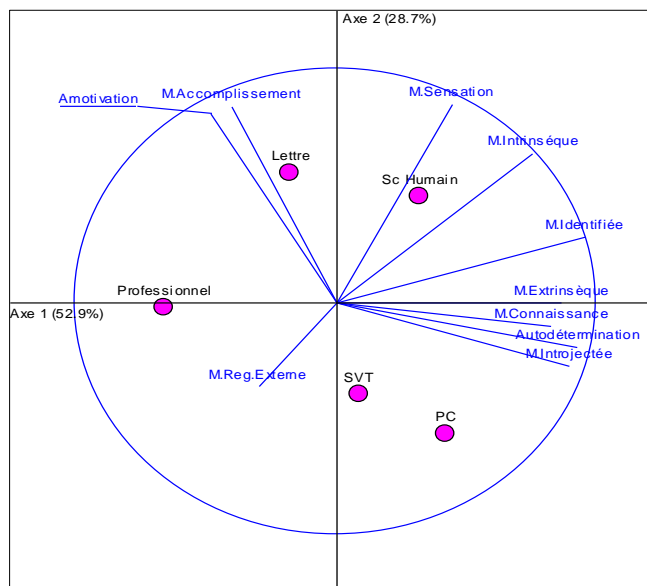
Filières	Motivations									
	Int	Con	Acc	Sen	Ext	Intro	Ide	Reg	Amo	Aut
<b>PRO</b>	4,58	5,26	5,65	3,16	4,60	5,61	4,08	4,11	5,65	-2,70
<b>LET</b>	4,88	5,44	5,66	3,50	4,67	5,54	4,96	3,52	5,66	-1,16
<b>PC</b>	4,78	5,66	5,47	3,17	4,80	5,70	4,99	3,71	5,23	-0,65
<b>SH</b>	4,98	5,75	5,82	3,46	5,00	5,78	5,31	3,90	5,82	-1,14
<b>SVT</b>	4,82	5,55	5,60	3,37	4,93	5,83	4,91	4,05	5,17	-0,69
<b>Total</b>	4,83	5,57	5,60	3,34	4,83	5,72	4,96	3,82	5,39	-0,92

SH : Sciences Humaines, SVT : Sciences de la Vie et de la Terre, PC : Physique-Chimie, PRO : Professionnelle, LET : Lettre ; Ext : Extrinsèque, Con : Connaissance ; Acc : Accomplissement Sen : Sensation ; Reg : Régulation externe, Intro : Introjecté ; Ide : Identifiée ; Amo : Amotivation ; Int : Intrinsèque, Aut : Autodétermination.

L'analyse ANOVA (voir Tableau 7) a montré qu'il y'a une différence significative entre les bacheliers selon les filières de point de vue motivation Ide ( $F = 4,51$  ; Sig = 0,001), Amo ( $F = 3,82$  ; Sig = 0,005) et autodétermination ( $F = 3,84$  ; Sig = 0,008). En effet les bacheliers des filières littéraires (SH) ont obtenu des moyens nettement supérieurs dans l'indice de motivation identifiés (5,31) tandis que les élèves issus de filières LET, SH et PRO sont les plus démotivés (voir Tableau 6) En effet ces filières n'ont pas une valeur sociale forte contrairement aux matières scientifiques et les langues qui exercent une influence déterminante sur le processus de choix des filières d'orientation. Elles jouent également un rôle clé dans le niveau d'engagement et la motivation des élèves (Dutrévis & Toczec, 2007). Il convient de noter que les élèves scientifiques de filière PC sont significativement plus autodéterminés (-0,65) que les bacheliers des autres filières, en effet selon la théorie TAD, et d'après Philippe Sarrazin (2006), les élèves font preuve d'une motivation autodéterminée quand ils s'engagent dans les tâches pour de raisons intrinsèques à celle-ci : Sen, Acc et Con. Concernant les élèves option baccalauréat Bac Pro, ils accusent l'indice d'autodétermination le plus faible (-2,70) par rapport aux autres filières (voir Tableau 6). Par contraste les élèves développent une motivation non autodéterminée lorsqu'ils sont résignés et ne perçoivent aucun lien entre leurs actions et leurs résultats, il s'agit ici d'Amo, ou lorsqu'ils s'engagent dans une activité parce qu'ils se sentent obligé ou intéressé généralement par des contraintes ou des récompenses : il y a régulation externe ; ou à cause de la culpabilité : cas de régulation Intro. Ces constats expliquent bien la grande différence entre les pourcentages de réussite chez les bacheliers littéraires et scientifiques. Dans le même sens, Laguardia et al (2000) rapporte que dans le domaine de l'éducation, on a montré que la motivation autodéterminée est en relation positive avec un meilleur apprentissage et un meilleur rendement. Cela signifie aussi que nous sommes loin d'un état souhaitable décrit par Lin : une forte motivation Int et une motivation Ext moyenne.

