

Université catholique de Louvain
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

Elève aujourd'hui... Et demain ?
Etude des antécédents et des conséquences
de l'engagement envers un but de formation.

Thèse présentée en vue de l'obtention du titre de
Docteur en sciences psychologiques et de l'éducation par

Gentiane Boudrenghien

Promoteurs :
Mariane Frenay
Etienne Bourgeois

Comité d'encadrement :
Vincent Yzerbyt (UCL)
Willy Lens (KULeuven)

Louvain-la-Neuve, Belgique
Juin 2011

*The pursuance of future ends and the choice of means for their attainment,
are thus the mark and criterion of the presence of mentality in a phenomenon.*
(James, 1890, p. 8)

Avec la finalisation de cette thèse, c'est un projet de six ans qui se termine. Ce projet, j'ai pu le mener à bien parce que j'étais entourée, écoutée et soutenue par des personnes aux nombreuses qualités tant professionnelles qu'humaines. Je tiens ici à remercier vivement celles et ceux qui ont ainsi, d'une manière ou d'une autre, contribué à l'aboutissement de ce travail.

Tout a commencé par une transition (comme quoi, on y revient toujours) de la licence au doctorat. Une personne a été particulièrement à la base de mon choix de me lancer dans la recherche. Je te remercie Dany de m'avoir donné le goût pour ce métier dans le cadre de mon stage puis de mon mémoire. Ce que j'ai appris à tes côtés est pour beaucoup dans la manière dont j'ai essayé de mener cette thèse. Je retiens tout particulièrement ta grande préoccupation pour les personnes directement concernées sur le terrain par nos thématiques de recherche. Cette transition, je te la dois également, Frédéric. Je te remercie pour la grande confiance que tu m'as accordée, notamment dans le cadre de mon mémoire.

Tout au long de mon parcours de recherche, j'ai eu la chance d'être accompagnée par deux promoteurs, Mariane Frenay et Etienne Bourgeois. Je te remercie, Mariane, pour tout ce que tu m'as appris et donné l'occasion d'apprendre durant ces six années. Tu as toujours été là, pour toutes mes questions et mes (nombreux) mails. Tu as cette capacité de laisser de côté ce que tu es en train de faire pour écouter celui qui a besoin de ton aide. Je te remercie pour ton encadrement jusqu'au bout de cette thèse, malgré l'augmentation exponentielle de tes tâches. Et même au-delà de ce travail, puisque tu m'as également dernièrement accompagnée dans cette transition suivante qu'est celle du doctorat vers d'autres horizons professionnels. Je te remercie également, Etienne, pour ton accompagnement que tu as maintenu malgré ton éloignement géographique. J'ai beaucoup appris des réflexions théoriques que tu as eu l'occasion de proposer. Tous deux vous m'avez donné une grande liberté dans la construction de cette thèse. Bien que cela ne m'ait pas facilité les choses, en particulier durant les premières années, je pense en avoir appris d'autant plus quant à la mise sur pied d'un projet.

Aux côtés de mes promoteurs, deux autres personnes complètent mon comité d'encadrement. Je vous remercie, Vincent Yzerbyt et Willy Lens, pour votre participation active au suivi de cette thèse. Vos commentaires et suggestions ont toujours été nombreux et de grande qualité. A chacune de nos réunions, vous avez permis à ce travail d'aller un pas plus loin. En particulier, je te remercie, Vincent, pour l'intéressant regard extérieur au domaine de la psychologie de l'éducation que tu nous as chaque fois proposé, ainsi que pour tes précieux conseils statistiques. Je vous remercie, Willy Lens, pour la grande pertinence de vos réflexions, ainsi que pour les lectures très précises que vous avez faites, à plusieurs reprises, des versions antérieures de ce travail. En particulier, l'analyse théorique de cette thèse ne serait pas ce qu'elle est sans ces lectures.

Au terme de ce travail, j'ai eu le plaisir de le voir lu et commenté par les professeurs Jacquelynne Eccles et Marcel Crahay. Je vous remercie pour le temps que vous avez passé à vous plonger dans cette thèse ainsi que pour les intéressantes questions que vous avez soulevées. Ces questions ont alimenté la poursuite de ma réflexion et dessinent des pistes de travail fort pertinentes. Je vous remercie également, professeur James Day, pour la qualité avec laquelle vous avez assuré la présidence de ce jury.

J'adresse un énorme merci aux élèves du secondaire, aux étudiants du supérieur, aux enseignants et aux directions d'établissements pour l'accueil et l'intérêt qu'ils ont manifestés à

l'égard de mon travail. Sans leur participation active à nos recherches, cette thèse n'existerait tout simplement pas.

Ces six ans de recherche, je les ai passés dans une ambiance de travail assez exceptionnelle grâce à des collègues exceptionnels. Je pense tout d'abord à Julia et Christelle avec qui cette aventure a commencé. Nous avons partagé de nombreuses expériences ensemble, jusqu'à la même chambre d'hôtel en colloque. Je vous remercie pour tout cela, pour ce qui est devenu une amitié. Pascale, j'ai eu le plaisir de te rencontrer en fin de thèse. J'ai trouvé auprès de toi un grand soutien en cette période particulièrement stressante. Je te remercie pour la qualité de ton écoute, ainsi que pour l'intérêt que tu as porté à ma progression durant ces dernières semaines. Isabelle, sans toi, le temps aurait été beaucoup plus long chaque matin. J'ai adoré toutes nos petites papotes quotidiennes avant de se mettre au travail. Et j'avoue que je suis fière d'être la secrétaire bis. Véro, si un jour j'enseigne à nouveau, je mettrai dans mon contrat une clause suspensive : travailler avec toi. Je te remercie pour cette parfaite collaboration et pour avoir tenu le coup jusqu'à la dernière heure de TP cette année. Adrien, Anne, Benoît, Catherine, Fidès, Flor, Gaëlle M., Gaëlle V., Irène, Isabel, Jibé, Léopold, Maria, Marianne, Marie, Mikaël, Nastasya, Noémie, Sarah, Serge, Virginie, je vous remercie chacun et chacune pour tous les échanges (professionnels et surtout non professionnels) que j'ai eu l'occasion d'avoir avec vous. Ce fut chaque fois avec beaucoup de plaisir.

