HAL
open science

Relations entre profils identitaires et profils motivationnels au lycée

Christine Cannard, Claire Safont-Mottay, Lyda Lannegrand-Willems, Grégoire Zimmermann, Catherine d'Aubigny

To cite this version:

Christine Cannard, Claire Safont-Mottay, Lyda Lannegrand-Willems, Grégoire Zimmermann, Catherine d'Aubigny. Relations entre profils identitaires et profils motivationnels au lycée. 6ème Colloque du RIPSYDEVE. Actualités de la Psychologie du développement et de l'Éducation, May 2013, Toulouse, France. pp.275-286. hal-01022941

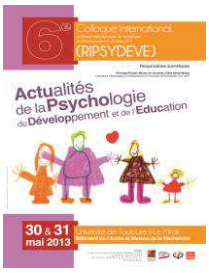
HAL Id: hal-01022941

https://univ-tlse2.hal.science/hal-01022941

Submitted on 11 Jul 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



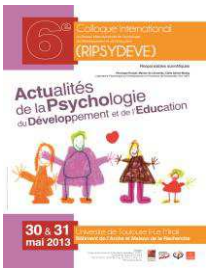
Actualités de la Psychologie du Développement et de l'Education
Actes du 6ème Colloque International du RIPSYDEVE
Réseau Interuniversitaire de Psychologie du Développement et de l'Education
Laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation - Université Toulouse 2 –Le Mirail
Toulouse, 30 et 31 mai 2013

Christine Cannard, LPNC, CNRS UMR5105 - Université de Grenoble-Alpes
Claire Safont-Mottay, PDPS (EA 1697) - Université Toulouse 2 - Le Mirail
Lyda Lannegrand-Willems, Laboratoire de Psychologie, Santé et Qualité de Vie - Université de Bordeaux Segalen
Grégoire Zimmermann, LabDCI - Université de Lausanne
Catherine d'Aubigny, LJK - Université de Grenoble-Alpes

Relations entre profils identitaires et profils motivationnels au lycée

Résumé

Les années lycées correspondent aux années importantes en termes d'explorations et de choix dans des domaines qui comptent pour la construction identitaire (qui suis-je, qu'est-ce que je vaux, où vais-je ? etc). La motivation intrinsèque ou l'autodétermination (intégration d'une régulation externe de la motivation) des élèves sont des facteurs de réussite scolaire (Vallerand, Fortier & Guay (1997). De nombreux travaux menés auprès de lycéens ou de collégiens ont étudiés la présence de profils d'élèves autodéterminés ou non autodéterminés (Ratelle, Guay, Vallerand, Larose et Senecal, 2007). Dans le cadre d'une étude exploratoire, notre objectif est de définir chez les lycéens des profils motivationnels et d'étudier la façon dont ceux-ci se caractérisent du point de vue des statuts identitaires et du niveau d'autodétermination. L'échantillon de population est constitué de 427 lycéens scolarisés en Terminale dans des établissements des villes de Toulouse, Bordeaux et Grenoble (moyenne d'âge =16.84, ET= .87 ; 62.3% filles). Les dimensions identitaires sont évaluées à partir de la version française de la DIDS (*Dimension of Identity Development Scale* - Luyckx *et al*., 2008) validée par notre équipe (Zimmermann *et al.*, EARA 2012) et les profils motivationnels à partir de l'échelle de motivation dans les études (EME-U28) de Vallerand *et al*. (1989). A partir d'une analyse en clusters nous identifions 4 profils allant de la motivation complète à l'a-motivation. Le croisement entre les profils motivationnels et le genre et les profils identitaires (statuts et processus) montrent des associations significatives. Par exemple, les garçons et les identités diffuses (en particulier les diffus insouciants) se retrouvent plutôt dans la classe des amotivés. Le croisement des clusters motivationnels et identitaires, en nous permettant de disposer à la fois des caractéristiques de la motivation, de l'identité et du genre, nous amène à identifier des profils d'élèves à risque de décrochage.
Mots-clés : Formation identitaire - Motivation dans les études - Adultes en émergence



Actualités de la Psychologie du Développement et de l'Education
Actes du 6ème Colloque International du RIPSYDEVE
Réseau Interuniversitaire de Psychologie du Développement et de l'Education
Laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation - Université Toulouse 2 –Le Mirail
Toulouse, 30 et 31 mai 2013

Christine Cannard, LPNC, CNRS UMR5105 - Université de Grenoble-Alpes
Claire Safont-Mottay, PDPS (EA 1697) - Université Toulouse 2 - Le Mirail
Lyda Lannegrand-Willems, Laboratoire de Psychologie, Santé et Qualité de Vie - Université de Bordeaux Segalen
Grégoire Zimmermann, LabDCI - Université de Lausanne
Catherine d'Aubigny, LJK - Université de Grenoble-Alpes

Relations entre profils identitaires et profils motivationnels au lycée

Introduction

L'adolescence est une période de restructuration du Moi et de ce fait de construction identitaire (Cannard, 2010). Les années lycées correspondent aux années importantes en termes d'explorations et de choix dans des domaines qui comptent pour la construction identitaire (qui suis-je, qu'est-ce que je vaux, où vais-je ? etc) (Lannegrand-Willems, 2008). Les pressions scolaire et familiale, liées à la réussite scolaire peuvent être très importantes et perçues comme un contrôle social empêchant la quête d'autonomie sous-jacente au développement de l'adolescent. La motivation intrinsèque ou l'autodétermination (intégration d'une régulation externe de la motivation) des élèves sont des facteurs de réussite scolaire (Vallerand, Fortier & Guay (1997). De nombreux travaux menés auprès de lycéens ou de collégiens ont étudiés la présence de profils d'élèves autodéterminés ou non autodéterminés (Ratelle, Guay, Vallerand, Larose et Senecal, 2007).

