



**Revue internationale de pédagogie de
l'enseignement supérieur**
RIPES

41(2) | 2025
Varia - été 2025

**Des profils « académiques » d'étudiants différents à
l'entrée en université : quelles caractéristiques
psycho-cognitives spécifiques?**

**Jacqueline Papet, Manuel Bächtold, Dominique Barbe Asensio and
Appolinaire Ngoua-Ondo**



Electronic version

URL: <https://journals.openedition.org/ripes/6376>

DOI: 10.4000/14kwe

ISSN: 2076-8427

Publisher

Association internationale de pédagogie universitaire

Electronic reference

Jacqueline Papet, Manuel Bächtold, Dominique Barbe Asensio and Appolinaire Ngoua-Ondo, "Des profils « académiques » d'étudiants différents à l'entrée en université : quelles caractéristiques psycho-cognitives spécifiques?", *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [Online], 41(2) | 2025, Online since 02 September 2025, connection on 09 December 2025. URL: <http://journals.openedition.org/ripes/6376> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/14kwe>

This text was automatically generated on December 9, 2025.



The text only may be used under licence CC BY-NC-SA 4.0. All other elements (illustrations, imported files) may be subject to specific use terms.

Des profils « académiques » d'étudiants différents à l'entrée en université : quelles caractéristiques psycho-cognitives spécifiques?

Jacqueline Papet, Manuel Bächtold, Dominique Barbe Asensio and
Appolinaire Ngoua-Ondo

1. Introduction

- ¹ La réussite des étudiants en première année de cycle universitaire est une préoccupation sociétale et universitaire qui n'est pas nouvelle mais qui continue d'être un sujet d'interrogation pour les chercheurs en sciences de l'éducation et en psychologie. Le cadre européen « Éducation et formation » à l'horizon 2030, fixe l'objectif : au moins 40 % des 25-34 ans devront obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur alors qu'en 2020 le regard portait sur les 30-34 ans.
- ² Comment les enseignants peuvent-ils contribuer à atteindre cet objectif et favoriser la réussite des étudiants? L'une des pistes proposées par Paivandi et Younès (2019) consiste à développer la « relation dialogique » entretenue avec les étudiants, ce qui « exige de s'interroger sur sa posture enseignante, connaître son partenaire pédagogique et la manière de faciliter son accès au savoir » (p.161). Ainsi, les clés d'un meilleur accompagnement des étudiants résideraient autant dans l'acte d'enseigner que dans la connaissance du public auquel cet acte est destiné. Pourtant, le réflexe des enseignants face à leur public d'étudiants est souvent dicté par d'autres paramètres : « Chaque enseignant, en raison de son parcours, de ses origines, de ses choix, développe une conception de l'enseignement et de l'apprentissage qui lui est propre » (Berthiaume et Daele, 2013, p. 12). Paivandi et Younès (2019) précisent qu'il « s'agit très souvent d'une connaissance intuitive, construite d'une manière expérientielle et non intentionnelle au cours de son parcours professionnel au sein de l'enseignement

supérieur et rarement devenue l'objet d'un travail réflexif et critique » (p. 164). Toutefois si l'enseignant s'appuie uniquement sur sa propre expérience, ne court-il pas le risque de commettre une erreur de jugement importante? Celle de reproduire ce qu'il a vécu, sans prendre en compte les spécificités de son public. Outre leurs qualités intrinsèques et académiques, leur motivation à enseigner et leurs pratiques pédagogiques, les enseignants se retrouvent parfois désarmés face à des profils d'étudiants hétérogènes et complexes, tout en étant gagnés par la volonté de les comprendre (Paivandi et Younès, 2019).

- 3 De leur côté, en intégrant l'université, les étudiants se trouvent engagés dans un double processus de continuité et de rupture (Dupuy et Le Blanc, 2001) liée à la transition « secondaire-supérieur » qui nécessite un ajustement de leur part. Cependant, ces étudiants arrivant en première année à l'université ne sont pas totalement démunis en termes d'acquis d'apprentissage et de posture à l'égard des études. Nier ces acquis reviendrait à remettre en question leur parcours d'apprentissage antérieur. En évoquant ces acquis, nous les envisageons dans une certaine forme de continuité (Tap et Roudès, 2013), non dépourvue de ressources et de points d'ancre pour aborder les changements imposés par cette transition et envisager la réussite à l'université.
- 4 Ainsi, nous nous inscrivons dans le prolongement des études actuelles sur la transition secondaire-supérieur (De Clercq et Perret, 2020) et formulons l'hypothèse selon laquelle certaines ressources psycho-cognitives acquises tout au long de ce parcours antérieur constituent une partie des atouts que l'étudiant utilisera pour faire face aux attentes de l'enseignement supérieur. En mettant l'accent sur ces atouts plutôt que sur les obstacles, les enseignants soucieux de « réfléchir sur leurs actions en fonction de la diversité du public » (De Clercq et al., 2023, p. 15), pourraient identifier des leviers pour reconstruire leur relation pédagogique à ce public, dans une perspective positive et dynamique.
- 5 Dépassant les seules caractéristiques d'entrée classiquement prises en compte par les instances universitaires (bac, mention, origine sociale de l'étudiant, genre, boursier, primo-entrant, redoublant), sur lesquelles il est impossible d'agir dans le cadre d'un enseignement, nous proposons de mettre l'accent sur la combinaison de trois dimensions psycho-cognitives interconnectées, à savoir la motivation aux études, l'approche de l'apprentissage en profondeur et les croyances épistémiques. Ces dimensions seront considérées comme des ressources mobilisées par les étudiants pour aborder leurs apprentissages et la réussite universitaire (Entwistle et al., 2013; Lieury et Fenouillet, 2013; Morlaix, Lambert, 2012; Bächtold et al., 2023).
- 6 Dans la première section du cadre théorique, nous proposons un éclairage sur la réussite des étudiants en examinant l'influence de nombreuses variables sur cette réussite. L'accent sera pourtant mis sur les trois dimensions spécifiques choisies pour l'étude et leur articulation. Dans la seconde section du cadre théorique, nous présentons une série d'études qui adoptent une approche par profil. Nous clarifierons ensuite la problématique qui nous permettra de formuler notre question de recherche puis la méthodologie de notre étude empirique qui vise à identifier, à partir de données recueillies via un questionnaire, des profils « académiques » d'étudiants entrant dans différentes facultés (sciences, sport, éducation, droit, économie), écoles d'ingénieurs et instituts de l'Université de Montpellier en France. La caractérisation de ces profils sera ensuite affinée en tenant compte de dimensions supplémentaires telles que le bien-être (soutien et difficultés perçus) et la performance académique. Enfin, une discussion sur

l'ensemble de ces données sera proposée, dans le but d'éclairer les enseignants sur les spécificités de cette population en regard des études en général et des apprentissages en particulier.

2. Cadre théorique

2.1. L'approche de la réussite par les variables

- ⁷ Ce sont sans doute les travaux de Dupont et al. (2015), Duguet et al. (2016), Morlaix et Suchaut (2012), De Clercq et al. (2023) qui offrent le recueil le plus exhaustif de toutes les variables susceptibles d'accompagner ou de traduire la réussite d'un étudiant. Sont ainsi répertoriées de nombreuses études interrogeant « les prédicteurs de la réussite » :
- Les dimensions académiques : type de baccalauréat, qui au sein du système français rend compte de trois parcours possibles (général-technologique-professionnel), mention (très bien, bien, assez bien, et sans mention), redoublement, choix du parcours, projet universitaire avéré.
 - Les dimensions socio-économiques : genre, âge, statut professionnel des parents définissant le cadre culturel dans lequel évolue l'étudiant en dehors du temps académique, ou encore, l'origine ethnique, le statut de boursier, le statut de salarié pour suivre ses études.
 - L'environnement social : la famille, les pairs, le corps professoral, les services administratifs ou encore le contexte d'études en tant que soutiens à l'atteinte de la performance académique.
 - Les dimensions psycho-cognitives en lien avec les apprentissages : la motivation aux études, l'approche des apprentissages en profondeur versus en surface, l'engagement comportemental dans les études (travail en classe, travail à la maison), le projet d'études en lien avec le projet professionnel et les buts personnels de l'étudiant, mais aussi les croyances épistémiques.
- ⁸ Si les premières dimensions sont désormais faciles à saisir par l'ensemble de la communauté enseignante des universités, tant elles sont utilisées par toutes les structures universitaires et le ministère pour caractériser l'étudiant entrant en première année d'université, les dernières concernant les dimensions psycho-cognitives requièrent un développement. Nous présenterons ici celles qui ont alimenté notre réflexion : l'approche de l'apprentissage en profondeur, les croyances épistémiques et la motivation aux études.
- ⁹ La littérature présente deux types d'approche de l'apprentissage : l'approche de l'apprentissage en profondeur et l'approche en surface (Marton et Säljo, 1976; Entwistle, 1988). L'approche en surface, utilisée par les étudiants, privilégie la stratégie de mémorisation des informations, alors que l'objet de la stratégie en profondeur déclenche un travail métacognitif plus complexe où la mémorisation s'associe à la confrontation, au lien entre connaissances, pour comprendre et s'approprier les informations reçues. Ainsi l'approche en profondeur permet d'appréhender une certaine manière pour les étudiants de gérer l'acquisition des connaissances, à savoir comprendre, critiquer, créer du lien avec des connaissances antérieures. (Bächtold et al., 2025).
- ¹⁰ Un deuxième aspect de ce rapport à la connaissance réside dans le regard critique plus ou moins important que l'étudiant peut avoir quant aux connaissances qui lui sont proposées. Les croyances épistémiques (Hofer et Pintrich, 1997) ont été choisies comme