L'analyse de l'ACP illustrée par la Figure 5, a montré que l'axe 1 et 2 de représentent presque 82 % de la variance total, ce qui très est représentatif. Selon cette carte nous remarquons que le profil « Bac Pro » se localise dans la partie opposée de l'axe 1 qui englobe les motivations Ide, Ext, de Con, Intro et d'autodétermination. En effet, loin de toutes les autres filières, ce profil est associé aux motivations contraintes. Cela serait dû à un choix non assuré par les élèves. En réalité, ces élèves se trouvent contraints d'appartenir à ce pôle dont les perspectives post-Bac sont incertaines.

Nous remarquons aussi que les profils scientifiques (PC) et (SVT) sont associés à la motivation autodéterminée traduisant un engagement scolaire fondé sur l'intérêt, le sens et l'autonomie. Cette motivation remarquablement externe pourrait être due à un choix de la filière motivée par le désir d'un bon salaire et d'une carrière prestigieuse. La filière « LET » est associée à la motivation d'Acc et à l'Amo. Cette dernière pourrait être expliqué par le phénomène d'illusion d'incompétence, qui se répercute directement sur l'estime de soi, associé souvent à un choix obligé ou subit des élèves vers la filière littéraire à laquelle sont dirigés les élèves qui sont moins (performants) en matières scientifiques ce qui présente, selon leurs représentations une filière non prometteuse d'emploi.



**Figure 5 :** Analyse ACP des profils motivationnels selon les filières.

### 4.7 Profils motivationnels selon le genre

L'analyse des écarts de la motivation selon le genre révèle une différence significative (Tableau 7) : les filles sont plus motivées que leurs camarades masculins. En effet, selon le Tableau 8, les filles devancent les garçons en motivation Ext, de Con, d'Acc, de Sen, de Reg, de motivation introjecté et Int ( $0,000 < \text{Sig} < 0,019$  ;  $5 < F < 49,17$ ). Ces résultats indiquent que les garçons et les filles ne mobilisent pas de manière identique les sources motivationnelles liées aux récompenses externes, à la recherche de savoir et à la réalisation personnelle. Les résultats du test t de Student montrent des différences significatives entre les filles et les garçons pour la majorité des dimensions motivationnelles étudiées, à l'exception de l'indice global d'autodétermination, pour lequel aucune différence significative n'a été observée ( $p > 0,05$ ). Ces résultats mettent en évidence des profils motivationnels différenciés selon le genre.

Tout d'abord, les motivations Int, notamment la motivation à la Con, la motivation à l'Acc et la motivation Int globale, apparaissent significativement plus élevées chez les bachelières ( $p < 0,00$ ). Ce constat suggère que les filles manifestent un rapport à l'apprentissage davantage orienté vers le plaisir d'apprendre, la curiosité intellectuelle et la satisfaction personnelle liée à la réussite scolaire. Selon la théorie de l'autodétermination, ce type de motivation est associé à un engagement cognitif plus profond, une meilleure persévérance scolaire et une autorégulation plus efficace des apprentissages. Par ailleurs, les formes de motivation Ext, qu'il s'agisse de l'Ide, Intro ou Reg, présentent également des moyennes plus élevées chez les filles, avec des différences statistiquement significatives  $0,01 < \text{Sig} < 0,02$ . Cela indique que les bachelières ont tendance à internaliser davantage les exigences scolaires et à leur attribuer une valeur personnelle plus importante. Ce processus d'internalisation traduit une adaptation scolaire fonctionnelle, où les contraintes externes sont progressivement intégrées au système motivationnel de l'élève.