Dans le cadre d'une étude exploratoire, notre objectif est de définir chez les lycéens des profils motivationnels et d'étudier la façon dont ceux-ci se caractérisent du point de vue des statuts identitaires et du niveau d'autodétermination. La mise en place de cette recherche est le fruit d'un travail collaboratif entre des chercheurs en psychologie du développement de l'adolescent suisse (Université de Lausanne) et français (Universités de Bordeaux, Grenoble et Toulouse). Notre question de recherche trouve son origine à la fois dans nos travaux d'équipe sur la formation identitaire et dans le constat du nombre important de lycéens ou d'étudiants en première année d'université qui abandonnent leurs études sans formation diplômante. Nous présentons ici des résultats portants uniquement sur les adolescents.

Les modèles motivationnels : de la motivation à la théorie de l'autodétermination (orientation des comportements motivationnels)

Selon la perspective de la théorie de la motivation, le comportement peut être vu comme étant motivé intrinsèquement, extrinsèquement ou comme étant amotivé (Vallerand, 1997 ; Vallerand, Blais, Brière & Pelletier, 1989). Une personne est intrinsèquement motivée lorsqu'elle effectue une activité de son propre gré et par intérêt pour cette activité (motivation intrinsèque, MI). Une personne est motivée par la MI à la connaissance pour la satisfaction qu'elle ressent lorsqu'elle est en train d'apprendre quelque chose de nouveau ou d'explorer de nouvelles questions. Une personne est motivée par la MI à l'accomplissement pour la satisfaction qu'elle ressent lorsqu'elle est en train d'accomplir, de créer quelque chose ou encore d'essayer de relever un défi optimal. Une personne est motivée par la MI à la stimulation lorsqu'elle fait une activité dans le but de ressentir des sensations spéciales (amusement, excitation, plaisir sensoriel, esthétisme ou autre) que lui procure son implication au sein de l'activité.

La motivation extrinsèque (ME) regroupe un ensemble de comportements effectués pour des raisons instrumentales. Une personne motivée extrinsèquement ne fait pas l'activité pour cette dernière mais plutôt pour en retirer quelque chose de plaisant ou d'éviter quelque chose de déplaisant une fois l'activité terminée. Originalement, il était postulé que la ME concernait les comportements exécutés en l'absence d'autodétermination, c'est-à-dire des comportements qui n'étaient manifestés qu'en présence de sources de contrôle externes. Plus récemment, Deci, Ryan et leurs collègues ont proposé l'existence de différents types de motivation extrinsèque, dont certains sont autodéterminés (figure 1). C'est la théorie de l'autodétermination (Ryan & Deci, 2000, 2002 ; Ratelle, Guay, Vallerand, Larose, & Sénécal, 2007).

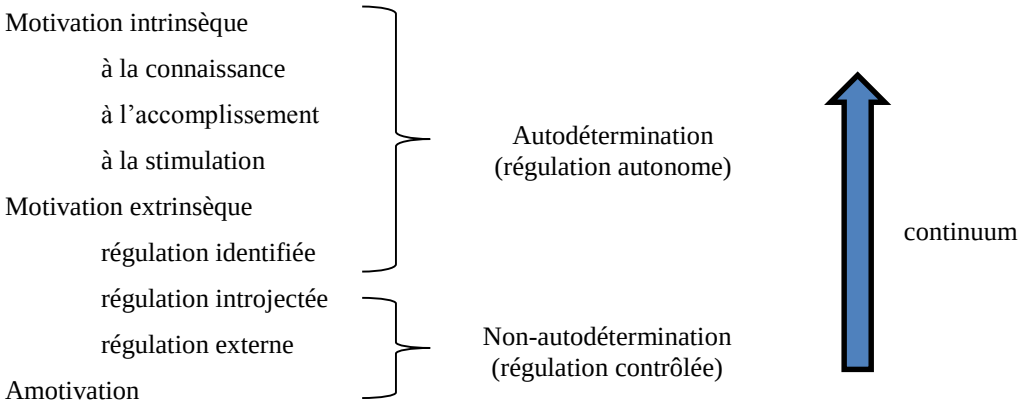


Figure 1. Modèle de la motivation

Une motivation est dite « autodéterminée » quand l'activité est réalisée spontanément et par choix. À l'inverse, la motivation est « non autodéterminée » quand l'individu réalise une activité pour répondre à une pression externe ou interne, et qu'il cesse toute implication dès que celle-ci diminue. La régulation externe est la forme la moins autodéterminée, la régulation interne la plus autodéterminée, les régulations « identifiée » et « introjectée » se situent entre ces deux extrêmes. Dans le cas de la régulation introjectée, l'individu commence à intérioriser les sources de contrôle de ses actions ou comportements, sans que ce soit auto déterminé pour autant (eg l'élève qui fait son travail parce qu'il se sentirait coupable s'il ne le faisait pas). A mesure que le comportement devient valorisé et jugé important par l'individu et plus spécifiquement, que ce comportement est perçu comme étant choisi par celui-ci, le processus d'intériorisation des motifs externes devient régularisé par identification. L'activité, même si réalisée pour des fins instrumentales, est alors effectuée de façon autodéterminée (par exemple l'élève décide de lire un livre parce que c'est le moyen qu'il a choisi pour se préparer à l'examen qu'il veut réussir). La régulation identifiée représente alors le « seuil » de l'autodétermination. Au-delà de la simple notion de motivation, cette notion d'autodétermination est primordiale car la liberté d'engagement dans une activité est un aspect déterminant de la motivation à effectuer cette activité. L'amotivation correspond à l'absence de motivation, qu'elle soit externe ou interne.