- un cadre conceptuel pertinent pour aborder l'approche critique de la connaissance par les étudiants.
- 11 Les croyances épistémiques d'un individu peuvent être décrites à l'aide de quatre dimensions (Hofer, 2004) :
- la certitude, renvoyant au degré avec lequel la connaissance est considérée comme fixe et absolue ou relative et évolutive;
 - la simplicité, renvoyant à un continuum allant de la connaissance perçue comme une accumulation de faits à un ensemble de concepts contingents et contextuels;
 - la source, renvoyant à une vision où la connaissance est uniquement transmise par un tiers ou à une vision où l'individu est actif dans la construction et le sens donné à la connaissance;
 - la justification, renvoyant aux critères mobilisés pour évaluer qu'une assertion est une connaissance.
- 12 Celles-ci déclenchent chez l'étudiant un processus métacognitif qui l'amène non seulement vers la collecte d'informations en lien avec son questionnement (curiosité intellectuelle) mais aussi vers un mécanisme de changement faisant appel au doute, à la volition et à la résolution de problème pour décider de ce qui est vrai, de ce qu'il est possible de croire (Bedixen et Rule, 2004). Selon leur positionnement sur les différents axes des croyances épistémiques, les étudiants peuvent être classés en plusieurs profils (Perry, 1970) : le « dualiste » ou l'« absolutiste », qui considère que la vérité est absolue et que le faux est son opposé, le « multiplistre », qui reconnaît l'existence de plusieurs points de vue contradictoires mais également légitimes, et l'« l'évaluatiste », qui admet la pluralité des opinions contradictoires tout en estimant qu'elles peuvent être comparées et évaluées. L'« évaluatiste » se distingue par un esprit critique développé, guidé par une recherche de sens, où « la connaissance est perçue comme construite, contingente et contextuelle, et l'acte de connaître est lié à la justification et à l'argumentation » (Crahay et Fagnant, 2007, p. 81).
- 13 Enfin, ce rapport à la connaissance est étroitement lié à la motivation et au besoin de compétences. La motivation, telle que définie par la Théorie de l'Autodétermination (TAD) de Deci et Ryan (1985), et plus spécifiquement en ce qui concerne la motivation aux études (Vallerand et Thill, 1993; Carré et Fenouillet, 2009), joue un rôle crucial dans l'accompagnement des étudiants durant leur transition et l'ensemble de leur parcours. Ryan et Deci (2000, 2020) présentent un modèle de motivation qui s'articule autour d'un continuum comportant trois dimensions : la motivation intrinsèque (MI), la motivation extrinsèque (ME) et l'amotivation. Chacune de ces dimensions se divise en sous-dimensions. La motivation intrinsèque est associée au plaisir et à une concentration intense sur une activité et se distingue en une motivation intrinsèque à la connaissance, à l'accomplissement et/ou à la stimulation. La motivation extrinsèque est régulée par des facteurs externes, souvent en réponse à une obligation. Celle-ci peut se manifester de différentes manières : soit sans plaisir immédiat, mais avec la conscience que l'accomplissement d'une tâche obligatoire à court terme permet d'atteindre des objectifs plus gratifiants à long terme (motivation intrinsèque identifiée); soit en acceptant l'obligation, souvent imposée par une personne à qui l'on tient ou à qui l'on souhaite faire plaisir (motivation intrinsèque introjectée); soit pour des raisons liées à des contraintes externes ou à des récompenses clairement définies (motivation extrinsèque externe). Enfin, l'amotivation se caractérise par un état de résignation et un manque d'envie. La combinaison de ces différentes formes de motivation définit la

motivation autodéterminée (ou autonome) et la motivation contrôlée (Ratelle et al., 2007; Sarrazin et al, 2011). La motivation joue un rôle crucial dans la réussite, comme le soulignent les travaux de Boiché et al. (2008) ainsi que d'Ainscough et al. (2018). Leur approche met en avant l'importance de la motivation autodéterminée, qui semble favoriser des profils dits autonomes, capables de s'engager pleinement dans leurs activités. D'un autre côté, les recherches de Gillet et Vallerand (2016) et de Guay et Lessard (2016) apportent une perspective complémentaire en suggérant que la combinaison de la motivation contrôlée et de la motivation autodéterminée peut également mener à de bonnes performances.

- 14 Les liens entre la motivation aux études, l'approche de l'apprentissage en profondeur et les croyances épistémiques ont fait l'objet de plusieurs études. Pour exemple, certaines études ont montré que la motivation, le profil évaluatifiste des croyances épistémiques et le soutien social perçu sont trois dimensions qui ont chacune une influence sur l'approche de l'apprentissage (Dupont et al., 2015; Schommer-Aikins, 2004). Plus récemment et en considérant le contexte de la transition vers l'université et ses nécessaires remaniements intellectuels, méthodologiques et sociologiques (Paivandi, (2015); Bächtold et al. (2023, 2025)) ont montré les liens forts entre la motivation autodéterminée, l'évaluativisme et l'approche de l'apprentissage plus en profondeur pour engager l'étudiant vers la réussite.
- 15 Faisant suite à cette première lecture des dimensions contribuant à la réussite, une nouvelle orientation se dégage dans la littérature, celle des combinaisons multicritères présentées sous la forme de profils.

2.2. L'approche de la réussite par les profils

- 16 Si l'on se réfère à la psychologie du travail et au recrutement, la notion de profil renvoie aux éléments psychologiques et expérientiels marquants (compétences, aptitudes, traits de personnalité, expériences de travail) d'une personne qui pourrait être en adéquation avec les attentes et spécificités du poste de travail sur lequel cette personne candidate et pourrait être retenue (Bernaud et Lemoine, 2000). Dans le cadre éducatif, la question du profil s'étoffe au fil du temps en questionnant la transition secondaire-université, ouvrant sur la question de la diversité des profils étudiants et sur leur capacité à pouvoir gérer cette transition en vue de réussir (De Clercq et al., 2023).

2.2.1. Des profils caractérisés par les dimensions sociologiques et académiques de l'étudiant

- 17 En 2010, Vermandele et al. proposent une étude sociographique mêlant des données d'entrée comme le sexe, l'origine socioculturelle, le statut de boursier, le parcours scolaire antérieur et le choix d'études. Regroupant ces variables tout en les agrégant au sentiment d'efficacité personnelle, Bandura (2003), Dupont et al. (2015) et De Clercq et al. (2023) proposent d'autres profils en utilisant le clustering. Ces auteurs mettent en évidence six profils. Les « désavantagés » (au profil faible sur toutes ces variables) à l'inverse des « avantageux ». Les « mal-outillés », dont ils disent que ce sont des étudiants qui ont fait un choix éclairé mais qui ne croient que moyennement en leur réussite, sachant qu'ils possèdent un passé scolaire délicat. Pour autant ils sont bien accompagnés sur le plan culturel et social. Viennent ensuite les « démocratisés », ainsi

nommés par les auteurs pour faire écho à la démocratisation de l'université. Ce profil présente un bagage scolaire affirmé, un choix d'étude réfléchi, une confiance en leur réussite mais un environnement social, économique et culturel fragile. Suivent les « insouciants ou les optimistes » qui n'ont que peu de doute sur leur réussite mais qui présentent des faiblesses quant à leur bagage scolaire et leur choix d'études. Les « inquiets » ont peu confiance en eux malgré un cursus scolaire antérieur réussi, un niveau socio-économique élevé et un choix d'études bien réfléchi. Enfin les « privilégiés » ressemblent au profil des « avantagés » mais se distinguent par le niveau socio-économique le plus élevé de tous les profils.

2.2.2. Des profils animés par la construction du projet universitaire ou professionnel

- 18 Pour faire face à un univers professionnel complexe auquel il faut être préparé (Bart et Fournet, 2010; De Clercq et al. 2022), l'aide à la construction du projet personnel et professionnel de l'étudiant est apparue comme un moyen de mobiliser celui-ci dans ses études (Wiertz et al. 2020). Cet accompagnement a pris différentes formes en France : le projet personnel et professionnel (PPP) au sein des IUT (Institut Universitaire de Technologie), le projet personnel d'études (PPE) au sein des facultés, les cordées de la réussite lancées en 2008 (MESR et politique de la ville, 2022). Dès 2003, Biémar et al. l'abordaient en partant de l'idée que plus le projet est construit, mieux l'étudiant se sent armé pour aborder son parcours universitaire.
- 19 Trois profils « vocationnels » ont été identifiés. Le premier, appelé « contraint et forcé », regroupe les étudiants qui n'ont pas pris le temps de réfléchir à leur projet, se retrouvant ainsi dans une situation de doute et d'incertitude. Les auteurs notent que leur choix d'études a été largement influencé par leurs parents. Le deuxième, « projet professionnel », concerne les étudiants qui ont développé une stratégie de décision fondée sur les avantages perçus du métier qu'ils envisagent, tels que le salaire et les conditions de travail. Enfin, le profil « éclectique convergent » désigne des étudiants qui ont choisi leurs études en fonction de la satisfaction de leurs intérêts personnels (comme le désir d'apprendre), tout en tenant compte de leur intérêt pour un métier spécifique et des ressources nécessaires (cours, parcours universitaire, valeur du diplôme) pour y parvenir.