**Tableau 7 :** Profils motivationnels selon le genre.

Motivations	Sexe	N	Moyen	ET	Sig
<b>Int</b>	F	293	5,01	0,72	0,00
	M	241	4,61	0,88	
Con	F	293	5,85	1,05	0,00
	M	241	5,24	1,3	
Acco	F	293	5,9	1	0,00
	M	241	5,24	1,43	
Sen	F	293	3,45	1,15	0,01
	M	241	3,19	1,22	
<b>Ext</b>	F	293	5,08	0,74	0,00
	M	241	4,54	1,03	
Intro	F	293	6,06	0,9	0,00
	M	241	5,3	1,37	
Reg	F	293	3,93	1,06	0,02
	M	241	3,70	1,22	
Ide	F	293	5,24	1,12	0,00
	M	241	4,61	1,36	
<b>Auto</b>	F	293	-1,02	2,8	0,40
	M	241	-0,81	2,89	

*Ext : Extrinsèque, Con : Connaissance, Acc : Accomplissement, Sen : Sensation, Reg : Régulation externe, Intro : Introjecté, Ide : Identifiée, Amo : Amotivation, Int : Intrinsèque, Aut : Autodétermination*

Concernant la motivation de Sen, bien que les niveaux moyens restent modérés dans les deux groupes, la différence significative observée en faveur des filles suggère une plus grande sensibilité aux dimensions de stimulation et d'intérêt liées aux activités scolaires. Cette dimension peut contribuer au maintien de l'attention et de l'intérêt, notamment dans des contextes d'apprentissage exigeants.

#### 4.8 Analyse ANOVA selon le genre d'enseignement (public / privé)

Avoir poursuivi ses études dans une école publique ou privée semble influencer significativement la motivation des élèves. De point de vue motivation Ext, motivation de Con et la motivation Ide, selon le Tableau 10, l'impact s'avère incontestable ( $0,008 < \text{Sig} < 0,04$  ;  $3,24 < F < 4,83$ ) : les bacheliers scolarisés dans des écoles privées ont des scores nettement supérieurs que leurs pairs ayant suivi leurs études primaires dans des écoles publiques (Voir Tableau 8). Cela suggère que les contraintes institutionnelles, les récompenses ou la pression externe ne sont pas vécues de la même manière selon le contexte scolaire. Cependant pour les autres types de motivation, les bacheliers ne présentent pas des différences significatives. Cet impact peut être lié aux disparités socio-économiques qui existent entre les élèves fréquentant ces deux types d'enseignement. En effet, les élèves qui étudient dans les établissements privés sont majoritairement issus de familles aisées qui disposent de ressources culturelles et financières et accordent une importance aux projets personnels de leurs enfants, synonyme d'une vision à long terme qui donnerait sens et efficacité à la situation immédiate (Rochex, 1995).

**Tableau 8:** Analyse des écarts motivationnels selon le type d'enseignement (Publique ou Privé).

Motivation	Publique	Privé	Somme des carrés	ddl	Carré	F	Sig
<b>Ext *Type d'enseignement</b>	4,8	4,93	6,57	2	3,23	3,88	0,02
<b>Con*Type d'enseignement</b>	5,53	5,99	9,36	2	4,68	3,24	0,04
<b>Reg *Type d'enseignement</b>	3,83	3,33	12,30	2	6,15	4,83	0,008
<b>Int *Type d'enseignement</b>	5,68	6,04	9,25	2	4,62	3,27	0,04
<b>Ide *Type d'enseignement</b>	4,91	5,41	12,75	2	6,38	3,98	0,02

*Ext : Extrinsèque, Con : Connaissance, Reg : Régulation externe, Ide : Identifiée, Int : Intrinsèque.*

#### 4.9 rendement scolaire et motivation

Il apparaît, en premier lieu, que le rendement scolaire, approché souvent par les résultats des apprenants dans les examens, transformés en scores Z, dépend non seulement des facteurs extra-scolaires, mais aussi de d'autres déterminants psychologiques, Ces variables sont variées et ils sont aussi dynamiques en ce qu'ils varient selon diverses caractéristiques comme le genre, les filières, ou encore le statut socio-économique des familles ...

Au vu de multiple interrelation entre les variables, nous avons adopté d'examiner la corrélation entre des différents types de motivation et la performance des élèves.