Je remercie tout particulièrement mes parents. Papa et maman, je vous remercie évidemment pour votre contribution à la réalisation de ce travail. La passion avec laquelle vous avez exercé votre métier est sûrement pour beaucoup dans mes propres choix professionnels ainsi que dans le choix de mon projet de thèse. Je me souviens de nos discussions sur le projet que j'essayais tant bien que mal de construire, de votre participation fictive aux questionnaires pour en tester la procédure, de votre soutien lors du retour des revues et de vos nombreuses relectures en profondeur et en détails. Mais je vous remercie surtout pour les parents que vous êtes. Sentir que, quoi qu'il arrive, vous êtes toujours là pour m'écouter et me conseiller est tellement précieux. Je remercie également ma petite sœur. Nathalie, merci notamment de m'avoir introduit dans ton école, ainsi que pour tes relectures expertes de romaniste. Tu offres à tes élèves une préparation de qualité à la transition vers l'enseignement supérieur. Le présent travail, entre autres, est là pour souligner l'importance de cette préparation.

Enfin, un merci du fond du cœur à mon mari. Sam, je te remercie pour ton écoute qui continue toujours à me surprendre par sa qualité. Je me souviens tout particulièrement de ton soutien en début de thèse. Je ne sais pas si j'aurais pu passer au travers de ces premiers moments sans toi à mes côtés. Je te remercie également pour le recul que tu m'as permis de développer par rapport à ce travail, tant via nos discussions sur la recherche en sciences humaines, que grâce à notre épanouissement dans nos autres sphères de vie. Merci pour ton aide jusqu'au tout dernier moment de la finalisation de ce travail.

Grâce à vous tous, je m'envole avec plein de beaux souvenirs vers d'autres projets.

Table des matières

Introduction générale.....	1
Chapitre 1 : L'engagement de l'étudiant(e) envers son but de formation : Une variable clé pour approcher les questions de choix et de persévérance dans les études	9
1. Approcher la transition du secondaire au supérieur et les questions de choix et de persévérance qui s'y posent sous l'angle de l'engagement envers un but de formation.....	13
2. Les enseignements de la théorie du <i>goal setting</i> quant aux antécédents de l'engagement envers un but.....	17
3. Deux antécédents proximaux de l'engagement envers un but personnel : la valeur et les attentes de réussite.....	19
4. Deux antécédents distaux de l'engagement envers un but personnel : la représentation du but en termes de niveau d'abstraction et de degré d'intégration	25
4.1. La représentation des buts en structure hiérarchique.....	26
4.2. L'importance d'un but au sein de la structure hiérarchique.....	29
4.3. Le niveau d'abstraction du but.....	31
4.4. Le degré d'intégration du but.....	41
4.5. Interaction entre niveau d'abstraction et degré d'intégration.....	51
5. Les conséquences de l'engagement envers un but de formation sur le vécu académique et le bien-être des étudiants.....	55
5.1. Le processus de prise de décision vocationnelle.....	56
5.2. L'engagement envers un but de formation et ses conséquences académiques.....	59
5.3. L'engagement envers un but de formation et ses conséquences en termes de bien-être.....	63
6. Quand le but de formation devient inatteignable : l'importance du désengagement et du réengagement.....	66

6.1. Le processus de désengagement.....	66
6.2. Le processus de réengagement.....	69
7. Conclusion.....	71
Chapitre 2 : Notre approche des questions restées ouvertes quant aux antécédents et aux conséquences de l'engagement envers un but de formation.....	75
1. Questions restées ouvertes et organisation de notre travail autour de ces questions.....	77
1.1. Les antécédents de l'engagement envers un but de formation.....	77
1.2. Les conséquences de l'engagement envers un but de formation.....	82
2. Spécificités relatives à notre approche.....	90
2.1. Le niveau d'abstraction du but de formation.....	90
2.2. Le degré d'intégration du but de formation.....	92
3. Conclusion.....	95
Bibliographie des chapitres théoriques.....	97
Chapitre 3 : La transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur : Rôle des représentations et motivations à l'égard de son projet de formation	111
Chapter 4: Antecedents of educational goal commitment: The role of goal abstraction, integration, and importance.....	151
Chapter 5: Educational goal commitment: Consequences for choice implementation and academic achievement in higher education.....	193
Chapter 6: Educational goal commitment: Consequences for persistence in higher education.....	233
Chapter 7: Educational goal commitment: Consequences for subjective well-being	251
Chapter 8: Unattainable educational goals: Disengagement, reengagement and their consequences for subjective well-being.....	265
Discussion générale.....	305
1. Rappel du cheminement théorique.....	307

2. Synthèse et discussion des résultats.....	309
2.1. Les antécédents de l'engagement envers un but de formation.....	310
2.2. Les conséquences de l'engagement envers un but de formation.....	328
2.3. Notre approche de l'abstraction d'un but et de son degré d'intégration...	340
3. Perspectives de recherche.....	347
4. Implications pratiques.....	351
Bibliographie de la discussion et des annexes.....	359
Annexes.....	365
Annexe 1 : Analyses complémentaires sur les données du chapitre 3 – étude I.....	367
Annexe 2 : Analyses complémentaires sur les données du chapitre 3 – étude II...	375
Annexe 3 : Analyses complémentaires sur les données du chapitre 4.....	383
Annexe 4 : Approche plus large des antécédents distaux de l'engagement : Premiers résultats.....	387
Annexe 5 : Etude expérimentale des antécédents de l'engagement – design 3 x 3 : Premiers résultats.....	393

INTRODUCTION GENERALE

INTRODUCTION GENERALE

« *Avoir un bon diplôme dans la branche qui me plaît* » ; « *Etre compétent en langues* » ; « *Gagner beaucoup d'argent* » ; « *Créer ma boîte, gérer une équipe pour arriver à un but* » ; « *Devenir prof* ». Quand on demande aux étudiants de fin de l'enseignement secondaire quel est leur projet pour l'avenir, voilà quelques-unes des réponses que l'on peut entendre. La transition du secondaire vers le supérieur est un moment crucial dans le parcours de l'étudiant. Elle appelle à poser un choix de formation, choix qui aura des implications importantes pour la suite du parcours professionnel de l'étudiant. A l'approche de la fin du secondaire, chaque étudiant va plus ou moins se prêter au travail de construction d'un projet de formation et/ou professionnel et sera en cela plus ou moins soutenu par son entourage et par des professionnels de l'aide à l'orientation. Ces étudiants arrivent ainsi au seuil de l'enseignement supérieur avec un certain projet de formation envers lequel ils ont plus ou moins l'intention de s'engager. Autrement dit, chaque étudiant a construit progressivement un certain degré d'engagement envers le projet de formation qu'il formule en posant son choix d'études. Par engagement, nous entendons la mesure dans laquelle le but de formation est associé à un fort sentiment de détermination, ainsi qu'à la volonté de faire des efforts pour le réaliser.