Les modèles identitaires

C'est au psychanalyste Erikson que l'on doit dans les années 1950 d'avoir proposé une théorie du développement identitaire à l'adolescence (1968). L'opérationnalisation de son modèle par Marcia (1966) en deux dimensions (engagement et exploration) qui combinées entre elles forment quatre statuts identitaire (identité réalisée, forclusion, moratoire, diffusion) a ouvert la voie à de nombreuses études

empiriques. L'exploration fait référence à un processus de recherche des différentes alternatives pour soi dans un domaine de vie (par exemple la profession, la religion, la politique), l'engagement correspond à l'adhésion à un ensemble de valeurs, buts et croyances. En somme, sentiment d'identité résulte des engagements individuels dans des domaines de vie, engagements possibles après une période d'exploration. Récemment plusieurs auteurs ont proposé une analyse plus approfondie des processus dimensionnels à l'œuvre dans le développement de l'identité conduisant à l'introduction de nouvelles dimensions et de nouveaux statuts identitaires (cf. la revue de travaux de Meeus en 2011). Ainsi, Luyckx et collaborateurs (2005, 2006, 2008) développent un modèle de la construction identitaire basé sur cinq processus (exploration en surface - ES, exploration en profondeur - EP, exploration ruminative - ER, engagement - E, identification aux engagements - IE) plutôt que sur deux processus comme dans le modèle initial de Marcia (exploration et engagement). L'exploration «de surface» fait référence à une exploration des différentes alternatives possibles pour soi avant l'élaboration de choix. Une exploration « de surface » dans un domaine peut conduire à un engagement. L'individu peut continuer à l'évaluer par un processus d' «exploration en profondeur» qui consiste en une analyse active des engagements déjà pris. Cette analyse peut l'amener à s'identifier aux choix qu'il aura faits : on parle alors d'identification aux engagements. La troisième forme d'exploration, l'exploration ruminative, est un processus dans lequel les individus restent bloquer dans l'exploration, sans pouvoir déboucher sur une forme d'engagement, continuant à penser sans cesse aux différentes alternatives sans parvenir à dégager des choix propres (Lannegrand-Willems, 2012).

Ce modèle en cinq dimensions permet de spécifier l'existence de cinq statuts identitaires : la réalisation identitaire (forte exploration et fort engagement), la forclusion identitaire (faible exploration et fort engagement), le moratoire identitaire (forte exploration et faible engagement) et deux formes de diffusion identitaire (absence d'engagement) : la diffusion insouciante et la diffusion diffuse (cf. figure 2 ci-dessous).

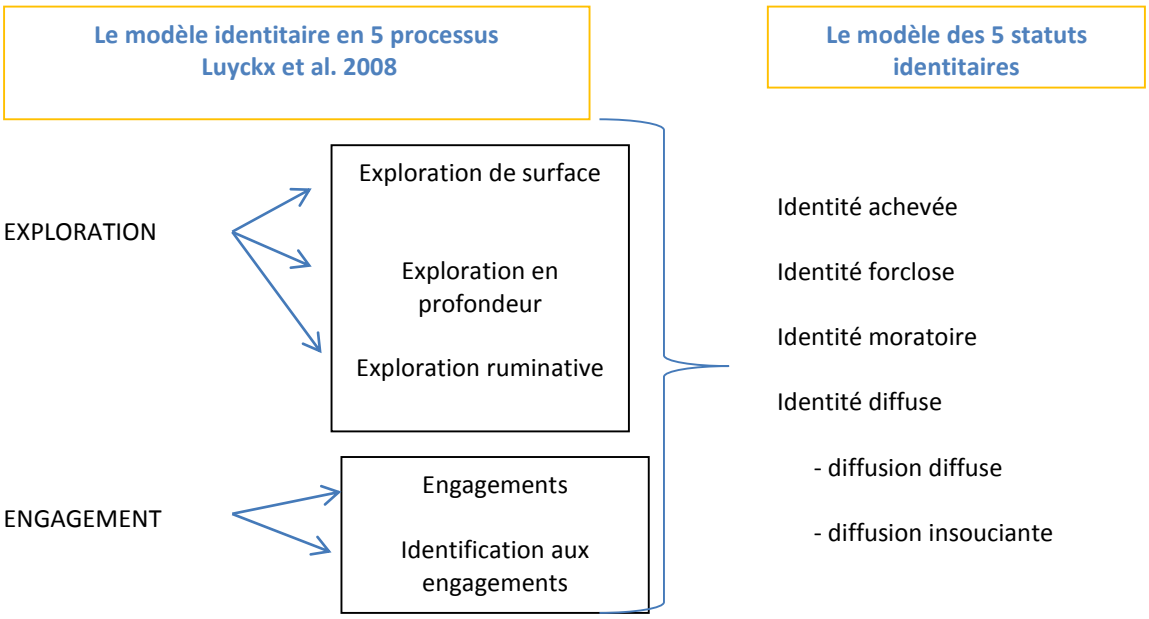


Figure 2. Modèle identitaire en cinq dimensions et 5 statuts

La réalisation identitaire (identité achevée) correspond au fait que les engagements marquent un positionnement de soi car ils résultent d'une activité exploratoire importante. Elle caractérise les

personnes capables d'articuler les raisons de leurs choix et de décrire comment elles ont élaboré leurs choix personnels.