2.2.3. Des profils portés par une appétence variée pour la réussite

- 20 Paivandi et Younès (2019), s'appuyant sur les styles de réussite de Lahire (1997), identifient quatre profils d'étudiants dont l'approche de la réussite diffère. Ces profils sont éclairants non seulement par leur spécificité en lien avec l'université, mais aussi par les différentes conceptions de la réussite qu'ils incarnent. Ainsi, le profil « réussite épistémique » regroupe des étudiants qui abordent l'université avec une forte volonté de réussite, considérant l'acte d'apprendre comme une source de bien-être. Le profil « réussite stratégique » rassemble des étudiants motivés par la performance (diplôme et mention), mais qui n'ont pas véritablement de projet universitaire. Le profil « réussite minimaliste » concerne ceux qui se contentent du minimum nécessaire pour réussir, sans chercher à aller au-delà. Enfin, le profil des étudiants qui échouent décrit ceux qui refusent de participer aux examens, rencontrent de nombreuses difficultés, font un « choix d'études hasardeux » et éprouvent un sentiment d'impuissance face à

des exigences académiques élevées ou des difficultés personnelles difficiles à surmonter.

2.2.4. Des profils présentant différentes formes de motivation à l'égard des études

- 21 En s'appuyant sur la Théorie de l'Autodétermination (TAD) de Ryan et Deci (2000), Cassignol et al. (2019) identifient différents profils motivationnels en fonction de la réussite universitaire et du type de formation choisi (professionnalisante ou académique). Trois profils sont ainsi distingués par les auteurs. Le premier, « les résignés », se caractérise par un niveau d'amotivation très élevée, plus importante que chez les autres profils. Le deuxième, « les passionnés », présente une motivation autonome très forte et une amotivation très faible, ce qui en fait le groupe le plus motivé. Enfin, « les pragmatiques » présentent des valeurs intermédiaires sur les trois dimensions de motivation (autonome, contrôlée et amotivation). L'étude montre que les passionnés et les résignés sont plus fréquemment présents dans les parcours académiques classiques, tandis que les pragmatiques optent davantage pour des formations professionnalisantes.

2.2.5. Des profils caractérisés par leur approche de l'apprentissage (profondeur-surface)

- 22 Indépendamment de la question du diplôme, l'attitude des étudiants envers l'appropriation des connaissances constitue également un facteur clé de la réussite universitaire. Cette attitude influence la manière dont un individu abordera la connaissance une fois qu'il ne sera plus soutenu par le système éducatif. Boyle et al. (2003) proposent trois profils qui caractérisent le processus cognitif de construction, reconstruction et assimilation des connaissances par les étudiants. Cette approche repose sur la distinction entre une approche d'apprentissage en profondeur et une approche d'apprentissage en surface (Entwistle, 1998).
- 23 Les auteurs identifient tout d'abord le profil « axé sur le sens ». Ce groupe rassemble des étudiants animés par un intérêt personnel pour les connaissances et les apprentissages, et qui privilègient des stratégies d'apprentissage en profondeur. Leur attitude positive envers l'apprentissage leur permettrait de s'adapter à tout type de dispositif d'enseignement. À l'opposé, le profil « axé sur la reproduction » se distingue par l'utilisation prioritaire de stratégies d'apprentissage en surface, principalement orientées vers l'obtention du diplôme.
- 24 Ces étudiants sont fortement dépendants des structures d'accueil et de l'autonomie que celles-ci leur offrent dans l'organisation de leur travail universitaire. L'autonomie peut paradoxalement devenir une source de difficultés pour certains. Selon les auteurs, ces étudiants réussissent mieux dans des environnements « guidés et contraints » que dans des environnements « libres ». Le troisième profil, « les non-dirigés », concerne ceux qui n'utilisent que très peu l'une ou l'autre des stratégies d'apprentissage. Ne sachant pas comment apprendre, leurs préférences se dirigent soit vers des situations coopératives entre étudiants, soit vers des situations où l'accompagnement des enseignants est assuré. C'est un manque de confiance en eux qu'ils tentent de compenser par le travail collaboratif ou par des sollicitations fréquentes auprès des enseignants qui rendent compte de ce profil (Vermunt, 2005). Enfin, un quatrième profil, celui des « axés sur la pratique », se distingue par un apprentissage qui privilégie

les expériences concrètes et l'orientation terrain. Ces étudiants sont plus à l'aise dans des dispositifs d'enseignement qui mettent l'accent sur la mise en action, les applications concrètes, les expériences et l'expérimentation, avant de proposer des éléments théoriques d'explication.

3. Problématique et question de recherche

- 25 Dans ce contexte de transition psycho-sociale, le détour par les profils peut s'avérer être très riche en enseignements. Pour autant, les travaux évoqués ne mettent que peu en évidence le capital psycho-cognitif multicritères des étudiants pour aborder ce nouvel univers qu'est l'université et répondre aux deux enjeux : d'une part, la performance académique mesurée par la réussite aux examens et l'obtention du diplôme et, d'autre part, la capacité à structurer les connaissances dans un jeu d'approfondissement, de capitalisation mais aussi de réflexivité et de sens critique, sous-tendu par un engagement motivationnel (Paivandi, 2018).
- 26 Ce jeu d'approfondissement de la connaissance traduit un processus actif de recherche de sens, associé à des stratégies d'organisation et de structuration des connaissances (Paivandi, 2018), utilisées par l'étudiant pour apprendre. Un tel processus renvoie à l'approche de l'apprentissage en profondeur (Marton et Säljö, 1984), qui entretient un lien étroit avec les croyances épistémiques de type évaluatistes. Ainsi, suivant de telles croyances épistémiques la connaissance est conçue comme étant coordonnée avec la justification et l'argumentation (Crahay et Fagnant, 2007, p. 81). Si l'étudiant évaluatiste recherche la justification et produit une argumentation pour l'alimenter, il construit une « une pensée raisonnable et réflexive tournée vers une prise de décision quant à ce qu'il faut croire ou faire » (Ennis, 1991, p. 6). En ce sens il construit un esprit critique dont la source est parfois lui-même (Sinatra et Lombardi, 2020) et qui fait écho à l'apprentissage en profondeur. (Paivandi, 2018). Cette attitude pour s'approprier la connaissance ne peut se concevoir sans l'intervention de la motivation définie par les chercheurs en psychologie du travail comme « l'ensemble des forces internes et externes qui déclenchent le comportement de travail, détermine sa forme, sa direction, son intensité et sa durée » (Levy-Leboyer, 1984, p. 50). La TAD permet de concevoir la motivation comme un continuum de régulations du comportement qui intègrent l'ensemble des forces internes (dimensions intrinsèques de la motivation) et des forces externes (dimensions extrinsèques de la motivation) et qui visent notamment l'atteinte de la satisfaction de deux besoins : la compétence et l'autonomie. Les chercheurs en psychologie de l'éducation (Sarrazin et al, 2011) soulignent l'importance de la TAD dans de nombreux domaines de la vie sociale, mais aussi dans l'éducation « c'est précisément parce qu'elle combine une théorisation soutenue par des preuves empiriques que la TAD peut véritablement conduire à une amélioration des pratiques sociales destinée à catalyser la motivation optimale et le bien-être des individus » (p. 293). Sur le plan cognitif, les recherches ont montré l'effet de la motivation autonome sur les stratégies d'apprentissages (Kusurkar et al. 2013), caractérisé par un meilleur engagement cognitif et davantage d'attention de l'étudiant envers ses apprentissages (Reeve et Jang. 2006). Plus récemment, Bächtold et al. (2023) ont montré que les croyances épistémiques, plus ou moins critiques (c'est-à-dire de type évaluatistes) influencent la motivation auto-déterminée des étudiants pour les études, qui influence à son tour l'approche de l'apprentissage, plus ou moins en profondeur. Ces interactions montrent

l'importance de prendre en compte la combinaison de ces trois dimensions pour définir la relation que l'étudiant entretient avec la connaissance et son influence sur la réussite de son parcours académique.