Le projet avec lequel l'étudiant entre dans l'enseignement supérieur joue-t-il un rôle dans le déroulement de ses premières années dans cet enseignement ? Les travaux de recherche se sont principalement concentrés sur le contenu du projet de l'étudiant (sa précision, sa clarté, sa congruence avec la formation choisie) et l'impact de ce contenu sur la réussite et la persévérance de l'étudiant. Nous pensons que ce n'est pas tant l'objet en lui-même, c'est-à-dire le projet, qui compte dans l'explication du vécu académique et du bien-être de l'étudiant, mais davantage la relation que le sujet du choix (c'est-à-dire l'étudiant) entretient avec ce projet, autrement dit son engagement personnel à l'égard de ce projet. Quel rôle cet engagement de l'étudiant envers son projet joue-t-il dans le déroulement de ses premières années dans cet enseignement ? L'intention de s'engager avec laquelle l'étudiant entre dans le supérieur se traduit-elle en comportements d'engagement ? Etre fortement engagé envers son projet est-il nécessairement positif ? Cette vision majoritairement positive de l'engagement ne doit-elle pas être nuancée ?

Par ailleurs, l'aide à l'orientation dans le cadre de la transition du secondaire vers le supérieur soulève la question de l'accompagnement des étudiants dans la construction de leur projet de formation et d'un certain engagement envers ce projet. Les travaux de recherche se sont principalement concentrés sur le processus de décision et ses différentes tâches (exploration de soi, exploration de l'environnement des formations et professions, identification de différentes alternatives, décision). Au-delà de ces tâches isolées, ce qui nous semble important, c'est le travail de mise en lien des différents éléments avec lesquels l'étudiant ressort de chacune de ces tâches. Quelles sont les implications de la formation que je choisis d'entamer pour le développement de la personne que je souhaite devenir ? Ce choix tient-il compte de la réalité de mes compétences et de mes difficultés ? Travailler ces questions permet à l'étudiant une réelle réflexion sur le sens qu'il donne à son projet de formation. La représentation avec laquelle l'étudiant ressort de ce travail de mise en lien nous semble déterminante pour l'engagement qu'il va ensuite choisir d'investir dans son projet. Elle constitue dès lors une piste intéressante sur laquelle travailler avec l'étudiant dans le cadre de l'aide à l'orientation.

Au départ de ces questionnements relatifs au choix et à la persévérance dans le contexte de la transition du secondaire vers le supérieur, nous visons dans ce travail de thèse à offrir une analyse de plusieurs questions restées ouvertes en ce qui concerne l'engagement que les étudiants construisent envers le but de formation qu'ils poursuivent en choisissant leurs études supérieures. Plus précisément, notre travail tente de contribuer à la recherche en psychologie de l'éducation d'une part en développant un modèle théorique des facteurs intervenant en amont de l'engagement et d'autre part en étudiant les variables influencées en aval de l'engagement.

Ainsi, nous développons un modèle théorique des antécédents de l'engagement envers un but de formation. Un tel modèle n'existe jusqu'à présent que pour les buts assignés de l'extérieur. Notre modèle intègre deux cadres théoriques, celui de l'*Expectancy-Value*, qui a reçu de nombreuses preuves empiriques de sa pertinence, et celui de la structure hiérarchique des buts. Ce second cadre théorique n'a que très peu fait l'objet de mises à l'épreuve empiriques. La présente thèse va tenter de démontrer sa pertinence, tant théorique qu'écologique. Au niveau théorique, notre analyse de la littérature met en évidence que ce cadre réunit et permet de relire de nombreux travaux de recherche sur la motivation et la personnalité. Quant à sa pertinence écologique, nous tentons de la démontrer en nous appuyant directement sur ce cadre théorique

pour proposer des pistes concrètes en matière d'accompagnement des étudiants dans la construction de leur choix de formation. Mais cette thèse ne se contente pas uniquement de soutenir la pertinence du cadre théorique de la structure hiérarchique des buts. Elle tente de faire évoluer la réflexion qui y est sous-jacente, non seulement en la confrontant à d'autres approches théoriques, mais surtout en proposant une des premières réelles mises à l'épreuve empiriques de certains de ses postulats.

Par ailleurs, deux questions relatives aux conséquences de l'engagement envers un but de formation nécessitent davantage d'explorations. Premièrement, l'engagement, ou plus précisément l'intention qu'a l'étudiant d'investir des efforts, donne-t-il lieu à de réels comportements d'engagement ? Cette traduction d'une intention en comportements, nous proposons de l'étudier sur les variables académiques que sont la réussite et la persévérance. On a peut-être trop tendance à s'attendre à ce que ces conséquences suivent l'engagement. Ce processus n'est pas nécessairement si automatique et surtout il est probablement plus complexe qu'une simple influence directe de l'intention d'engagement sur la réussite et la persévérance. Nous nous penchons sur cette influence et proposons d'aller au-delà de ce que la littérature nous propose jusqu'à présent en confrontant différentes modélisations théoriques de ce processus d'influence. Outre ces conséquences positives communément admises de l'engagement sur le vécu académique, un engagement élevé semble également influencer le bien-être de l'étudiant. Cependant, à ce niveau, la littérature est partagée. Si l'impact positif de l'engagement sur le bien-être est majoritairement admis, quelques travaux commencent à envisager qu'un engagement élevé puisse, dans certains cas, être négatif pour ce même bien-être. Se pose dès lors une seconde question en ce qui concerne les conséquences de l'engagement : l'engagement envers un but de formation peut-il, dans certaines circonstances, être négatif pour le bien-être de l'étudiant ? Cette question ne nous semble pas avoir été posée dans le domaine de la formation. La présente thèse se propose dès lors de contribuer à son analyse tant théorique qu'empirique.