Le moratoire se définit par une exploration importante de la part de l'adolescent avec une quête d'engagements encore vagues. L'adolescent ici fait des tests (que ce soit sur des idées, sur des attitudes, des comportements), il joue des rôles, il s'engage à court terme dans des voies qu'il peut quitter par la suite : tester par exemple plusieurs activités de loisirs sportives et culturelles permet à l'individu en moratoire de profiter de cette phase intense d'exploration pour définir son identité.

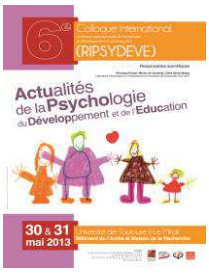
La forclusion identitaire se manifeste par des engagements forts sans qu'il y ait eu exploration préalable (l'adolescent reprenant généralement le discours parental). Le sujet en forclusion exprime des engagements, adopte des valeurs en bloc sans avoir connu de période d'exploration, c'est-à-dire sans les avoir assimilées lui-même. Il est en train de devenir ce que d'autres ont souhaité et préparé pour lui lorsqu'il était enfant. L'éducation ne sert qu'à confirmer ses croyances infantiles.

La diffusion identitaire se caractérise par de faibles engagements et de faibles explorations en surface et en profondeur. Cependant l'hétérogénéité de ce statut a incité des auteurs à en distinguer deux formes : la diffusion insouciante et la diffusion diffuse. Celles-ci diffèrent en termes d'exploration ruminative (plutôt élevée chez les diffus contrairement aux insouciants). La forme insouciante de l'identité diffuse représente des individus qui s'engagent peu ou pas, mais qui s'adaptent relativement bien à leur manque actuel d'engagements. Ils se caractérisent par un meilleur ajustement psychosocial (i.e. meilleur ajustement aux attentes scolaires, meilleure adaptation sociale, estime de soi plus élevée, symptômes dépressifs plus faibles). A l'opposé, la forme diffuse de l'identité diffuse représente des individus qui essaient de développer un certain sens identitaire mais à travers des explorations non productives et ruminatives (Luyckx, Goossens, Soenens, Beyers, & Vansteekiste, 2005 ; Luyckx, Schwartz, Berzonsky, et al., 2008 ; Schwartz, Beyers, Luyckx, Soenens et al., 2011).

De nos jours, pour de multiples raisons, les adolescents ont beaucoup de mal à s'engager après exploration, ils ne savent pas se décider et restent prostrés dans une certaine ambivalence et indécision (Damon & Lerner, 2008) ne leur permettant pas de s'adapter aux nouvelles exigences de l'école ou de l'université (choix d'orientation, méthode d'apprentissage, etc.). Cette nouvelle forme d'exploration renvoie à l'exploration ruminative (Schwartz, 2005 ; Luyckx, Schwartz, Berzonsky et *al*., 2008 ; Luyckx, Soenens, Goossens et al. 2008). Les élèves ruminent sans jamais s'engager, par peur de l'échec, par peur de se tromper, par peur de l'inconnu ou par manque d'accompagnement.

Objectifs

Le but de la présente étude est d'explorer les relations entre la motivation scolaire et les dimensions de l'identité chez adolescents à la lumière de la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985, 2000) et du modèle d'identité intégrative (Luyckx et *al*., 2008). Dans la mesure où le processus motivationnel et le processus identitaire ont en commun le concept d'autonomie (régulation autonome pour l'un, identité autonome pour l'autre), il est intéressant de voir comment les élèves motivés ou non se caractérisent du point de vue de leur statut identitaire (la motivation intrinsèque et l'identité achevée caractérisant des profils autonomes).



Méthodologie

Dans le cadre de cette étude, l'échantillon de population est constitué de 427 lycéens scolarisés en Terminale dans des établissements des villes de Toulouse, Bordeaux et Grenoble (moyenne d'âge =16.84, ET= .87 ; 62.3% filles). La passation des questionnaires s'est déroulée en classe dans le respect de l'anonymat.

Les deux variables étudiées ici sont l'identité (statuts et processus) et la motivation académique. Les profils identitaires ont été évalués à l'aide de la DIDS (Dimension of Identity Development Scale de Luyckx et *al*., 2008 ; version française validée par Zimmermann, Lannegrand-Willems, Safont-Mottay & Cannard, 2013). Les 6 profils identitaires dégagés grâce à une analyse en clusters sont : la réalisation identitaire, l'identité forclose, le moratoire identitaire, l'identité diffuse (distinguée en diffuse-diffuse et diffuse-insouciante) et un dernier clusters indifférencié (pour plus de détails sur ces clusters, il est conseillé au lecteur de se référer à Zimmermann et *al*., 2013).