- 27 Nous proposons d'aborder la question de la transition et de la réussite des étudiants en explorant leurs différents profils « académiques » définis en termes de motivation aux études, d'approche de l'apprentissage plus ou moins en profondeur et de croyances épistémiques plus ou moins critiques. Nous faisons l'hypothèse selon laquelle ces trois dimensions, fruit du parcours antérieur de l'étudiant, sont mobilisées pour acquérir compétences et autonomie dans l'univers des études universitaires et gérer au mieux la transition (De Clercq et Perret, 2020). Penser l'articulation dialogique entre l'étudiant et l'enseignant (Pavandi, 2015) en se basant sur ces dimensions peut permettre aux enseignants d'avoir une meilleure connaissance de ce public entrant en première année d'université.
- 28 Pour autant, nous avons souhaité intégrer dans cette analyse d'autres dimensions rappelant d'une part les données d'entrée : dimensions personnelles (genre, âge), sociales (le milieu social, les bourses) et académiques (le type de bac et sa mention), et d'autre part le bien-être via les difficultés perçues et le soutien social perçu (Deci et Ryan, 2016; Ryan et Deci, 2000). Les difficultés ressenties (Cameron et Rideout, 2020; Trautwein et Bosse, 2017), traduisent les manques perçus en termes d'accompagnement mais aussi plus spécifiquement des éléments d'incompréhension à l'échelle des cours ou encore de l'inconfort quant aux méthodes et à l'organisation du travail demandé. Le soutien social (House et al., 1985; Beauregard et Dumont, 1996; Curchod-Ruedi et al., 2013) est abordé sous deux angles, à savoir la nature du soutien (financier-matériel, apprentissage, confiance en soi, éclairage sur le projet professionnel ou sur les études à réaliser pour y parvenir) mais aussi la personne dite ressource susceptible d'apporter ce soutien (les parents, les enseignants, les pairs et les membres de l'institution).
- 29 Il s'agira donc, sur la base d'un premier ensemble de dimensions psycho-cognitives, de repérer des profils « académiques » d'étudiants entrant à l'université et d'en examiner leurs caractéristiques propres. Ces étudiants sont inscrits dans l'une des dix-sept composantes de l'université de Montpellier (huit facultés, sept instituts et deux écoles), et sont concernés par des champs disciplinaires divers : droit, sciences, économie, éducation, ingénierie, gestion, sports. Puis, un second ensemble de dimensions qui rassemble des éléments sur les données d'entrée traditionnelles, le bien-être (soutien et difficultés perçus) et les performances académiques, viendra affiner ces différents profils.
- 30 La question de recherche de la présente étude peut être formulée de la manière suivante : Quels sont les différents profils « académiques » des étudiants à l'entrée en université ? En arrière-plan de cette étude, l'objectif est d'éclairer les enseignants sur ce public entrant, en vue d'adapter leur approche pédagogique et favoriser, ainsi un accompagnement efficace.

4. Méthodologie

4.1. Les participants

- 31 Les étudiants participant à cette enquête sont tous inscrits à l'université de Montpellier qui compte dix-sept facultés, écoles et instituts. Seuls certaines facultés, écoles et

instituts ont souhaité participer à l'étude, ainsi 2168 étudiants ont effectivement répondu à l'enquête (soit 29,7 % de l'ensemble de la population interrogée).

4.2. Le matériel d'enquête

- 32 Les données sont recueillies après les deux premiers mois à l'université au moyen d'un questionnaire, via un lien envoyé par le logiciel sphinx, avec la garantie de leur anonymat. Ils pouvaient répondre soit sur leur ordinateur, soit directement sur leur téléphone portable à leur convenance. Il n'y avait aucune obligation à répondre au questionnaire.
- 33 Le questionnaire (annexe 1) rassemble des items concernant les trois dimensions étudiées. Afin de tester la validité des réponses de notre échantillon sur l'ensemble du questionnaire proposé, un test de McDonald (Béland et al., 2017) a été réalisé sur toutes les dimensions psycho-cognitives.
- 34 Pour la motivation, le questionnaire de Vallerand et al. (1989) a été utilisé et comporte l'intégralité des items proposés par l'échelle. Le calcul de l'Omega de McDonald montre une bonne validité interne du questionnaire sur la dimension motivation : MIcon – motivation intrinsèque à la connaissance ($\alpha = 0.88$), MISTi – à la stimulation ($\alpha = 0.83$) et MIAc – à l'accomplissement ($\alpha = 0.87$), MEId – la motivation extrinsèque identifiée ($\alpha = 0.80$), MEEExt – externe ($\alpha = 0.80$), MEInt – introjectée ($\alpha = 0.83$) et AM – l'amotivation ($\alpha = 0.86$). La TAD présente aussi des regroupements qui permettent d'aborder d'une part la motivation autodéterminée et d'autre part la motivation contrôlée ($\alpha = 0.83$).
- 35 L'échelle de l'approche en profondeur propose quatre items que nous avons aussi testés et qui montrent également une validité interne correcte : la dimension réflexive des étudiants avec quatre sous-items ($\alpha = 0.80$), la dimension intégrative et ses cinq sous-items ($\alpha = 0.80$), la dimension interactions entre les pairs et ses deux sous-items ($\alpha = 0.86$) et la dimension interactions avec les enseignants avec deux sous-items ($\alpha = 0.80$) (Biggs et al., 2001; Entwistle et al., 2013).
- 36 L'évaluatisme réunit quatre items qui traduisent un test acceptable sur cette dimension ($\alpha = 0.62$), associées aux quatre types de croyances épistémiques (Hofer et Pintrich, 1997) : la certitude, la complexité, la source, et la justification de la connaissance.
- 37 Des données sur les variables supplémentaires, sont collectées et permettent d'affiner ces profils sans pour autant entrer dans le clustering (tableau 1).
- 38 La performance académique (notes à l'issue du premier semestre) ainsi que les données d'entrée : âge, genre, type de baccalauréat, mention obtenue, sont récupérées auprès de l'administration.
- 39 Nous utilisons aussi deux dimensions rendant compte du bien-être ou du mal-être des étudiants dans le cadre de leurs apprentissages : d'une part les difficultés ressenties (Cameron et Rideout, 2020; Trautwein et Bosse, 2017), d'autre part le soutien social (House et al., 1985; Beauregard et Dumont, 1996; Curchod-Ruedi et al., 2013). Les difficultés ressenties, sont retenues comme des manques perçus en termes d'accompagnement mais aussi en termes de rapport aux cours. Le soutien social est abordé sous deux angles, à savoir la nature du soutien (financier-matériel, apprentissage, confiance en soi, éclairage sur le projet professionnel ou sur les études à réaliser pour y parvenir) ainsi qu'à travers la personne dite ressource susceptible

d'apporter ce soutien (les parents, les enseignants, les pairs et les membres de l'institution).

4.3. La méthode d'analyse

- 40 Enfin, dégager des profils est possible grâce à un outil statistique appelé clustering. Cette méthode permet de regrouper des individus sur la base de relations de ressemblance. Elle repère ainsi autant les similitudes intra-groupe que les différences inter-groupes. En l'occurrence le clustering portera sur les trois dimensions – motivation, approche de l'apprentissage en profondeur et évaluatrice. L'objectif est, grâce à ces regroupements, de pouvoir distinguer des profils (Kaufmann et Rousseeuw, 1987, 1990). Dans le cas présent plusieurs méthodes ont été testées : CAH, K-means, PAM. Ces algorithmes ont été comparés suivant l'indice de Calinski et Harabasz (indice ayant obtenu les meilleurs résultats dans l'étude de Milligram et Cooper, 1988). C'est ici, la méthode PAM qui a été choisie avec une valeur de 637.5661 contre respectivement 628.9861 et 493.583 pour les K-means et la CAH.
- 41 Pour mettre en évidence les différences entre les profils, des tests statistiques de comparaison ont été réalisés pour chaque variable entre la valeur associée à un profil et celle de l'échantillon total. Une limite possible à l'instrument de recueil des données réside dans le biais de désirabilité : bien que les étudiants soient avertis du traitement anonyme de leurs réponses, ils peuvent chercher inconsciemment à répondre en fonction de ce qu'ils s'imaginent être les réponses attendues. Toutefois, si ce biais peut avoir un impact sur les valeurs obtenues, il n'a probablement pas de conséquence sur les différences observables entre les étudiants, lesquelles sont relatives les unes aux autres. Ce sont ces différences qui sont prises en compte dans les analyses par clustering au cœur de cette étude.

5. Résultats

- 42 L'âge moyen des répondants est de 18 ans. 80 % des répondants détiennent un bac général, 12,8 % technologique et 1,3 % professionnel. Les filles représentent 58,9 % des répondants, les garçons 41,1 %.
- 43 L'analyse en clusters révèle l'existence de cinq profils académiques (tableau 1). Des noms, qualifiants leurs caractéristiques saillantes, sont utilisés.
- 44 Notons tout d'abord (tableau 1) que pour tous les profils, ni le fait d'être boursier, ni le soutien familial n'apparaissent comme des données discriminantes.
- Les universitaires (N = 573 soit 26,43 % de l'échantillon)
- 45 Ces étudiants, les plus nombreux de l'échantillon présentent les valeurs les plus élevées sur toutes les dimensions hormis l'amotivation qui est la plus faible. Ce profil est attendu par les enseignants. Ils sont motivés à la fois par la connaissance, la stimulation et l'accomplissement, mais aussi par le souci de bien faire et d'avoir de bonnes notes, associés à une approche d'apprentissage en profondeur élevée et à un esprit critique aigu tout en ayant une amotivation très faible. Leurs motivations autodéterminée et contrôlée sont fortes. Les filles sont ici surreprésentées. On note une sur-représentation des notes entre 12 et 14.