L'analyse bivariée dégage une corrélation positive et significative entre les différents types de motivation et les résultats des lyciens (voir Tableau 9) sauf dans le cas de la Reg de Sen et d'Amo. Ceci a permis d'analyser l'effet de motivation sur les scores des élèves dans les examens. L'analyse de corrélation indique que la moyenne scolaire (Moy CC) est positivement et significativement associée à plusieurs dimensions de la motivation, notamment la motivation de Con ( $r = 0,167$  ;  $p = 0,010$ ), la motivation d'Acc ( $r = 0,116$  ;  $p = 0,008$ ), la motivation Int ( $r = 0,157$  ;  $p = 0,011$ ) et la motivation Ide ( $r = 0,172$  ;  $p = 0,012$ ). Une corrélation positive significative est également observée avec la motivation Ext ( $r = 0,128$  ;  $p = 0,004$ ), bien que d'intensité plus modérée. En revanche, aucune relation statistiquement significative n'est relevée avec la motivation de Sen ( $r = 0,003$  ;  $p = 0,951$ ), la Reg ( $r = -0,047$  ;  $p = 0,282$ ) ni avec l'Amo ( $r = 0,082$  ;  $p = 0,06$ ).

**Tableau 9 :** Corrélation entre les moyens des élèves et les différents scores selon les types de motivation.

Motivation	Con	Acc	Sen	Reg	Int	Ide	Am	Int	Ext
<b>Moy CC</b>	,167**	,116**	,003	-0,047	,157**	,172**	0,082	,110*	,128**
<b>Sig</b>	,010	,008	,951	,282	,011	,012	,061	,012	,004

*\*\* : La corrélation est significative au niveau 0,01 ; \* : est significative au niveau 0,05 ; Ext : Extrinsèque ; Con : Connaissance ; Acc : Accomplissement ; Sen : Sensation ; Reg : Régulation externe ; Intro : Introjecté ; Ide : Identifiée ; Amo : Amotivation ; Int : Intrinsèque.*

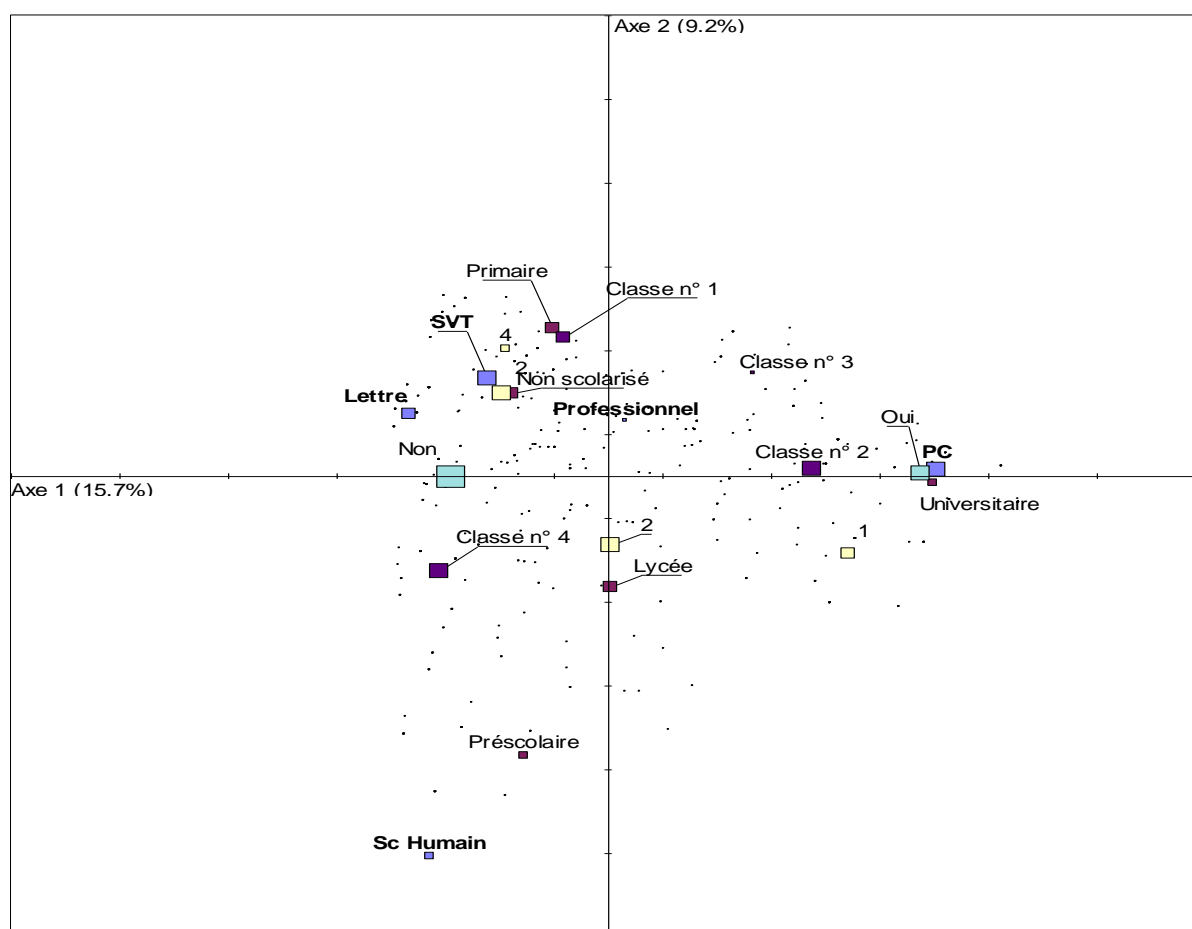
Ces corrélations bien que de magnitude modérée suggèrent que les élèves ayant des profils motivationnels importants ont également des bons moyens. Mais cela n'est pas toujours valable, en effet certains auteurs ont constaté que les notes scolaires et la motivation ne vont pas toujours en pair, mais sont tous les deux sont des prédicteurs absolus de décrochage (Galand, 2010).