La motivation académique a été évaluée à l'aide de l'échelle de Vallerand, Blais, Brière, & Pelletier, 1989 (EME-28). Les 7 dimensions motivationnelles (cf. figure 1) sont calculées (alphas de Crombach allant de .79 à .84, sauf pour la dimension "régulation identifiée" qui est à .70) ainsi qu'un index d'autonomie relative (RAI) = (2*MI) + IDENT – INTROJ – (2*EXT)[1]. Un score positif signale une régulation autonome, un score négatif une régulation non autonome (contrôlée par l'extérieur).

Analyse des résultats

Analyse préliminaire : analyse descriptive des différences de genre

Les filles ont des scores toujours plus élevés (différences significatives à p<.001) sauf pour la régulation externe où la différence n'est pas significative. En ce qui concerne l'amotivation, ce sont les garçons qui obtiennent les scores les plus élevés. L'index d'autonomie (RAI) est positif pour les filles, ce qui rend compte d'une régulation autonome et négative pour les garçons révélant une régulation non autonome. La différence est significative à p<.001, mais l'effet du sexe est cependant faible (tableau 1).

[1] MI = motivation intrinsèque (score global), IDENT = régulation externe identifiée, INTROJ = régulation externe introjectée, EXT = régulation externe, RAI = index de régulation d'autonomie relative.

Tableau I. : Statistiques descriptives et différences de genre

	Lycée			
	Total	Garçons	Filles	
	M (ET)	M (ET)	M (ET)	F (η^2)
Motivation intrinsèque (MI, score global)	4.04 (1.24)	3.73 (1.21)	4.23(1.22)	17.00 (0.038)
MI à la connaissance	4.74 (1.43)	4.41(1.46)	4.94 (1.38)	14.58 (0.033)
MI à l'accomplissement	3.94 (1.43)	3.65(1.40)	4.13(1.41)	12.47 (0.029)
MI à la stimulation	3.44(1.40)	3.15(1.35)	3.68(1.38)	11.35 (0.026)
Régulation externe identifiée (Ident)	5.49(1.18)	5.21(1.19)	5.66(1.15)	15.52 (0.035)
Régulation externe identifiée (Introj)	4.57(1.52)	4.24(1.69)	4.77(1.54)	11.52 (0.026)
Régulation externe (Ext)=	5.49(1.40)	5.42(1.47)	5.54(1.36)	0.76 (0.002)
Amotivation	2.35(1.42)	2.79(1.53)	2.08(1.29)	26.11 (0.058)
RAI	-1.98(3.57)	-2.40(3.79)	-1.72 (3.41)	3.71 (0.009)

Note. RAI = index de régulation autonome. M = Moyenne ; ET = écart type; h2 = eta carré. Les valeurs de F représentent les différences entre garçons et filles, elles sont significatives à p<.01, excepté pour la régulation externe (NS).

Analyses en clusters

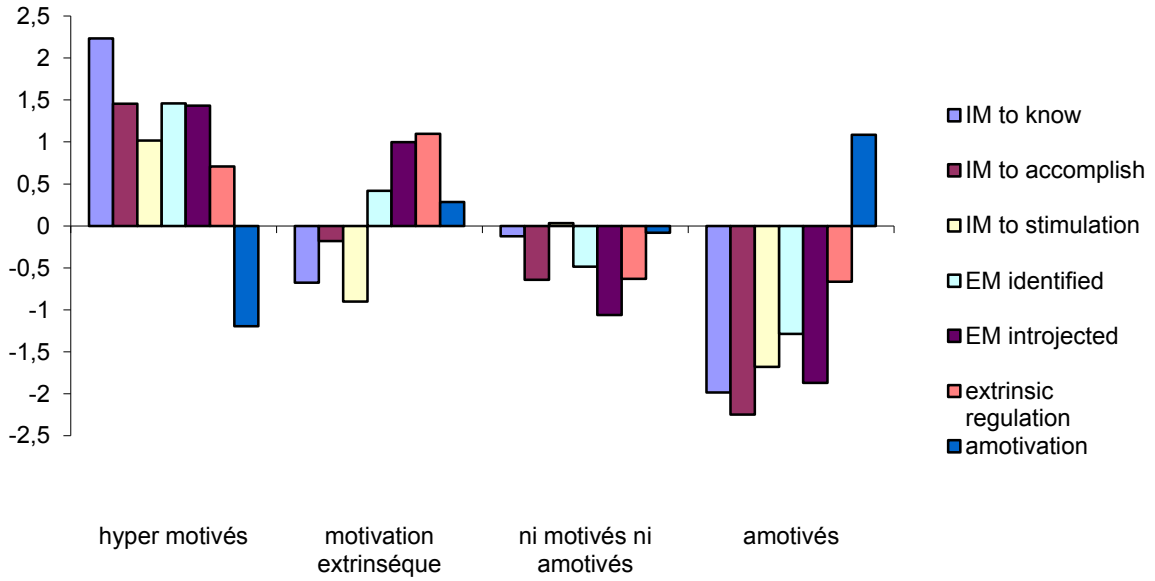
Afin de dégager différents profils motivationnels et identitaires chez les élèves, nous avons privilégié l'analyse en clusters permettant de considérer simultanément différentes variables au sein d'un même individu et d'identifier des patterns (Lannegrand-Willems, 2012). Cette approche complète le traditionnel arsenal de méthodes fréquemment appliqué, dans lequel la relation entre les variables est le centre d'intérêt (approche centrée sur la variable), par des méthodes dans lesquelles la personne est considérée et traitée comme le principe organisateur et l'unité de mesure (approche centrée sur la personne) (Magnusson, 1999, 2003).