- 46 Leurs difficultés ne sont pas perçues comme perturbantes. Ils se sentent soutenus par les enseignants, ont confiance en eux-mêmes et ressentent un soutien dans leurs apprentissages et leur orientation. Ce soutien est perçu de manière positive, tant en termes de ressources que de nature.
- Les scolaires (N = 531 soit 24,5 % de l'échantillon)
- 47 Ils se définissent par une motivation contrôlée significativement forte, une motivation autodéterminée importante, une approche de l'apprentissage en profondeur et un esprit critique moyens (en dessous de la moyenne des groupes, mais pas les plus faibles) et une amotivation faible. Ces étudiants, très nombreux, révèlent un profil académique qui répond bien aux exigences du parcours scolaire : le souci de bien faire et d'obtenir de bonnes notes sans négliger un apprentissage en profondeur et un esprit critique qui restent toutefois à développer.
- 48 Ce profil ne fait apparaître aucune surreprésentation liée au genre. Ils sont nombreux à obtenir une moyenne supérieure à 10, sont significativement surreprésentés dans la fourchette [8-10] et sous-représentés pour les abandons. Ils n'expriment pas de difficultés quant à leur orientation et se sentent soutenus dans leur accompagnement au projet.
- Les curieux (N = 415, soit 19,14 % de l'échantillon)
- 49 Ces étudiants présentent des moyennes relativement élevées sur : la motivation autodéterminée, l'approche de l'apprentissage en profondeur et l'esprit critique, et une amotivation très faible. Ils présentent la motivation contrôlée la plus faible de tous les groupes. Ce sont ceux que l'on considère capables de réussir dans n'importe quel domaine grâce à leur curiosité mais aussi parce que leur rapport particulier à la connaissance se construit sur le sens qu'ils accordent à : apprendre, comprendre, gagner en autonomie et en compétences. Les garçons sont surreprésentés ici, ainsi que la mention très-bien obtenue au Bac. On note aussi une majorité d'enfants de cadres (66,0 %).
- 50 Leurs résultats au semestre se concentrent (49,4 %) sur l'intervalle [10 -14]. Si un tiers de la population ne valide pas, ils sont cependant plus nombreux comparativement aux autres groupes à obtenir des notes supérieures à 14. Leur bien-être est sous-tendu par des difficultés significativement « maîtrisées » et conjointement le sentiment d'être soutenus par les pairs et les enseignants sur des aspects comme la confiance en soi, les apprentissages, et l'orientation.
- Les énigmatiques (N = 394, soit 18,14 % de l'échantillon)
- 51 Ce profil présente des motivations contrôlée et autodéterminée, un esprit critique et une approche de l'apprentissage en profondeur relativement faibles comparativement aux autres groupes et une amotivation relativement importante. On note une distance vis-à-vis des apprentissages et de la connaissance, voire des résultats à obtenir (motivation contrôlée faible).
- 52 À ceci s'ajoute un manque de soutien perçu de l'ensemble des personnes ressources (pairs, enseignants et services universitaires), notamment sur des sujets comme les apprentissages, la confiance en soi, l'orientation et le projet. On observe une surreprésentation de garçons, mais aussi du Bac mention « assez bien ». Ce profil est ambivalent, car bien qu'une majorité réussisse, une proportion importante échoue relativement aux autres groupes (à l'exception de celui des résignés, voir ci-dessous). Néanmoins, ils montrent un engagement dans leurs études, tout en exprimant des

difficultés concernant les enjeux et le suivi des cours. Peut-on y voir un public conscient de son manque de prérequis et de ses méthodes de travail, mais aussi en recherche de sens?

- Les résignés ($N = 255$, soit 11,8 % de l'échantillon)

- 53 Ils se caractérisent par l'amotivation la plus forte relativement aux autres groupes. Les autres dimensions sont moyennes mais significativement faibles. Ce profil exprime aussi l'ensemble des difficultés. Il ne perçoit que peu de soutien des pairs, des enseignants et de l'institution, tant sur l'orientation que le projet, comme sur la confiance en soi et les apprentissages. Ce sont ceux dont on dit qu'ils ne sont pas à leur place ou qu'ils n'ont pas trouvé leur place dans cet univers universitaire. On note toutefois qu'ils possèdent des atouts sur le plan cognitif notamment sur la motivation contrôlée et le sens critique. Le genre n'est pas un élément discriminant. Le Bac technologique est surreprésenté et la mention très bien, sous-représentée. Ils sont significativement ceux qui échouent le plus et parallèlement ceux qui ont les notes les moins élevées à la moyenne au semestre.

Tableau 1. Présentation des différents profils « académiques » (identifiés à partir des dimensions psycho-cognitives) et leur caractérisation en fonction de données d'entrée, de données liées au bien-être et leur performance académique

		Profils					Population totale N = 2168	
		Universitaires N = 573	Scolaires N = 531	Cureux N = 415	Enigmatiques N = 394	Résignés N = 255		
Moyenne	Dimensions psycho-cognitives	Motivation autodéterminée	5,99***	5,04	5,11**	3,86***	3,97***	4,96
		Motivation contrôlée	5,99***	5,53***	3,69***	4,08***	4,66***	4,94
		Amotivation	1,35***	1,42***	1,36***	1,94*	4,36***	1,83
		Apprentissage en profondeur	5,59***	4,47***	5,09***	3,74***	4,05***	4,70
		Esprit critique	5,88***	4,83***	5,52***	4,22***	4,86***	5,13
		Orientation	2,39***	2,56*	2,22***	2,83	4,29***	2,70
		Suivi des cours	2,71***	3,2	2,66***	3,22*	4,15***	3,04
Difficultés perçues	Difficultés perçues	Compréhension consignes	2,86***	3,02	2,67***	3,15	4,07***	3,06
		Compréhension enjeux du cours	2,94***	3,41	3,06***	3,59*	4,55***	3,39
		Complexité du contenu	2,88***	3,32	2,63***	3,35	4,48	3,21
		Méthode	3,57***	3,82	3,64**	3,96	4,97***	3,88
		Organisation travail hors cours	3,89***	4,13	3,80***	4,22	5,05***	4,13
		Enseignant	2,61***	2,39	2,45*	1,98***	1,73***	2,31
		Pairs	2,21	2,15	2,31***	2,07*	2,04*	2,17
Soutien social / Qui	Soutien social / Pourquoi ou but	Services universitaires	0,73***	0,58	0,66	0,56*	0,52**	0,62
		Famille	2,19	2,21	2,17	2,13	2,06	2,17
		Apprentissage	2,35***	2,2	2,31**	2,06**	1,91***	2,20
		Confiance en soi	2,08***	1,98	2,13***	1,76***	1,54***	1,94
		Orientation	2,89***	2,73	2,81*	2,41***	2,28***	2,68
		Projet	2,99***	2,94*	2,83	2,44***	2,34***	2,76
		Finance	2,01*	1,88	2,02*	1,88	1,88	1,94
Poucentage	Genre	Fille	67,36***	62,34	51,81***	52,28**	54,51	58,90
		Garçon	32,64***	37,66	48,19**	47,72**	45,49	41,10
		Cadre	56,89	60,83	66,02*	62,44	58,04	60,75
		Chef d'entreprise	9,42	12,62*	8,19	8,88	12,16	10,19
		Employés-ouvrier	21,64	19,21	18,5	22,08	22,35	20,62
		Inactif	3,66	3,01	2,41	3,05	3,14	3,09
		Inconnu	8,38***	4,33	4,82	3,55	4,31	5,35
Bourse	Type de bac	Oui	41,01	40,3	43,37	44,92	43,14	42,25
		Non	58,99	59,7	56,63	55,08	56,86	57,75
		Bac général	77,66	82,67	82,65	89,71	77,25	80,35
		Bac technologique	12,22	11,86	10,12	15,23	16,86*	12,82
		Bac professionnel	1,92	1,32	0,96	1,02	1,18	1,34
		Autre	2,20*	4,14	6,27	3,05*	4,71	5,49
		Sans mention	15,88	18,83	15,18	18,27	19,61	17,34
Mention au bac	Mention au bac	Assez bien	27,75	30,51	27,71	35,79**	31,37	30,30
		Bien	31,24	29,38	28,43	26,65	30,98	29,38
		Très bien	16,23	15,25	22,89***	15,23	11,37*	16,51
		Non connue	1,99**	6,03	5,78	4,06*	6,67	6,46
		Abandon et notes < 5	6,63**	6,44**	9,4	10,41	24,71***	9,92
		5 <= note < 8	11,87	10,73	9,88	14,97	18,04***	12,50
		8 <= note < 10	15,88	19,4*	14,46	15,99	16,86	16,61
Note moyenne au 1er semestre		10 <= note < 12	23,04	25,05	24,82	26,65	19,61	24,12
		12 <= note < 14	27,05**	24,48	24,58	20,05	12,16***	22,92
		note > 14	15,53	13,94	16,87	11,93	8,63***	13,93

Note : les valeurs en vert sont significativement au-dessus de la moyenne ou du pourcentage, celles en rouge en dessous (suivant un test de comparaison de moyennes et un test de comparaison de la qualité de l'ajustement entre cluster et répondants)

$0,01 < p\text{-value} \leq 0,05$: * $0,001 \leq p\text{-value} < 0,01$: ** $p\text{-value} < 0,001$: ***

* la première partie du tableau présente des moyennes sur une échelle comprise entre 1 et 7; la seconde partie du tableau présente, pour chaque profil, la répartition des différentes catégories en termes de pourcentages

6. Discussion et perspectives

- ⁵⁴ L'approche de profils académiques sous l'angle de trois dimensions psycho-cognitives permet d'affiner la connaissance des étudiants en complétant les seuls éléments socio-

académiques des données d'entrée par une interrogation sur les aptitudes cognitives des étudiants nécessaires à la transition lycée-université. Cette approche est soutenue par l'idée selon laquelle l'étudiant qui entre à l'université a des atouts, des qualités intrinsèques, un bagage cognitif qui lui permettent d'avoir des chances de réussir sur le plan diplomation mais aussi d'aborder sa propre transformation en qualité de futur citoyen. La motivation, l'approche de l'apprentissage en profondeur et le sens critique ont été volontairement choisis pour rendre compte de ces aptitudes. Cette approche combinée n'a été possible que par le recours au clustering et résonne avec un modèle qui « ouvre explicitement les portes de l'épistémologie personnelle aux affects, aux habiletés cognitives et à l'environnement et indirectement à la dynamique motivationnelle » (Crahay et Fagnant, 2007).