Après avoir identifiés les différents profils motivationnels des apprenants ; nous nous y référons par le biais de l'AFC pour essayer de vérifier leur répartition selon plusieurs variables explicatives à savoir la série de Bac, catégorie socio-économique de la famille de (1 à 4), décis ou indécis de point de vue carrière (Oui ou Non), niveau scolaire des parents, scolarisation de la famille.

La carte (voir Figure 6) montre les positions des 20 modalités et les coordonnées des 531 observations. 24.9 % de la variance est expliquée par les deux axes représentés. Chaque observation est représentée par un point. Selon l'AFC on peut distinguer deux grandes classes :

- Classe 1 qui contribue positivement selon l'axe 2 avec 34 % regroupe les élèves bacheliers option LET, SVT et Bac PRO qui n'ont pas encore décidé de point de vue filière ou carrière après Bac, issus des familles à faible statut socio-économique (degré 4) et à niveau scolaire primaire ou non scolarisés. Cette catégorie -selon notre étude- est associée à une grande démotivation des élèves, à un faible indice d'autodétermination comme cela est indiqué dans le Tableau 5 et à des mauvaises performances.
- Classe 2 qui contribue positivement selon l'axe 1 avec 58 %, regroupe les élèves bacheliers option PC dont la majorité a pris la décision concernant la future filière ou carrière (codé par « Oui »), issus des parents qui ont un niveau d'éducation élevé (Universitaires), exercent des professions hautement qualifiées et bien rémunérées (degré 1). Ce qui permettrait à l'apprenant d'accéder plus facilement à des biens culturels, à des ressources pédagogiques et des soutiens psychologiques bien adaptés. Cette classe -selon l'échelle de motivation- est caractérisée par une auto-détermination moyenne et supérieure au score de tous les élèves d'autres filières (Figure 6). Dans cette optique, l'étude a montré aussi que les élèves qui développent une motivation plus autodéterminée à travers l'Ide et Int à la Con et à la stimulation ont un bon rendement scolaire (corrélations positives et significatives). Ainsi, nous proposons les mesures inspirées de Barbara L. McCombs (2000), de Denis Pelletier (2004), de Denise Barbeau, d'Angelo Montini et de Claude Roy (1997), pour cibler les interventions et les pratiques d'enseignements clés visant à soutenir une motivation autodéterminée raisonnable.

L'étude a démontré aussi que l'attitude autodéterminée a un effet facilitant sur le rendement scolaire de même qu'un effet facilitant de la motivation sur le degré de statut décisionnel.



**Figure 6** : AFC montrant la répartition des élèves selon plusieurs variables (filières de Bac, statut socio-économique des familles « 1jusque 4 », niveau scolaire, Décis ou indécis : Oui /Non).