Dans la présente étude, une première étape consiste à effectuer sur les variables centrées-réduites (Z-scores) une analyse de classification hiérarchique suivant la méthode de Ward et utilisant le carré de la distance euclidienne. Une seconde étape consiste à réaliser une analyse en nuées dynamiques (itérative *K-means*) en utilisant les centres des clusters définis dans la première étape, de façon à affiner la classification des sujets. L'approche centrée sur la personne permet ainsi de combiner plusieurs dimensions en un seul profil.

Les profils motivationnels des élèves au lycée

Les analyses hiérarchiques en clusters suivies de la consolidation à l'aide des *k-means* (méthode des nuées dynamiques) mettent en évidence 4 profils motivationnels chez les élèves (figure 3).

- Cluster 1 : le profil « hypermotivé » (32,5% échantillon) est caractérisé par des scores élevés de motivation tant intrinsèque qu'extrinsèque, et par de faibles scores d'amotivation.
- Cluster 2 : le profil « extrinsèque » (23,4%) est caractérisé par des scores faibles à très faibles de motivation intrinsèque et des scores élevés de régulations externes ainsi que par une amotivation modérée.
- Cluster 3 : le profil « ni motivé ni amotivé » (29,7%) est caractérisé par scores faibles à très faibles de motivation interne comme externe et d'amotivation ; modérés sur la régulation externe identifiée.
- Cluster 4 : le profil « amotivés » (14,4%) se caractérise par scores très faibles sur les dimensions motivationnelles et des scores très élevés sur l'amotivation.



Note. IM to know = MI à la connaissance, *IM to accomplish* = MI à l'accomplissement, *IM stimulation* = MI à la stimulation, *EM Identified* = régulation externe identifiée, *EM Introjected* = régulation externe introjectée, *extrinsic regulation* = régulation externe, *amotivation* = amotivation.

Figure 3. Solution en quatre clusters pour les adolescents

Dans notre échantillon de lycéens on ne trouve pas de profil d'élèves motivés de façon purement intrinsèque. La régulation non autonome reste très importante à cette période de l'adolescence, ceci peut s'expliquer par les enjeux de l'orientation en classes de première et terminale.

Caractérisation des profils motivationnels

Nous avons conduit des analyses (test V de Cramer, ANOVA) afin d'examiner comment les profils motivationnels se caractérisent selon le genre, le niveau d'autonomie ainsi que selon les statuts identitaires.

- Comment les clusters se caractérisent selon le genre et selon l'index d'autonomie ?

La tabulation croisée entre les clusters motivationnels et le genre montre d'une part, une surreprésentation des filles et une sous-représentation des garçons dans le cluster 1 (« hypermotivés ») et d'autre part, une surreprésentation des garçons et une sous-représentation des filles dans le cluster 4 (amotivés) ($\chi^2(3)$ =21.46 ; p<.000, Cramer'V=.23).

En ce qui concerne l'index d'autonomie, une analyse de la variance (avec la RAI comme variable dépendante) a révélé des différences significatives entre les quatre clusters (F = 56.194 ; p<.000, η^2 = 0.29). Si les élèves sont peu autonomes de façon générale, c'est dans le cluster 2 (motivation extrinsèque) qu'ils le sont le moins et dans le cluster 3 (ni motivés ni amotivés) qu'ils le sont légèrement plus que les autres.

- Comment les clusters se caractérisent selon les statuts identitaires ?

La tabulation croisée entre les clusters motivationnels et identitaires montre une relation significative bien que faible ($\chi^2(15)$ = 47.267 ; p<.000, Cramer'V=.19). La caractérisation des profils motivationnels en termes de profils identitaires est révélée par les différences entre les proportions calculées dans les clusters et celles calculées dans l'échantillon total (figure 4). Dans le cluster 1, regroupant les « hypermotivés », nous observons une surreprésentation du statut identitaire achevé par rapport à la proportion calculée dans l'échantillon total, et une sous-représentation des identités « diffuse insouciante » et « indifférenciée ». Dans le cluster 2, regroupant les élèves à « motivation extrinsèque », aucune différence significative n'est révélée entre la proportion observée dans le cluster et la proportion observée dans l'échantillon total, ce qui signifie qu'il n'y a aucune spécificité identitaire pour ce groupe. Le même constat est fait pour le cluster 3 (ni motivés ni amotivés). En ce qui concerne le cluster 4, le groupe des « amotivés », on observe une surreprésentation de l'identité diffuse insouciante.