6.1. Des profils en échec, des profils en réussite, des atouts à développer

- 55 L'analyse approfondie des profils identifiés fait apparaître des différences quant à leur réussite. On note ainsi que trois profils davantage dans la réussite possèdent des atouts évidents mais distincts, conformes à la littérature et que les deux autres qui s'éloignent de la réussite n'en sont pour autant pas complètement démunis.
- 56 Ainsi, « les universitaires » rassemblent des étudiants engagés dans leur apprentissage et dans leur réussite. Ils sont stimulés autant par l'acquisition de la connaissance que par la réussite académique (obtenir de bons résultats et le diplôme). On pourrait dire d'eux qu'ils sont « axés sur le sens » (Boyle et al., 2003) tout comme les « curieux » mais de manière différente. Les « curieux » sont davantage ouverts à la connaissance et aux apprentissages, et moins préoccupés par le contrôle social et la réussite académique. Enfin, les « scolaires » respectent le contrôle social (motivation contrôlée élevée) en se conformant aux règles de l'université, cherchant à obtenir de bonnes notes et à réussir.
- 57 Les « universitaires » présentent tout ce qui apparaît comme propice à une réussite universitaire, tant les atouts psycho-cognitifs : une combinaison des motivations autodéterminée et contrôlée (Gilet et Vallerand, 2016; Guay et Lessard, 2016), une approche de l'apprentissage en profondeur et un sens critique élevés. Ceci est d'autant plus important à noter que leur bagage académique antérieur (bac et mention) n'apparaît pas comme un facteur déterminant de cette réussite. Ces résultats semblent aller dans le sens d'atouts personnels de l'étudiant, distincts de caractéristiques sociales et de prérequis spécifiques. Ils confirment ainsi que la notion de réussite ne se traduit pas uniquement par le diplôme et son niveau (Paivandi, 2015) mais aussi dans la perspective de réussite faisant écho au « profil réussite épistémique », Paivandi et Younès, 2019) dans laquelle s'installent ces étudiants dès leur arrivée à l'université. Plus encore, nos résultats mettent en exergue que la combinaison des trois dimensions, motivation, approche des apprentissages en profondeur et croyances épistémiques « évaluatistes » à l'égard des connaissances, offre un profil tout à fait cohérent avec les attendus de l'université en termes de réussite académique et plus encore de développement de la citoyenneté.
- 58 S'agissant du profil « curieux » il confirme tout d'abord l'idée que la motivation autonome, sans motivation contrôlée, peut être un atout pour la réussite (Boiché et al., 2008) qui s'illustre par une proportion relativement élevée de mentions très bien au bac et de notes supérieures à 14 au premier semestre à l'université. Ce profil, que l'on peut

qualifier d'autonome vient compléter des profils identifiés jusque-là dans la littérature, en présentant des étudiants dont on imagine qu'ils auront autant la capacité de s'adapter à tous les environnements (Boyle et al., 2003) que la capacité de s'appuyer sur des qualités psycho-cognitives intrinsèques pour aborder dans un premier temps leur cursus universitaire puis leur vie future, tant ils accordent d'intérêt et de crédit à la connaissance.

- 59 Dans le cas des « scolaires », la motivation contrôlée est forte et permet à ce public de s'engager dans la réussite académique. Parallèlement, l'approche de l'apprentissage et l'esprit critique existent mais restent mesurés. L'optimisme réside sur ce dernier point.
- 60 En conclusion, notons que si les deux premiers profils « universitaires et curieux » apparaissent comme sensibles au sens de ce qu'ils apprennent, les « scolaires » sont davantage dans le pragmatisme. Leur priorité repose sur le respect des attendus de l'université en termes de notes et de validation de diplôme dont l'objectif est la réussite académique.
- 61 Par contraste, les deux autres profils « résignés » et « énigmatiques » sont davantage dans l'échec, et ce de manière plus cuisante pour « les résignés »; les « énigmatiques » apparaissant comme un entre-deux. Ces deux profils se distinguent par une amotivation la plus forte chez « les résignés », et relativement élevée chez « les énigmatiques ». Toutefois, il est à noter une motivation contrôlée, un esprit critique et une approche de l'apprentissage en profondeur plus élevés chez « les résignés » que chez les « énigmatiques » et comparables en certains points au niveau des scores recueillis pour les « scolaires » (en particulier pour l'esprit critique). Paradoxalement, on est en droit de penser que « les résignés » offrent un terrain possible à de réelles mutations en faveur de la réussite pour autant qu'une approche spécifique leur soit réservée. Les « énigmatiques » apparaissent comme les plus fragiles sur les dimensions cognitives explorées. Une hypothèse serait de voir en eux, une illustration du profil « non-dirigé » qui présente des étudiants peu à l'aise avec les stratégies d'apprentissage et dont on pourrait dire qu'ils ne savent pas apprendre (Boyle et al., 2003). Ceci est renforcé par les difficultés perçues qu'ils soulignent : leur difficulté à suivre le cours et à en comprendre ses enjeux. Cette hypothèse constitue une perspective à notre étude.

6.2. Des dimensions du bien-être – difficultés ressenties et soutien social perçu – pour confirmer les profils

- 62 Les dimensions du bien-être, intégrées à chaque profil montrent une forme de cohérence avec le nom du profil et permettent d'imaginer des réponses pour aborder un accompagnement. Ainsi, les « résignés » tout comme les « énigmatiques » ne se sentent pas soutenus par les personnes ressources et plus particulièrement par les enseignants. Pourtant leurs difficultés sont réelles et spécifiques, notamment en termes d'accompagnement aux apprentissages, à la prise de confiance en eux, à la question du projet et de l'orientation à choisir.
- 63 Ces deux profils suscitent plusieurs interprétations. La première porte sur les difficultés identifiées et illustre le concept de « mal-outillés » évoqué par De Clercq et al. (2017, 2023). La seconde concerne plus spécifiquement les « énigmatiques », profil qui questionne grandement. Une première hypothèse serait de voir ici des « minimalistes » (Paivandi et Younès, 2019) dont on sait qu'ils feront le minimum pour assurer leur passage dans l'année supérieure. Dans ce cas, leur détachement

expliquerait le fait qu'ils n'évoquent aucun soutien car ils n'éprouvent aucune envie d'en avoir. Une deuxième hypothèse consisterait à envisager la présence de « contraints-forcés » (Biémar et al. 2003) au sein de ce public. Ces individus n'auraient pas fait un choix délibéré et réfléchi, et resteraient dans l'incertitude et le doute. Ce doute semble persister après ces deux premiers mois de transition. Se trouvent-ils dans un état de mal-être tel qu'ils ne cherchent pas le soutien dont ils auraient besoin? Ces hypothèses sont bien évidemment à confirmer.

6.3. Des données d'entrée pour éclairer les profils « académiques »

- 64 Le genre distingue les profils repérés et leur donne une identité complémentaire. On n'observe aucune différence entre filles et garçons chez les « scolaires » et les « résignés ». En revanche, les filles sont majoritaires chez « les universitaires », laissant supposer, chez celles-ci, des acquis psycho-cognitifs solides, antérieurs à leur entrée en université. Les garçons se regroupent majoritairement au sein de deux profils presque opposés : les « curieux » et les « énigmatiques ». Ils oscillent entre un comportement adaptable à toutes situations pédagogiques et une posture incertaine qui pousse à la perplexité. Il ressort ainsi deux profils opposés où les garçons sont surreprésentés, ceux qui se sentent à l'aise dans l'univers des études et ceux qui le sont moins. Une première explication est celle de la différence entre les mentions obtenues. Si la mention « très bien » est majoritaire chez les « curieux », la mention « assez bien » caractérise plus particulièrement le public des « énigmatiques ». Est-ce à dire que ce profil manque de prérequis pour aborder sa première année d'université? Ce constat précise le volet « mal-outillé » de ce public et permet d'envisager un soutien aussi bien social (donner les clés pour le projet, l'orientation, la confiance en soi) qu'académique (apporter un soutien en termes de prérequis nécessaires mais qui font défaut). Comme évoqué plus haut, le soutien des équipes et de la structure universitaire devrait s'imposer auprès de ce profil qui reste, à notre avis, le plus fragile et le plus complexe à saisir. De nombreux dispositifs de soutien sont proposés et questionnés par De Clercq et al. (2023) à cet effet.