Par conséquent, nous proposons de formuler l'objectif du présent travail comme suit : analyser l'engagement que l'étudiant a l'intention de mettre dans le but de formation qu'il poursuit en choisissant ses études supérieures, et ce, sous l'angle des facteurs qui façonnent la construction d'un certain degré d'engagement (antécédents), ainsi que sous l'angle des influences que cet engagement exerce ensuite tant sur le vécu académique que sur le bien-être de l'étudiant (conséquences).

Pour atteindre cet objectif, huit chapitres sont développés. Ceux-ci font ensuite l'objet d'une discussion générale. Le premier chapitre, théorique, consiste en une analyse de ce que la littérature nous apprend en matière d'antécédents et de conséquences de l'engagement envers un but, et plus précisément, un but de formation. Nous commençons par expliquer les raisons de notre approche de la transition du secondaire vers le supérieur par le concept d'engagement envers un but de formation, concept dont nous proposons une définition. Ensuite, nous développons une analyse de la littérature en matière d'antécédents de l'engagement envers un but. Pour ce faire, après nous être inspirés des travaux menés dans le cadre de la théorie du *goal setting* sur l'engagement envers un but assigné de l'extérieur, nous nous penchons plus particulièrement sur deux cadres théoriques permettant d'approcher les buts personnels : le paradigme de l'*Expectancy-Value* et la structure hiérarchique des buts. Le premier cadre théorique met en évidence deux facteurs susceptibles d'influencer directement l'engagement envers un but de formation, à savoir les attentes de réussite et la valeur (plus précisément, l'importance). Quant au second cadre théorique, il permet d'analyser l'influence qu'exerce sur l'importance d'un but la représentation de ce but au sein d'une structure hiérarchique. Plus précisément, il met en évidence le rôle de deux dimensions caractérisant cette représentation : le niveau d'abstraction du but et son degré d'intégration. Enfin, une analyse de la littérature relative cette fois aux conséquences de l'engagement envers un but est proposée. Pour cela, nous nous penchons dans un premier temps sur les conséquences observées globalement sur le vécu académique et le bien-être des étudiants. Ensuite, nous étudions le cas particulier de la confrontation avec un but perçu comme inatteignable et, plus précisément, les processus de désengagement et de réengagement en jeu dans ce genre de situation.

Différentes questions restent ouvertes actuellement en matière d'antécédents et de conséquences de l'engagement envers un but de formation. L'analyse de la littérature réalisée au premier chapitre nous permet de construire des réponses à ces questions, réponses que le deuxième chapitre se propose de formuler sous la forme d'hypothèses de recherche. Plus précisément, nous présentons douze hypothèses dans ce chapitre et, pour chacune, renvoyons le lecteur vers le(s) chapitre(s) empirique(s) qui met(mettent) à l'épreuve cette hypothèse. Une fois ces hypothèses présentées, nous proposons un modèle qui les synthétise, modèle sur lequel nous reviendrons à l'entrée de chaque chapitre empirique afin d'y situer les hypothèses plus précisément testées par le chapitre en question. Pour terminer, nous explicitons certaines

spécificités de notre approche au regard de la littérature analysée. Nous présentons ainsi la manière dont nous proposons de définir et d'opérationnaliser deux concepts au centre de notre travail mais rarement étudiés empiriquement : le niveau d'abstraction et le degré d'intégration.

Les hypothèses présentées dans le deuxième chapitre sont mises à l'épreuve au moyen d'études empiriques dont les résultats sont présentés en six chapitres. Quatre de ces chapitres sont soumis en tant qu'articles de recherche (chapitres 3, 4, 5 et 8), les deux autres sont des rapports de recherche (chapitres 6 et 7). L'introduction théorique et la discussion de ces rapports de recherche sont moins élaborées que celles des articles.

Le troisième chapitre présente deux études qui analysent les antécédents de l'engagement envers un but de formation sur la base de données longitudinales (étude I) et transversales (étude II). Alors que l'étude I n'approche que les antécédents issus du cadre théorique de la structure hiérarchique des buts, l'étude II analyse l'ensemble des antécédents postulés dans le cadre de notre travail, y compris ceux issus du paradigme de l'*Expectancy-Value*. Le quatrième chapitre complète cette première approche des antécédents de l'engagement envers un but de formation en en proposant une mise à l'épreuve dans le cadre d'un design expérimental. Ainsi se clôture notre étude empirique des facteurs jouant un rôle en amont de l'engagement.

Trois chapitres sont ensuite consacrés à une approche générale des conséquences de l'engagement envers un but de formation. Les cinquième et sixième chapitres se concentrent sur les influences qui se marquent au niveau académique. Celles-ci sont étudiées sur des données longitudinales récoltées en quatre temps de mesure. Plus précisément, le cinquième chapitre analyse les trois premiers temps de mesure afin de mettre en évidence les conséquences de l'engagement sur la qualité de la mise en œuvre du choix, et par conséquent, sur la réussite académique. Quant au sixième chapitre, il ajoute à ces trois temps de mesure le quatrième afin d'expliquer le processus par lequel l'engagement influence une variable se manifestant à plus long terme que la réussite : la persévérance dans les études choisies un an après l'entrée dans l'enseignement supérieur. Après cette première approche focalisée sur le vécu académique de l'étudiant, le septième chapitre se penche sur la manière dont son bien-être peut être influencé par un engagement plus ou moins élevé envers un but de formation. D'autres données, également longitudinales, sont explorées pour ce faire. Pour terminer notre étude des conséquences, le huitième chapitre se propose d'analyser les influences que l'engagement, mais aussi le

Introduction générale

désengagement et le réengagement, exercent sur le bien-être, dans le cas plus spécifique de la confrontation avec un but perçu comme inatteignable. Des données longitudinales récoltées entre autres auprès d'étudiants ayant abandonné leur parcours de formation sont analysées.

Au terme de cette étude des antécédents et conséquences de l'engagement en différents chapitres, les apports et limites de chacun de ces chapitres sont synthétisés et discutés. Cette discussion générale est également l'occasion de souligner les similitudes, les divergences, ainsi que la complémentarité et les liens entre les résultats obtenus au travers des différents chapitres. La discussion générale se clôture sur la suggestion de perspectives de recherche, ainsi que sur la mise en évidence des implications pratiques de notre travail.