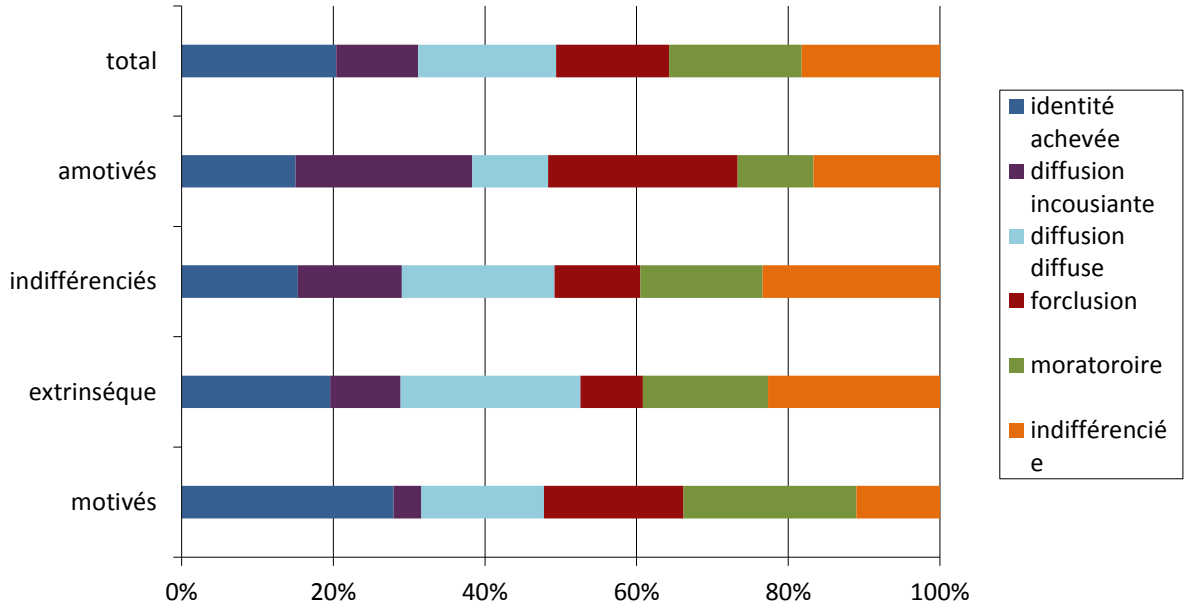
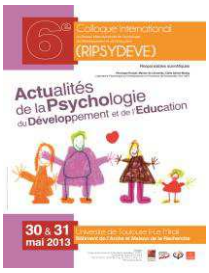


Figure 4. Caractérisation des profils motivationnels en termes de profils identitaires.



Discussion et conclusion

Le croisement des clusters motivationnels et identitaires, en nous permettant de disposer à la fois des caractéristiques de la motivation, de l'identité et du genre, nous amène à identifier des profils d'élèves à risque de décrochage.

Notre étude révèle que malgré une proportion relativement importante d'élèves motivés (55.9%), le pourcentage d'amotivés reste important (15% environ) dans notre échantillon. On note que ce profil motivationnel (cluster 4) se caractérise surtout par des identités diffuses insouciantes. Les garçons y sont surreprésentés ainsi que le statut d'identité diffuse. Selon Vallerand, Fortier & Guay (1997), ce n'est pas tant le manque de motivation intrinsèque mais plutôt la perte de la régulation identifiée conjointe à l'augmentation de l'amotivation qui peut causer le décrochage scolaire. Ce sont les élèves correspondants à ces profils amotivé et en diffusion identitaire qui nous interpellent le plus en tant qu'éducateurs-formateurs. Ils considèrent leur formation comme ni motivante ni signifiante et ceci est préjudiciable à la réussite scolaire (Not, 1988). L'adolescent s'accoutume à passer son temps et à vivre une situation sociale sans la remettre en cause (promotion passive). Le plus difficile avec ces élèves est de ne pas savoir vraiment comment les accompagner. En effet, dans la mesure où ils se sentent bien comme ils sont, ils ne sont pas nécessairement en demande à ce niveau-là. La façon dont les adolescents perçoivent et ressentent leur manque d'engagements devrait être un des déterminants importants dans la mise en œuvre d'un accompagnement. Une aide pourra être effective dès lors que l'individu percevra un conflit entre lui et l'environnement (Piret & Dozot, 2009).

Les potentialités de choix post baccalauréat apparaissent larges pour un adolescent en pleine construction identitaire. Cela peut susciter un processus d'exploration (les « hypermotivés » se caractérisent par une proportion élevée d'identité moratoire), mais peut rendre aussi la prise de décision complexe et confuse (la diffusion diffuse est sous représentée seulement dans le profil de motivation élevée, elle reste quasiment identique dans les autres groupes).

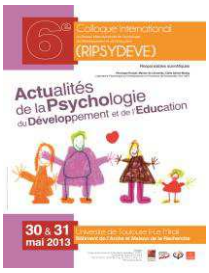
Sur la base de ces constats, comme le signale Lannegrand-Willems (2012), des actions visant à l'affirmation des engagements pourraient être conduites, comme par exemple susciter un examen critique des choix, confronter ses choix aux valeurs personnelles, aux engagements dans d'autres domaines de vie, à d'autres points de vue. Elles permettraient d'accroître le sentiment d'«agentivité» (être agent de sa propre vie) des adolescents. « Plus qu'un accompagnement centré sur la diffusion d'informations sur l'orientation (indispensable mais insuffisante), il s'agit de promouvoir un accompagnement basé, d'une part, sur l'intégration de l'information dans le but d'aider les adolescents et les jeunes adultes à la formulation et à la clarification des choix, d'autre part sur une analyse critique approfondie des engagements dans le but de favoriser l'affirmation des choix » (Lannegrand-Willems, 2012, p. 324). Lorsque le choix devient personnel et volontaire, alors la motivation a tout lieu de devenir intrinsèque car autorégulée.