6.4. Des perspectives à envisager

- 65 Les résultats montrent qu'une approche spécifique doit être allouée à chaque profil. L'enjeu, à l'égard des « curieux » et des « universitaires », est qu'ils conservent leur motivation autodéterminée tout au long de leurs études universitaires. Le risque est toujours que certains étudiants en raison de matériel pédagogique non approprié, ne s'engagent plus. Leurs compétences cognitives et motivationnelles seraient alors bousculées.
- 66 Une forme de vigilance doit être aussi allouée à l'égard des « scolaires » car leur comportement pragmatique dominant, au détriment de compétences cognitives comme l'approche de l'apprentissage et le sens critique pourrait se renforcer. Qu'en sera-t-il alors de leur réussite académique?
- 67 Pour les profils des « résignés et des énigmatiques », un accompagnement très spécifique en termes de soutien est nécessaire. Cet accompagnement doit avoir pour priorité de leur redonner confiance, tout en prenant en compte l'idée que leur épanouissement pourrait se trouver ailleurs. Quel type de soutien peut-on leur apporter, et à quel moment doit-il être mis en place? La question qui se pose ici

concerne les ressources psycho-cognitives et leur articulation, sur lesquelles enseignants et étudiants peuvent s'appuyer pour favoriser un dialogue propice à une transition réussie, mais aussi à un meilleur bien-être au sein de l'université, tout en allant au-delà de la question, certes importante, des étudiants en situation de vulnérabilité (Bachy et Baillet, 2024).

- 68 Le recueil des données étant effectué à la fin des deux premiers mois, il serait pertinent d'identifier rapidement ces étudiants afin de leur fournir le soutien nécessaire pour anticiper et résoudre, voire minimiser, les difficultés rencontrées. Ce soutien pourrait se concentrer sur leur projet et les démarches à entreprendre pour l'atteindre. Faire un choix et a fortiori vocationnel, est une décision psychologique complexe (Super, 1980), quel que soit l'âge, mais plus particulièrement à l'adolescence, car cette décision repose parfois sur un manque de connaissances. Ce manque devrait être compensé par la structure et les personnes-ressources impliquées dans le soutien, afin de faciliter l'exploration des possibilités, la clarification du choix et de ses enjeux et contraintes, ainsi que la mise en œuvre de ce choix, contribuant ainsi à renforcer la confiance en soi (Poirier et Gagné, 1984).
- 69 Ainsi, indépendamment du profil des étudiants, la question du contexte universitaire façonné par les structures académiques elles-mêmes doit être l'un des premiers piliers de cette transition, en facilitant l'intégration sociale des étudiants (Tinto, 1993; Coulon, 1997; De Clercq, Dupont et al., 2015). Plus encore, les travaux de Michaut (2000) soulignent l'importance des pratiques pédagogiques des enseignants dans la réussite des étudiants. La connaissance des profils étudiants par les enseignants pourrait les aider à adopter des « styles motivationnels » adaptés, sans stigmatisation, en s'adressant à l'ensemble des étudiants (Reeve et Jang, 2006). Ces auteurs mettent en avant l'importance de comportements tels que l'écoute, le temps consacré aux travaux autonomes, les échanges en classe et les encouragements pour progresser, autant de pratiques qui favorisent le bien-être et l'engagement dans les apprentissages (Sarrazin et al., 2001).

7. Conclusion

- 70 Pour conclure, l'analyse de ces différents profils fournit des connaissances essentielles pour toute réflexion académique visant à accompagner la phase de transition et à engager les étudiants vers la réussite dans son sens le plus large. Ceci inclut non seulement l'obtention du diplôme mais aussi le développement d'un capital psycho-cognitif.
- 71 Elle met aussi en évidence qu'une approche systémique, intégrant des données d'entrée, des informations sur le bien-être (influencées par l'environnement) et des données psycho-cognitives, permet de positionner l'étudiant comme acteur de ses apprentissages. Cette approche l'aide à résoudre les tensions liées à l'entrée à l'université, pointant une forme d'« expérience sociale » pour l'étudiant (Dubet, 1994) tout en ouvrant de nouvelles perspectives tant pour le chercheur et que pour l'enseignant.
- 72 Dans ce contexte, peut-on envisager une réflexion en termes d'alignement des pratiques pédagogiques avec les atouts cognitifs propres aux étudiants? Une vigilance accrue, notamment dans les deux premiers mois, sur les difficultés perçues et

conjointement sur le soutien apporté est à consolider, en particulier pour les profils les plus vulnérables. Cela montre aussi que les données d'entrée (bac, mention, situation sociale familiales), à l'exception du profil « curieux », ne sont pas des éléments discriminants. Cela souligne l'importance des dimensions cognitives intrinsèques de l'étudiant qui sont à préserver et à valoriser.

- ⁷³ Cependant, dans cette étude, les profils ont été élaborés en tenant compte de dix formations en sciences et sciences humaines. Il est possible que les profils identifiés varient si l'on prend en compte un type de formation ou une discipline spécifique. Cela pourrait constituer une première limite à notre recherche. Une deuxième limite concerne les répondants eux-mêmes car, tous les étudiants de première année de l'université n'ont pas répondu à nos sollicitations. Une troisième limite concerne la mesure choisie de la réussite retenue, à savoir la note au semestre. La distinction échec et réussite doit être ici relativisée, car certains étudiants peuvent réussir plus tard contrairement à d'autres, en raison de différences dans l'appropriation des codes universitaires et du métier d'étudiant (Coulon, 1998) et ainsi réussir leur année « par compensation » sans pour autant avoir validé leur premier semestre. Enfin, une dernière limite concerne les variables perçues, et plus précisément les difficultés perçues. Celles-ci ont été mesurées après deux mois d'expérience universitaire. Ce délai n'est peut-être pas suffisant pour refléter une perception stable dans les réponses apportées par les étudiants.
- ⁷⁴ Enfin, parce que les dynamiques des apprentissages et de projets, sont portées par des individus en plein remaniements identitaire et psychologique, leur évolution au cours du temps n'est pas à négliger (Paivandi, 2015). On peut ainsi supposer une transformation des profils au cours des années, ou encore que le nombre d'étudiants dans chacun des profils évolue. Forts de ces premiers résultats, les trois années de Licence seront interrogées pour appréhender ces éventuelles transformations afin que les enseignants tout comme la structure universitaire dans son ensemble puissent mieux comprendre leurs étudiants, leurs évolutions et ajuster leurs pratiques et le soutien nécessaire en conséquence.
-

BIBLIOGRAPHY

- Ainscough, L., Stewart, E., Colthorpe, K. et Zimbardi, K. (2018). Learning hindrances and self-regulated learning strategies reported by undergraduate students: identifying characteristics of resilient students. *Studies in higher education*, 43(12), 2194-2209.
- Bächtold, M., Papet, J., Barbe Asensio, D., Borne, S., De Checchi, K., Jeziorski, A., Gabriel, P. et Cassignol, F. (2023). Effects of motivation, evaluativism and perceived social support on deep approach to learning at university. *European Journal of Psychology of Education*, 39, 1135-1158.
- Bächtold, M., Papet, J., Barbe Asensio, D., Mas, A., Borne, S. et Ngoua Ondo, A. (2025). Predicting performance in exams and deep approach to learning in first year university students: A new look at academic success. *Studies in Higher Education*, 50(2), 333-348.

- Bachy, S. et Baillet, D. (2024). Identifier les étudiants vulnérables en première année à l'université. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 40(1), 1-25.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck Université.
- Bart, D. et Fournet, M. (2010). Le projet professionnel et personnel des étudiants assise de leur professionnalisation? *Revue internationale de l'enseignement supérieur*, 26(1), 1-21.
- Beauregard, L. et Dumont, S. (1996). La mesure du soutien social. *Service social*, 45(3), 55-76.
- Beland, S., Cousineau, D. et Loyer, N. (2017). Utiliser le coefficient Omega de McDonald à la place de l'alpha de Cronbach. *McGill Journal of education*, 52(3), 791-804.
- Bendixen, L. et Rule, D-C. (2004). An integrative approach to personal epistemology: A guiding model. *Educational Psychologist*, 39(1), 69-80.
- Bernaud, J-L. et Lemoine, C. (2000). *Traité de psychologie du travail et des organisations*. Dunod.
- Berthiaume, D. et Daele, A. (2013). Comment clarifier les apprentissages visés par un enseignement? In D. Berthiaume & N. Rege Colet (Eds.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*, (Vol. 1, 55-71). Peter Lang.
- Biemar, S., Philippe, M-P. et Romainville, M. (2003). « L'injonction au projet : paradoxale et infondée? ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32(1), 31-51.
- Boyle, E. A., Duffy, T. et Dunleavy, K. (2003). Learning styles et academic outcome: The validity and utility of Vermunt's Inventory of Learning Styles in a British higher education setting. *British Journal of Education Psychology*, 73(2), 267-290.
- Boiché, J., Sarrazin, P., Grouzet, F., Pelletier, L. et Chanal, J. (2008). Students' Motivational Profiles and Achievement Outcomes in Physical Education: a Self-Determination Perspective. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 688-701.
- Cameron, R. et Rideout C. (2020). It's been a challenge finding new ways to learn: a first year students' perceptions of adapting to learning in a new university environment. *Studies in higher education*, 47(3), 668-682.
- Carré, P., et Fenouillet, F. (2009). *Traité de psychologie de la motivation*, Dunod.
- Cassignol-Bertrand, F., Papet-Paquot, J., Pourcelot, C. et Crambes, C. (2019). Profils motivationnels à l'entrée en Faculté ou en IUT et réussite académique des étudiants. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 48(1), 1-22.
- Crahay, M. et Fagnant, A. (2007). A propos de l'épistémologie personnelle : un état des recherches anglo-saxonnes. *Revue française de pédagogie*, 161, 79-117.
- Curcho-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O. et Doudin, P-A. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire : implication des enseignants et importance du soutien social, ALTER. *European Journal of Disability Research*, 7.
- De Clercq, M., Galand, B. et Frenay, M. (2017). Transition from high school to university: a person-centered approach to academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 32(1), 32-39.
- De Clercq, M., Roland, N., Dangoisse, N. et Frenay, M. (2023). *La transition vers l'enseignement supérieur. Comprendre pour mieux agir sur l'adaptation des étudiants en 1ère année*. Peter Lang.
- De Clercq, M. et Perret, C. (2020). Étude exploratoire des obstacles à la transition universitaire selon le vécu d'étudiants français et belges. *Éducation et socialisation, Les cahiers du CERFE*, 58.