#### 4.10 statut décisionnel, motivation et rendement scolaire

Selon la procédure utilisée par (Lipshits-Brazil et al., 2015), les participants ont été divisés en deux groupes selon leur statut décisionnel (mesuré par la RCA) : un groupe indécis (Non) : Participants n'ayant pas encore pris de décision ou exprimant une incertitude (choix 1 à 5 sur l'échelle RCA ;  $n = 277$ , 51,8 %) et un groupe déci (Oui) : Participants affirmant pris leur choix avec certitude (choix 6 sur la RCA ;  $n = 257$ , 48,12 %). Les résultats compilés dans la figure ACP permettent de remarquer plusieurs éléments qui semblent être facteurs d'un statut décisionnel avancé (décis) chez les apprenants. Ce sont la majorité des élèves appartenant à la classe 2 de filière PC issus de famille bien placée socio-culturellement (Figure 6). Parmi les éléments qui semblent moins activateurs, nous remarquons que les élèves issus des familles à revenu et niveau culturel faibles dont leurs moyens scolaire et budgétaire - selon eux - ne permettent de les canaliser que vers des filières littéraires. Cela montre bien sur le rôle de la famille au cours de ce processus de prise de décision. Une telle situation remet en question le rôle méritocratique attribué à l'école, qui selon Pierre Bourdieu, tend en réalité à reproduire les inégalités.

En second lieu l'étude statistique porte sur la comparaison des réponses fournies par les élèves décis et indécis à l'aide de test t de Student dans les scores de motivation et le rendement scolaire. D'après les résultats nous sommes en mesure de constater un écart de performance. En effet, les élèves décis présentent un rendement scolaire significativement supérieur ( $p < 0,000$ ) à celui des élèves non décis. D'autre part il n'y a pas de différence significative entre les élèves décis et indécis de point de vue degré de motivation ( $p > 0,05$ ).

Pour déterminer si le statut décisionnel (décis ou indices) est associé au genre, au nature de la filière et au nature d'enseignement (privé ou publique), nous avons fait un  $\chi^2$  d'indépendance. L'analyse révèle une association statistiquement significative entre le degré de décision et le type de la filière. Les élèves issus de la filière PC sont plus décis que les élèves représentant les autres filières ( $\chi^2 = 120,171$  ;  $p < 0,001$ ). Ces résultats confirment l'existence de stéréotypes de filière persistants dans l'orientation scolaire au Maroc. Dans le même sens les élèves issus d'enseignement privé sont plus décis que ceux étudiant dans les lycées publiques ( $\chi^2 = 120,171$  ;  $p = .024$ ). En contrepartie le test chi 2 n'a pas révélé des différences significatives entre les élèves décis et indécis de point de vue genre ( $p = .464$ ).

## 5. CONCLUSION

Somme toute, les caractéristiques métriques de l'EME-28 traduites, sont fort convaincantes étant expérimenté auprès des bacheliers enquêtés. Vue ces caractéristiques probantes, il est possible d'élargir l'échantillon d'étude dans des futures recherches, comme il est possible d'utiliser cet outil par les conseillers en orientation lors des entretiens d'aide afin d'envisager selon -le profil motivationnel de l'apprenant- un soutien social, pédagogique et/ou psychologique adéquat. Les élèves sondés sont aussi faiblement motivés intrinsèquement par accomplissement, connaissance puis par stimulation. 75 % d'entre eux sont aussi amotivés et faiblement autodéterminé. L'étude nous apprend aussi que l'élève qui a le plus une piètre motivation est un bachelier appartenant à la filière physico-chimique. La carte de co-occurrence révèle un noyau thématique structuré autour de la performance académique, influencée par des facteurs psychologiques (motivation, engagement, self-efficacy) et pédagogiques (étude, apprentissage). Elle aide à cartographier un domaine de recherche et à en extraire les thématiques majeures.

A la lumière de tout ce qui a été mentionné jusqu'à présent, nous croyons fermement que la réussite scolaire et professionnelle nécessite une promotion de la motivation des élèves couplé par un enseignement explicite (effet enseignant), et une capacité à gérer efficacement les revers académiques (pression et stress d'étude excessifs) ce qui permet non seulement de favoriser leur réussite personnelle, mais aussi de briser les logiques d'échec souvent liées à leur origine sociale (réduction du déterminisme social).