CHAPITRE 1 :

**L'engagement de l'étudiant(e) envers son but de formation :
Une variable clé pour approcher les questions de choix
et de persévérance dans les études.**

CHAPITRE 1 :

L'engagement de l'étudiant(e)¹ envers son but de formation : Une variable clé pour approcher les questions de choix et de persévérance dans les études.

Avant d'examiner en profondeur sur le sujet qui nous occupe, celui de l'engagement de l'étudiant envers son but de formation, nous proposons de situer notre approche au sein de la problématique plus générale du sujet en formation. Cette problématique met en jeu deux pôles en tension : l'intention et l'action (Bourgeois, 2009). Bourgeois définit l'intention de formation comme « la représentation que le sujet se fait de ce qu'il vient chercher en formation, de ce qu'il attend, en relation à des buts personnels, d'ordre à la fois biographique et identitaire » (p. 35). Quant à l'action de formation, elle correspond à l'action entreprise – ou envisagée – pour réaliser l'intention ou tout au moins progresser vers sa réalisation².

Bourgeois (2009) montre les limites d'envisager l'un ou l'autre de ces deux pôles comme prépondérant, déterminant l'autre. La conception qui prédomine actuellement au sein de la littérature scientifique, mais aussi plus largement dans le sens commun (propre aux cultures occidentales du moins), accorde la première place à l'intention : les projets et buts des individus précèdent, orientent et déterminent leur engagement dans l'action. Si cette manière de voir les choses a probablement une part de vérité, son caractère extrême en fait apparaître les limites. En effet, comme expliquer, dans le cadre d'une telle conception, que c'est dans l'action que le projet de certaines personnes prend forme, qu'elles réalisent ce qu'elles cherchent vraiment ? Une conception focalisée sur l'intention n'envisage pas non plus que rester accroché à tout prix à son intention de départ peut empêcher de s'ouvrir à la nouveauté pouvant émerger de l'action. Une représentation opposée de la relation entre intention et action consisterait à envisager l'action comme déterminante de l'intention. Cependant, à nouveau, une telle conception extrême s'avère

¹ Le texte qui suit est épïcène et emploie le masculin pour désigner les deux sexes.

² Bien que telle soit la définition de Bourgeois (2009), dans la suite du document nous envisageons que l'action de formation, pour être dite « action », doit être entreprise et non simplement envisagée. Nous considérons que l'action commence avec la réelle mise en œuvre du comportement.

limitée. En effet, elle ne rend pas compte de l'intérêt qu'a l'apprenant à lier son engagement dans une formation à une certaine intention qui lui est propre et qui pourra le soutenir dans cet engagement.

Entre ces deux extrêmes, Bourgeois (2009) suggère une conception selon laquelle ces deux pôles que sont l'intention et l'action s'influencent mutuellement et peuvent par conséquent chacun susciter des changements chez l'autre. L'intention initiale du sujet entrant en formation peut influencer son action au sein de cette formation, c'est-à-dire la manière dont il va réaliser cette formation, et ce dans une mesure plus ou moins grande d'un individu à l'autre. De même, l'action en cours de formation et les expériences nouvelles que cette action suscite peuvent en retour faire évoluer l'intention initiale : la colorer différemment, la réorienter, voire la rendre non pertinente et ouvrir sur d'autres intentions.

Sur la base de ce cadrage, l'étude que nous proposons de l'engagement de l'étudiant envers un certain but de formation peut être définie comme davantage focalisée sur le pôle de l'intention. Son point de départ se situe effectivement dans le souhait de comprendre ce qui se joue autour du but que l'étudiant poursuit en choisissant sa formation. Cependant, deux éléments contribuent à ouvrir notre approche et à l'empêcher ainsi de tomber dans une focalisation extrême sur le pôle de l'intention. Premièrement, nous n'envisageons pas que cette intention à l'origine de l'entrée en formation soit nécessairement claire, précise et spécifique, contrairement à plusieurs courants de recherche qui ont accordé une importance primordiale au pôle de l'intention (Bourgeois, 2009). Un minimum d'intention est nécessaire à l'entrée de la formation, mais nous envisageons que celle-ci puisse être floue, peu élaborée, voire à peine consciente. Le second facteur d'ouverture constitue également une preuve supplémentaire de la nécessaire articulation entre intention et action. Notre approche, bien que focalisée au départ sur l'engagement initial de l'étudiant, nous a amenés progressivement à envisager que cet engagement initial puisse se modifier sous l'effet de ce qui est vécu en formation. Ainsi, la question du désengagement par rapport au but initial et celle du réengagement envers un autre but que nous soulevons à la fin de notre analyse traduisent l'importance que prend l'action dans le déroulement de la formation et révèlent ce processus par lequel l'action peut elle aussi être à l'origine de l'intention. Les processus émergeant de cette relation d'influence réciproque entre intention et action sont à la

base de l'auto-régulation³ des individus. En effet, cette auto-régulation s'exerce autant par le processus de poursuite d'un but ou d'une intention que par celui d'abandon du but initial pour se réengager envers un autre (O'Connor, Fraser, Whyte, MacHale, & Masterton, 2009).

Deux questions centrales qui vont nous occuper tout au long de la présente analyse sont la question du choix et celle de la persévérance. La question du choix renvoie à l'engagement initial de l'étudiant envers un certain but de formation et, par conséquent, davantage au pôle de l'intention. La question de la persévérance (et son opposée qu'est celle du désengagement) renvoie quant à elle à l'évolution de cet engagement initial sous l'effet, entre autres, de ce qui est vécu en formation et, par conséquent, au pôle de l'action. Ces deux questions, comme nous l'expliquons ci-après, nous avons choisi de les étudier à la lumière du concept d'engagement envers un but de formation. Nous avons également choisi de les étudier à un moment bien précis du parcours de formation : la transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur. Néanmoins, nous pensons que l'analyse que nous proposons ci-dessous pourrait donner lieu à une réflexion intéressante à d'autres moments de ce parcours, voire même dans d'autres domaines que celui de la formation. Choisir une direction, d'une part, décider d'y persévérer ou non, d'autre part, sont deux décisions auxquelles tout être humain est fréquemment confronté dans les différents domaines de sa vie.