Références bibliographiques

Cannard (2010). *Le développement de l'adolescent. L'adolescent à la recherche de son identité.* Bruxelles : De Boeck.

Damon, W. & Lerner, RM. (2008). *Child and adolescent development: an advanced course.* Hoboken, N.J.: Wiley.

Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth, and crisis*. New York: Norton



Gottfried, A.E., Fleming, J.S., & Gottfried, A.W. (2001). Continuity of Academic Intrinsic Motivation from Childhood through Late Adolescence: A Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*, *93*(1), 3-13.

Lannegrand-Willems, L. (2008). La question de la construction identitaire à l'adolescence à deux paliers de l'orientation : la troisième et la terminale. *L'orientation scolaire et professionnelle*, *37*(4), 2-13.

Lannegrand-Willems, L. (2012). Le développement de l'identité à l'adolescence : Quels apports des recherches pour le domaine de l'orientation scolaire et professionnelle ? *Enfance*, 3, 313-327.

Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B., & Beyers, W. (2006). Unpacking commitment and exploration: Validation of an integrative model of adolescent identity formation. *Journal of Adolescence*, *29*, 361–378.

Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B., Beyers, W., & Vansteenkiste, M. (2005). Identity statuses based upon four rather than two identity dimensions: Extending and refining Marcia's paradigm. *Journal of Youth and Adolescence*, *34*, 605–618.

Luyckx, K., Schwartz, S. J., Berzonsky, M. D., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Smits, I., *et al*. (2008). Capturing ruminative exploration: Extending the four-dimensional model of identity formation in late adolescence. *Journal of Research in Personality*, *42*, 58–82.

Luyckx, K., Soenens, B., Goossens, L., Beckx, K., & Wouters, S. (2008). Identity exploration and commitment in late adolescence: Correlates of perfectionism and mediating mechanisms on the pathway to well-being. *Journal of social and clinical psychology*, *27*, 336–361.

Magnusson, D. (1999). On the individual: A person-oriented approach to developmental research. *European Psychologist*, *4*, 205-218.

Magnusson, D. (2003). The person approach: Concepts, measurement models, and research strategy. *New Directions for Child and Adolescent Development*, *101*, 3-23.

Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, *3*, 551–558.

Meeus, W. (2011). The study of adolescent identity formation 2000–2010: A review of longitudinal research. *Journal of Research on Adolescence*, *21*, 75–94.

Not, L. (1988). Où va la pédagogie de projet ? *In* C. Philibert et G. Wiel, *Accompagner l'adolescence. Du projet de l'élève au projet de vie* (pp. 64-70). Lyon : Chronique sociale, 3e éd. 2002.

Piret, A. & Dozot, C. (2009). "L'espoir fait vivre. Pourquoi les étudiants en échec probable croient-ils en leur réussite ?" *RESEAU*, Revue au service de l'enseignement et de l'apprentissage à l'université, *71*, 1-9.

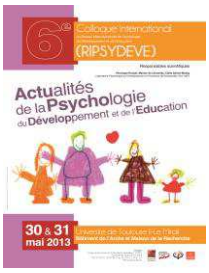
Ratelle, C.F., Guay, F., Vallerand, R.J., Larose, S., & Sénécal, C. (2007). Autonomous, Controlled, and Amotivated Types of Academic Motivation: A Person-Oriented Analysis. *Journal of Educational Psychology*, *99*(4), 734–746.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, *25*, 54–67.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. *In* E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 431–441). Rochester, NY: University of Rochester Press.

Schwartz, S.J. (2005). A New Identity for Identity Research: Recommendations for Expanding and Refocusing the Identity Literature. *Journal of Adolescent Research*, *20*(3), 293-308.

Schwartz, S.J., Beyers, W., Luyckx, K., Soenens, B., Zamboanga, B.L., Forthun, L.F., Hardy, S.A., Vazsonyi, A.T., Ham, L.S., Kim, S.Y., Whitbourne, S.K., & Waterman, A.S. (2011). Examining the light and dark sides of emerging adults' identity: a study of identity status differences in positive and negative psychosocial functioning. *Journal of Youth Adolescence*, *40*(7), 839-59.



Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *In* M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 271–360). San Diego: Academic Press.

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*, *72*(5), 1161-1176.

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*, *21*(3), 323-349.

Zimmermann, G., Lannegrand-Willems, L., Safont-Mottay, C., & Cannard, C. (2013, in press) Testing new identity models and processes in French-speaking adolescents and emerging adults' students. *Journal of Youth and Adolescence*. E-pub Aout 2013.

Pour citer ce document :

Cannard, C., Safont-Mottay, C., Lannegrand-Willems, L., Zimmermann, G., & d'Aubigny, C. (2014). Relations entre profils identitaires et profils motivationnels au lycée. *In* V. Rouyer, M. de Léonardis, C. Safont-Mottay, & M. Huet-Gueye (Eds.), Actes du *6ème Colloque du RIPSYDEVE*. *Actualités de la Psychologie du développement et de l'Éducation* (pp 275-286). Toulouse : Université Toulouse 2 – le Mirail. [en ligne] http://hal.archives-ouvertes.fr/RIPSYDEVE/fr