## 6. REFERENCES

- Barbeau, D., Montini, A., & Roy, C. (1997). Comment favoriser la motivation scolaire. *Pédagogie collégiale*, 11(1). [https://cdc.qc.ca/ped\\_coll/pdf/roy\\_claude\\_11\\_1.pdf](https://cdc.qc.ca/ped_coll/pdf/roy_claude_11_1.pdf)
- Bartlett, J. E., Kotlik, J. W., & Higgins, C. C. (2001). Organizational research: Determining appropriate sample size in survey research. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 19(1), 43–50.
- Bryan, C. L., & Solmon, M. A. (2007). Self-determination in physical education: Designing class environments to promote active lifestyles. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(3), 260–278. <https://doi.org/10.1123/jtpe.26.3.260>
- Cochran, W. G. (1977). *Sampling techniques* (3e éd.). John Wiley & Sons.
- Cordazzo, P. (2011). Choix d'orientation, quelles réalités ? Dans O. Galland, E. Verley & R. Vourc'h (Dir.), *Les mondes étudiants : enquête conditions de vie 2010* (pp. 93–104). La Documentation Française.
- Cosnefroy, L., & Fenouillet, F. (2009). Motivation et apprentissages scolaires. Dans P. Carré (Dir.), *Traité de psychologie de la motivation : théories et pratiques* (pp. 127–145). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2009.01.0127>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Plenum. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research: An organismic dialectical perspective*. University of Rochester Press.