1. Approcher la transition du secondaire au supérieur et les questions de choix et de persévérance qui s'y posent sous l'angle de l'engagement envers un but de formation.

L'entrée dans l'enseignement supérieur amène l'étudiant à se confronter à plusieurs enjeux aux conséquences considérables pour la suite de son parcours de formation. Ainsi, il doit entre autres s'adapter à de nouvelles contraintes académiques, développer de nouveaux réseaux sociaux, apprendre d'autres modes de relations aux autres (professeurs, assistants, collègues de classe...) et gérer une autonomie croissante tant au niveau académique que dans la vie quotidienne (Perry, Hladkyj, Pekrun, & Pelletier, 2001 ; Schmitz, 2009). La fin du secondaire est par conséquent un moment crucial en termes de préparation à ces différents changements. Un élément qui va jouer un rôle majeur dans la motivation de l'étudiant à se préparer au supérieur et

³ L'auto-régulation peut être définie comme « les nombreux processus par lesquels le psychisme humain exerce un contrôle sur ses fonctions, ses états et ses processus internes » (Baumeister & Vohs, 2004, p. 1).

ensuite à faire les efforts nécessaires pour s'y ajuster réside dans le sens que l'étudiant va parvenir à donner à ses études supérieures⁴. Ce sens va déterminer à plus long terme la décision que prendra l'étudiant de persévérer ou non dans ces études. Cet élément central qu'est le fait de donner du sens à sa formation implique un processus de prise de décision par lequel l'étudiant construit progressivement son choix de formation, mais donner du sens dépasse la simple décision finale de s'inscrire dans tel ou tel programme d'études.

Traditionnellement, au sein de la littérature, la question du choix d'une formation a été abordée sous deux angles principaux : le processus de développement des intérêts (Lent, Brown, & Hackett, 1994) et celui de la prise de décision, qui en découle (Osipow, 1999). Cependant, d'après Germeijs et Verschueren (2006b), le processus de prise de décision vocationnelle ne s'arrête pas sur une prise de décision, mais implique une « étape » suivante, celle de l'engagement envers un certain but de formation. Richardson et al. (2009) soutiennent l'importance du processus de développement d'intentions caractérisées par un engagement actif. La formulation d'un but de formation et le développement d'un certain engagement à son égard permettent à l'étudiant de se donner une certaine idée du futur pertinente à ses yeux, autrement dit de donner du sens à sa formation, processus dont nous soulignons l'importance ci-dessus. Ces éléments conditionnent bien entendu le futur parcours professionnel de l'étudiant, mais déterminent également son vécu académique (ex : émotions académiques, efforts investis au niveau scolaire, réussite) et plus généralement son bien-être (Defrenne, 2003).

Le présent chapitre propose un tour d'horizon des travaux de recherche réalisés autour de ce concept d'engagement envers un but de formation. Avant de préciser les objectifs de notre travail, nous proposons de définir ce que nous entendons par ce concept.

Les buts de formation font partie des buts personnels. Par buts personnels, nous entendons des représentations individualisées et cognitivement élaborées de ce qu'une personne veut atteindre dans sa situation actuelle (Brunstein, 1993). Ces buts sont personnels dans la mesure où ils sont internes, intérieurs à la personne (Vandercammen, 2010). Les buts de formation sont donc des représentations de ce qu'un étudiant veut atteindre par rapport à sa formation. Dans la mesure où notre approche se situe plus précisément à la charnière entre le secondaire et le supérieur, nous

⁴ La donation de sens est définie par de Villers (1993, p. 82) comme « l'acte d'un sujet (personne, groupe, institution) qui puise dans le capital culturel qu'il s'est approprié les ressources nécessaires à la compréhension de son expérience en tant que celle-ci recèle les points d'appui et les signes d'une orientation pour son action ».

précisons notre définition comme suit : les buts de formation sont des représentations de ce qu'un étudiant veut atteindre en posant un certain choix d'études. Ces buts peuvent concerner tant la profession que l'étudiant vise après ses études, que, dans un futur plus proche, les différentes choses qu'il souhaite développer dans le cadre de ses études.

Un concept qu'il importe de situer par rapport à celui de but (de formation) est le concept de projet (de formation) développé dans le cadre des théories de l'orientation⁵. Le projet y est défini comme étant « à la fois la définition d'un but et la mise en œuvre de moyens, de stratégies permettant de l'atteindre » (Huteau, 1988, pp. 104-105). Sur la base de cette définition, nous considérons que les concepts de projet et de but sont liés, mais néanmoins distincts. Le concept de projet est plus large, plus englobant que celui de but. La structure de fins et moyens, de buts et sous-buts englobée au sein du concept de projet ne fait pas partie de la définition du concept de but. Une des références théoriques centrales de notre travail, la structure hiérarchique des buts (Carver & Scheier, 1998), décrit cette organisation en buts et sous-buts. En nous appuyant sur ce cadre théorique, nous analysons donc bien les projets de formation des étudiants. Cependant, tout au long de ce travail, nous allons majoritairement utiliser le terme de « but » au lieu de celui de « projet », et ce pour deux raisons principales. Premièrement, utiliser le concept de but nous permet de distinguer deux éléments qui constituent la structure hiérarchique : son contenu (des buts) et le principe d'organisation de ce contenu (des liens entre buts et sous-buts). Ces deux éléments sont confondus au sein de la notion de projet. Il nous semble que nous serons plus à même d'étudier ce qui se joue au sein de la structure hiérarchique si nous partons du terme de « buts » qui désigne ce qui fait l'objet d'un fonctionnement hiérarchique plutôt que de celui de « projet » qui englobe cette structure. Une approche par le terme de « projet » nous semble trop englobante pour comprendre finement ce qui se passe au sein de la structure hiérarchique de buts. Une seconde raison à la base de notre choix d'utiliser le concept de but est que notre approche sollicite majoritairement des cadres de référence développés dans la littérature anglophone. Or, dans cette littérature, le concept de but (*goal*) constitue le concept de référence pour désigner ce qu'une personne veut atteindre. Le terme de projet est davantage utilisé dans la littérature francophone. Cependant, malgré la différence de largeur de ces concepts, ils renvoient à une réalité relativement similaire. Par conséquent, bien que le terme de « but » sera majoritairement

⁵ Nous renvoyons le lecteur au travail de Vandercammen (2010) pour une étude approfondie du projet personnel de l'étudiant dans le contexte de la formation.

utilisé dans le présent travail, le terme de « projet » sera également employé à quelques reprises à titre de synonyme de but, en particulier dans le chapitre 3 qui présente un article publié dans une revue française.