- Deci, E. et Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Deci, E. et Ryan, R. 2000. The “what” and “why” of goals pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. et Ryan, R. (2016). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. In Y. Paquet, N. Carbonneau, et R. Vallerand, La théorie de l'autodétermination. *Aspects théoriques et appliqués* (p. 15-32). De Boeck supérieur.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Le Seuil
- Duguet, A., Le Mener, M. et Morlaix, S. (2016). Les déterminants de la réussite à l'université Quels apports de la recherche en Éducation? Quelles perspectives de recherche? *Spirale-Revue de Recherches en Education*, 5, 31-53.
- Dupont, S., De Clercq, M. et Galand, B. (2015). Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur. Revue critique de la littérature en psychologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 191, 105-136.
- Dupuy, R. et Le Blanc, A. (2001). Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles, *Connexions*, 76(2), 61-77.
- Ennis, R. (1991). Critical thinking: A streamlined conception. *Teaching Philosophy*, 14 (1), 15-24.
- Entwistle, N. (1998). Approaches to meaning and forms understanding. In B. Dart & G. Boulton-Lewis (Eds), *Teaching and learning in higher education: From theory to practice.*, Australian Council Education Research.
- Entwistle, N. et Mac Cune, V. (2013). The disposition to understand for oneself at university: Integrating learning processes with motivation and metacognition. *British Journal of Educational Psychology*, 83(2), 267-279.
- Gillet, N. et Vallerand, R. (2016). Motivation et performance : perspective intra-individuelle. In Y. Paquet, N. Carbonneau, & R. Vallerand, La théorie de l'autodétermination. *Aspects théoriques et appliqués*, (pp. 173-192). De Boeck supérieur.
- Guay, F. et Lessard, V. (2016). La théorie de l'autodétermination appliquée au contexte scolaire : État actuel des recherches. Dans Y. Paquet, N. Carbonneau et R. Vallerand (éd.). *Théorie de l'autodétermination : Aspects théoriques et appliqués*. De Boek.
- House, J.-S., Kahn, R-, McLeod, J.-D., Williams, D., Cohen S. et Syme S. (1985). *Social support and health*. Academic Press.
- Hofer, B. (2004). Introduction: Paradigmatic approaches to personal epistemology. *Educational psychologist*, 39(1), 1-3.
- Hofer, B. et Pintrich, P. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-140.
- Kaufmann, L. et Rousseeuw, P. (1987). Clustering by Means of Medoids. *Statistical Data Analysis Based on the L1 Norm Conference*, 405-416.
- Kaufman, L. et Rousseeuw, P. (1990). *Finding groups in data: An introduction to cluster analysis*. Wiley & Sons.
- Levy-Leboyer, C. (1984). *La crise des motivations*, PUF.
- Lieury, A. et Fenouillet, F. (2019). *Motivation et réussite scolaire*, Dunod.

- Marton, F. et Saljo, R. (1976). On Qualitative Differences in Learning-Io Outcome and Process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (2022). Document de politique transversale, Projet de loi de finances pour 2022, Politique en faveur de la jeunesse.
- Michaut, C. (2023). Etat des recherches en économie et en sociologie sur la réussite universitaire. *Recherches en éducation*, 52, 179-195.
- Morlaix, S. et Suchaut, B. (2012). Les déterminants sociaux, scolaires et cognitifs de la réussite en première année universitaire. *Revue française de pédagogie*, 180, 77-94
- Paivandi, S. (2015). *Apprendre à l'université*. De Boeck Supérieur.
- Paivandi, S. et Younès, N. (2019). *A l'épreuve d'enseigner à l'université*. Peter Lang.
- Perry, W. (1970). *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*. Holt, Rinehart & Winston.
- Poirier, P. et Gagné, E. (1984). La maturité vocationnelle de l'adolescent et de l'adolescence de niveau collège. *Revue des sciences de l'éducation*, 10(1), 85-99.
- Ratelle, C., Guay, F., Vallerand, R., Larose, S. et Senecal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 734-746.
- Ryan R. et Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. et Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. et Deci, E. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article 101860.
- Sarrazin, P. G., Pelletier, L., Deci, E., et Ryan, R. (2011). Nourrir une motivation autonome et des conséquences positives dans différents milieux de vie : les apports de la théorie de l'autodétermination. *Traité de psychologie positive*. De Boeck.
- Schommer-Aikins, B. (2004). Explaining the epistemological belief system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational psychologist*, 39(1), 19-29.
- Sinatra, M. et Lombardi, D. (2020). Evaluating sources of scientific evidence and claims in the post-truth era may require reappraising plausibility judgements, *Educational psychologist*, 55(3), 120-131.
- Super, D. (1980). A life-span, Life-space approach to career development. *Journal of vocational behavior*, 16, 282-298.
- Tap, P., Roudès, R. et Antunes, S. (2013). La dynamique personnelle et les identités professionnelles, en situation de changement. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 3, 385-407.
- Trautwein, C. et Bosse, E. (2017). The first year in higher education – critical requirements from the student perspective. *Higher education*, 73, 371-387.
- Vallerand, R., J. et Thill, E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Études Vivantes.

Vallerand, R., Blais, M., Brière, N. et Pelletier, L. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 21, 323-349.

Vermandele, C., Plaigin, C., Dupriez, V., Maroy, C., Van Campenhoudt, M. et Lafontaine, D. (2010). Profils des étudiants entamant des études universitaires et analyse des choix d'études. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 78.

Vermunt, J. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*, 49(3), 205-234.

ABSTRACTS

Following on from several studies on university success and the psychosocial transition of students entering university, we have chosen to approach this from the angle of characterizing these students in the form of psycho-cognitive profiles. Thus, by combining dimensions such as motivation, approach to deep learning and epistemic beliefs, whose influence on university success is now well known, we have attempted to identify what we will call “academic profiles” because of their relationship to knowledge and learning. The combination of these variables was approached using a statistical tool : clustering. Our study is based on data collected from 2168 students in ten different training courses. Five academic profiles were identified and analyzed : the scholastic, the academic, the curious, the enigmatic and the resigned. They are distinguished by similar cognitive and psychological components within the same group. These profiles are then refined using input data (academic, social and personal), well-being data (perceived social support and difficulties experienced) and academic achievement. The aim is to be able to identify the intrinsic resources of these profiles rather than the obstacles to their success, with a view to providing teachers with additional knowledge of this relatively heterogeneous group, to envisage changes in discourse, methods and attitudes towards them, and thus support their learning.

Dans le prolongement de nombreux travaux sur la réussite universitaire et la transition psychosociale d'étudiants entrant à l'université, nous avons fait le choix d'aborder celle-ci sous l'angle de la caractérisation de ces étudiants sous forme de profils psycho-cognitifs. Ainsi, c'est par la combinaison de dimensions telles que la motivation, l'approche de l'apprentissage en profondeur et les croyances épistémiques dont on connaît désormais l'influence sur la réussite universitaire que nous avons tenté de dégager ce que nous nommerons des « profils académiques » en raison de leur relation à la connaissance et aux apprentissages. La combinaison de ces variables a été abordée grâce à l'utilisation d'un outil statistique : le clustering. Notre étude porte sur des données recueillies auprès de 2168 étudiants dans dix parcours de formation différents. Cinq profils académiques sont ainsi repérés et analysés et nommés comme suit : les scolaires, les universitaires, les curieux, les énigmatiques et les résignés. Ils se distinguent par leurs composantes cognitives et psychologiques similaires au sein d'un même regroupement. Ces profils sont ensuite affinés grâce aux données d'entrée (académique, sociale et personnelle), aux données de bien-être (soutien social perçu et difficultés ressenties) et à la réussite universitaire. L'objectif est de pouvoir repérer chez ces profils des ressources intrinsèques plus que des obstacles à leur réussite, avec pour perspectives d'offrir aux enseignants une connaissance complémentaire de ce public relativement hétérogène, pour envisager des changements de discours, de méthodes, de postures à leur égard, et accompagner ainsi leurs acquisitions.

INDEX

Mots-clés: profil, cluster, motivation, approche de l'apprentissage et croyances épistémiques

AUTHORS

JACQUELINE PAPET

OTP, Université de Montpellier, Montpellier, France et LIRDEF Université de Montpellier & Université Paul Valéry, France, jacqueline.papet@umontpellier.fr

MANUEL BÄCHTOLD

OTP, Université de Montpellier, Montpellier, France et LIRDEF Université de Montpellier & Université Paul Valéry, France

DOMINIQUE BARBE ASENSIO

OTP, Université de Montpellier, Montpellier, France

APPOLINAIRE NGOUA-ONDO

OTP, Université de Montpellier, Montpellier, France