- Duru-Bellat, M. (1995). Des tentatives de prédiction aux écueils de la prédiction. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 24(4), 417–427.
- Duru-Bellat, M. (2007). *L'orientation dans le système éducatif français, au collège et au lycée : Rapport pour le HCE*. Institut de Recherche sur l'Éducation (IREDU).
- Dutrévis, M., & Toczec, M.-C. (2007). Stéréotypes, identité sociale et apprentissages scolaires. Dans M.-C. Toczec & D. Martinot (Dir.), *Le défi éducatif* (pp. 27–56). Armand Colin.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Flanagan, C., Miller, C., Reuman, D., & Yee, D. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. Dans J. T. Spence (Dir.), *Achievement and achievement motives* (pp. 75–146). W. H. Freeman.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218–232. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.218>
- Fornier, Y. (1987). Attitude motivée et indécision. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 16(3), 229–242.
- Fornier, Y. (1992). L'évaluation de la motivation à la réussite scolaire : présentation du questionnaire de motivation pour les situations de formation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 21(2), 215–221.
- Fréchette-Simard, C., Plante, I., Dubeau, A., & Duchesne, S. (2019). La motivation scolaire et ses théories actuelles : une recension théorique. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), 500–518. <https://doi.org/10.7202/1069767ar>
- Galand, B. (2006). [Présentation du numéro]. *Revue française de pédagogie*, 155, 2–2. <https://doi.org/10.4000/rfp.59>
- Gati, I., Kleiman, T., Saka, N., & Zakai, A. (2003). Perceived benefits of using an internet-based interactive career planning system. *Journal of Vocational Behavior*, 62(2), 272–286. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00049-0](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00049-0)
- Guay, F., Senécal, C., Gauthier, L., & Fernet, C. (2003). Predicting career indecision: A self-determination theory perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 50(2), 165–177. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.50.2.165>
- Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. D. (2007). Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport. *Human Kinetics*.
- Haut-Commissariat au Plan. (2024). *Activité, emploi et chômage — Troisième trimestre 2024*. HCP. <https://www.hcp.ma>
- Idabbou, I. (2013). Traduction et expérimentation de l'échelle de motivation en éducation (EME-C 28) en vue d'une adaptation dans le contexte marocain (Projet de fin d'étude non publié, diplôme d'inspecteur en orientation). Centre d'Orientation et de Planification Pédagogiques, Maroc.
- Kriegbaum, K., Becker, N., & Spinath, B. (2018). The relative importance of intelligence and motivation as predictors of school achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 25, 120–148. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.10.001>
- LaGuardia, J. G., & Ryan, R. M. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : théories de l'autodétermination. *Revue québécoise de psychologie*, 21(2), 19–38.
- Legrain, H. (2003). Motivation à apprendre : mythe ou réalité ? Dans *Biennale de l'éducation et de la formation* (No. 50). Institut National de Recherche Pédagogique (INRP).
- Lemaire, S. (2000). Les facteurs de réussite dans les deux premières années d'enseignement supérieur (DEUG, DUT, BTS). *Note information*, 00.25, 1–6.
- Lin, Y.-G., McKeachie, W. J., & Kim, Y. C. (2003). College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. *Learning and Individual Differences*, 13(3), 251–258. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(02\)00092-4](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(02)00092-4)
- Lipshits-Braziler, Y., Gati, I., & Tatar, M. (2015). Strategies for coping with career indecision: Concurrent and predictive validity. *Journal of Vocational Behavior*, 91, 170–179. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.10.004>
- Marcotte, S. (1993). Compte rendu de l'ouvrage *Pour un enseignement stratégique*. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(2), 421–422. <https://doi.org/10.7202/031636ar>
- Martin, A. J. (2002). Motivation and academic resilience: Developing a model of student enhancement. *Australian Journal of Education*, 46(1), 34–49. <https://doi.org/10.1177/000494410204600104>
- McCombs, B. L., & Pope, J. E. (2000). Motiver ses élèves, donner le goût d'apprendre. De Boeck.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2022). *Déperdition scolaire : 331 000 élèves quittent l'école chaque année au Maroc*. Maroc Hebdo. <https://www.maroc-hebdo.press.ma/depersion-scolaire-331000-eleves-quittent-ecole-maroc>
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2019). *Rapport national PISA 2018*. CSEFRS. <https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2022/02/Rapport-National-PISA-2018.pdf>
- Pelletier, D. (2004). *L'approche orientante, la clé de la réussite scolaire et professionnelle*. Septembre éditeur.
- Plante, I., O'Keefe, P. A., Aronson, J., Fréchette-Simard, C., & Goulet, M. (2019). The interest gap: How gender stereotype endorsement about abilities predicts differences in academic interests. *Social Psychology of Education*, 22(1), 227–245. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9472-8>
- Rochex, J.-Y. (1995). Interrogations sur le projet : la question du sens. *Éducation Permanente*, 125, 77–90.
- Roussel, P. (2000). *La motivation au travail — concept et théories* (Note du LIRHE, No. 326). Université des Sciences Sociales.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Saka, N., & Gati, I. (2007). Emotional and personality-related aspects of persistent career decision-making difficulties. *Journal of Vocational Behavior*, 71(3), 340–358. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.08.003>
- Saka, N., Gati, I., & Kelly, K. R. (2008). Emotional and personality-related aspects of career-decision-making difficulties. *Journal of Career Assessment*, 16(4), 403–424. <https://doi.org/10.1177/1069072708318900>
- Sarrazin, P., Martinet, G., & Guillet, E. (2011). Nourrir une motivation autonome et des conséquences positives dans les différents milieux de vie. Dans C. Martin-Krumm & C. Tarquinio (Dir.), *Traité de psychologie positive* (pp. 331–358). De Boeck.
- Sarrazin, P., Tessier, D., & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : état des recherches. *Revue française de pédagogie*, 157, 147–177. <https://doi.org/10.4000/rfp.463>
- Schunk, D. H., Meece, J. L., & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (4e éd.). Pearson Education.
- Steinmayr, R., & Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 80–90. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.05.004>
- Vallerand, R. J., & Miquelon, P. (2008). Le modèle hiérarchique : une analyse intégrative des déterminants et conséquences de la motivation intrinsèque et extrinsèque. *Psychologie Sociale*, 2, 173–175.
- Vallerand, R. J., & Thill, E. E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Études Vivantes/Vigot.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(3), 323–349. <https://doi.org/10.1037/h0079855>
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(6), 1284–1295. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.6.1284>
- Verley, E., & Zilloniz, S. (2010). L'enseignement supérieur en France : un espace segmenté qui limite l'égalisation des chances. *Formation emploi*, 110(2), 5–18. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.2914>
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>

Wigfield, A., Cambria, J., & Eccles, J. S. (2012). Motivation in education. Dans R. M. Ryan (Dir.), *The Oxford handbook of human motivation* (pp. 463–478). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195399820.013.0026>



**How to cite this article: Abdellah El Allaoui, Nabil Chekkouh, Mohammed Nabil Lmahdi, Kamal El mouns.**

MOTIVATION, RENDEMENT SCOLAIRE ET STATUT DÉCISIONNEL DES BACHELIERS EN CONTEXTE MAROCAINE. *Am. J. innov. res. appl. sci.* 2026, 22(3): 01-16. DOI: 10.5281/zenodo.18875147

This is an Open Access article distributed in accordance with the Creative Commons Attribution Non Commercial (CC BY-NC 4.0) license, which permits others to distribute, remix, adapt, build upon this work non-commercially, and license their derivative works on different terms, provided the original work is properly cited and the use is non-commercial. See:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>