Venons-en au concept d'engagement. Brunstein (1993) définit l'engagement à poursuivre des buts personnels comme la mesure dans laquelle ces buts personnels sont associés à un fort sentiment de détermination, à la volonté de faire des efforts et à une lutte impatiente pour les réaliser. Le fait de devenir engagé envers un but particulier marque donc le démarrage d'un processus qui maintient le but comme exerçant un contrôle sur le comportement (Klinger, 1975). Bagozzi (1992) souligne la centralité de cette notion d'engagement au sein de la littérature relative aux buts. D'après lui, il est important d'expliquer les processus qui se produisent entre la formulation d'un but et l'atteinte de ce but. L'engagement, entre autres, serait crucial pour la mise en place d'actions vers la réalisation du but.

Nous définissons donc l'engagement envers un but de formation comme étant la mesure dans laquelle ce but est associé à un fort sentiment de détermination, ainsi qu'à la volonté de faire des efforts pour le réaliser⁶. L'importance de l'engagement envers un but de formation, importance que nous avons commencé à esquisser dans les lignes qui précèdent, se doit d'être précisée et nuancée. Pour ce faire, le présent chapitre se propose d'étudier les conséquences de cet engagement. Notre approche des conséquences se veut relativement large, c'est-à-dire attentive aux influences tant positives que négatives de l'engagement, et aux influences qui se marquent tant sur le vécu académique des étudiants que plus généralement sur leur bien-être. S'il est nécessaire de mieux cerner le rôle joué par l'engagement envers un but de formation au travers de ses conséquences, il est tout aussi crucial d'identifier les éléments qui le construisent en amont, autrement dit ses antécédents. Peu de recherches ont été menées à proprement parler sur ces facteurs qui contribuent au développement d'un certain engagement envers son but de formation. Or, au vu de l'importance de ce concept, il semble nécessaire d'identifier comment en promouvoir le développement. Nous allons présenter ci-dessous des travaux réalisés

⁶ L'aspect de « lutte impatiente » présent dans la définition de l'engagement donnée par Brunstein (1993) n'est pas repris dans notre définition. Notre définition reprend les aspects de sentiment de détermination et de volonté de faire des efforts. Cela ne signifie pas que nous ne nous intéressons pas à cet aspect davantage comportemental de l'engagement. Mais au lieu de l'inclure dans la définition et dans l'opérationnalisation du concept d'engagement, nous l'approchons comme une conséquence positive de l'engagement. Nous avons fait ce choix afin d'être en mesure d'étudier la force du lien entre d'une part l'intention d'engagement (c'est-à-dire l'engagement tel que nous le définissons et l'opérationnalisons) et d'autre part la mise en œuvre comportementale de cet engagement.

majoritairement dans d'autres domaines que le champ strictement vocationnel, mais dont les apports peuvent être transférés dans ce champ et qui figurent parmi les plus intéressants pour notre réflexion.

En résumé, le présent chapitre se propose de dresser le tableau de ce que la littérature peut nous apprendre jusqu'à présent des facteurs jouant un rôle en amont et en aval de l'engagement envers un but, et plus précisément, un but de formation. Les trois premiers points abordés ci-dessous traiteront plus précisément des antécédents de l'engagement envers un but et relèveront par conséquent davantage du processus d'établissement du but. Quant aux deux derniers, ils se concentreront sur ses conséquences et se rapporteront ainsi davantage aux résultats de la poursuite du but, à l'évaluation qui en est faite et aux réactions qui en découlent. Notre approche s'articule ainsi autour de deux étapes capitales dans le processus de poursuite d'un but (Austin & Vancouver, 1996).

2. Les enseignements de la théorie du *goal setting* quant aux antécédents de l'engagement envers un but.

Une revue de la littérature au départ de la notion d'engagement envers un but (*goal commitment*) indique clairement que ce concept a été le plus étudié dans le cadre de la théorie du *goal setting*⁷ (Locke, Latham, & Erez, 1988). Nombre d'études menées en référence à cette théorie se sont focalisées sur des buts extérieurs à la personne, dans un contexte organisationnel (ex : des buts donnés par l'organisation au travailleur)⁸. Le résultat majoritairement mis en évidence par ces études est que, sous certaines conditions, des buts difficiles donnent lieu à une meilleure performance que des buts faciles (Locke, Shaw, Saari, & Latham, 1981). L'une de ces conditions les plus citées est la suivante : pour que la difficulté du but ait un effet positif sur la performance, un certain engagement de la part de l'individu envers le but est nécessaire (Hollenbeck & Klein, 1987). Celui-ci est défini comme la détermination à faire des efforts vers le but (Locke et al., 1981). Hollenbeck et Klein (1987) soutiennent également que l'effet de

⁷ La notion de *goal setting* peut se traduire par celle de fixation d'objectifs, cette théorie étudiant les niveaux d'objectifs qui sont assignés à une personne ou que celle-ci se fixe dans la poursuite de ses propres buts.

⁸ Ces buts sont donc assignés de l'extérieur, posés par une personne tierce, par opposition aux buts personnels dont sont typiquement considérés comme faisant partie les buts de formation.

l'engagement sur la performance est modéré par le niveau de difficulté du but. Quand le but fixé est difficile à atteindre, un engagement élevé donne lieu à une performance élevée.

Parmi les études situées dans le cadre de la théorie du *goal setting*, beaucoup se sont penchées sur les antécédents de cet engagement envers un but. Hollenbeck et Klein (1987) ont proposé un modèle théorique intégrant les résultats de ces études. Leur modèle suggère que l'engagement envers un but de niveau de difficulté élevé est directement influencé par deux antécédents proximaux, à savoir la valeur attachée à l'atteinte du but et les attentes de réussite quant à l'atteinte de ce but. Plusieurs auteurs ont en effet montré que la probabilité attendue d'atteindre un but était liée positivement à l'engagement envers ce but (Dachler & Mobley, 1973 ; Locke, Frederick, Lee, & Bobko, 1984). Si l'on considère deux personnes confrontées à deux buts de même niveau de difficulté, celle qui s'attendra le plus à atteindre le but fixé sera également celle qui s'y engagera le plus. Celle qui considère qu'il ne lui est pas possible d'atteindre le but fixé risque de ne pas essayer de l'atteindre (Locke, 1968). Cependant, certains auteurs ont mis en évidence une relation curvilinéaire entre cette probabilité attendue et l'engagement : l'engagement diminuerait à des niveaux très élevés d'attente de réussite (Mento, Cartledge, & Locke, 1980). Par ailleurs, la valeur a également été rapportée comme un facteur exerçant un impact positif sur l'engagement (ex : Mento et al., 1980). Ces deux facteurs se trouvent rassemblés au cœur de l'approche dite de l'*Expectancy-Value* développée à l'origine par Vroom (1964). C'est en s'inspirant de cette approche que Hollenbeck et Klein (1987) ont suggéré de faire de ces deux variables, la valeur et les attentes de réussite, les deux antécédents proximaux de l'engagement envers un but.

A leur tour, ces deux antécédents seraient fonction de deux types de facteurs : les uns situationnels (ex : les récompenses, l'influence sociale, la complexité de la tâche, les contraintes à la performance, le soutien du supérieur, la compétition sociale, le caractère public du but, l'autodétermination) et les autres personnels (ex : l'engagement envers l'organisation, l'investissement dans le travail, les réussites passées, l'estime de soi, le besoin de réussite, le lieu de contrôle). Ces facteurs personnels et situationnels seraient par conséquent des antécédents distaux de l'engagement envers un but de niveau de difficulté élevé, du fait de leur influence indirecte sur ce dernier, via les antécédents proximaux.

Une méta-analyse réalisée par Klein, Wesson, Hollenbeck et Alge (1999) sur la base de 83 échantillons indépendants a confirmé que la valeur attachée à l'atteinte du but et les attentes de réussite quant à l'atteinte de ce but, antécédents considérés comme les plus proximaux, sont fortement et positivement liés à l'engagement envers un but. Cependant, seules quelques relations entre l'engagement envers un but et ses antécédents plus distaux s'avèrent soutenues empiriquement.

Ces travaux menés dans le cadre de la théorie du *goal setting* contribuent à une avancée importante dans la réflexion sur les antécédents de l'engagement envers un but. D'une part, ils soutiennent une distinction entre des antécédents proximaux et d'autres plus distaux, autrement dit entre des influences s'exerçant de manière directe et d'autres de manière indirecte sur l'engagement. D'autre part, ils suggèrent des variables bien spécifiques jouant un rôle à l'un ou l'autre de ces deux niveaux d'influence. Les deux antécédents proximaux mis en évidence, à savoir la valeur et les attentes de réussite, ont l'avantage d'être relativement généraux, non spécifiques au contexte des buts assignés de l'extérieur. Le modèle de l'*Expectancy-Value* (Eccles & Wigfield, 2002) à la base de la mise en évidence de ces deux facteurs soutient d'ailleurs leur pertinence en tant que prédicteurs directs de l'engagement, cette fois, envers un but personnel. Cependant, la prudence est de mise quant aux inférences que l'on pourrait faire concernant les antécédents distaux de l'engagement (Zaleski, 1987). En effet, les variables mises en évidence à ce niveau semblent davantage spécifiques aux buts assignés de l'extérieur et au contexte organisationnel. Il est par conséquent nécessaire d'explorer d'autres cadres théoriques plus précisément relatifs aux buts personnels, afin de suggérer des facteurs influençant la valeur et/ou les attentes de réussite relatives à ce type de buts et ainsi, indirectement, le développement d'un engagement à leur égard.

3. Deux antécédents proximaux de l'engagement envers un but personnel : la valeur et les attentes de réussite.

Le modèle de l'*Expectancy-Value* développé par Eccles et Wigfield (2002) occupe une place importante dans le champ de la psychologie de la motivation appliquée à l'éducation (Galand & Bourgeois, 2006). Ce modèle suggère que la valeur attribuée à une tâche (*Value*) et les attentes de réussite dans la tâche (*Expectancy*) influencent le choix de cette tâche, ainsi que

l'auto-régulation, la persévérance et la performance dans celle-ci. Plus directement en lien avec notre sujet, ces deux facteurs permettent d'expliquer les choix d'études et de métier (Durik, Vida, & Eccles, 2006). Le choix se définit comme la décision de commencer ou de poursuivre (ou non) son investissement (dans une tâche, des études, un métier). A leur tour, les attentes de réussite et la valeur sont entre autres fonction de la difficulté perçue de la tâche et des buts poursuivis par l'individu.

Les attentes de réussite traduisent les croyances des individus concernant leur probabilité de réussir dans la tâche, les études ou le métier en question. Eccles et ses collègues mesurent ces attentes de réussite de manière analogue à la manière dont Bandura (1997) mesure le sentiment d'efficacité personnelle (confiance qu'a l'individu en sa capacité à réussir une tâche donnée). Cet auteur soutient lui aussi que cette perception d'efficacité est un déterminant majeur du choix d'une activité, des efforts investis dans celle-ci et de la persévérance de l'individu (Bandura, 1997). Ces éléments auraient à leur tour un impact sur le niveau de performance atteint. Les diverses recherches menées dans le domaine scolaire ont confirmé ces influences (Vanlede, 2007). Plus les élèves rapportent un sentiment d'efficacité personnelle élevé, plus ils fournissent des efforts et persévèrent face aux difficultés rencontrées dans la tâche (Bouffard-Bouchard, 1990 ; Multon, Brown, & Lent, 1991). L'existence d'une relation entre sentiment d'efficacité personnelle et performance scolaire est également bien établie, bien qu'elle reste d'amplitude modérée (corrélations entre .30 et .50) (Galand & Vanlede, 2004). Outre cette influence sur ces comportements liés à la réussite, Bandura (1997) envisage également que le sentiment d'efficacité personnelle puisse prédire la volonté d'investir des efforts dans une activité.

Quant à la valeur, elle correspond à la perception qu'ont les individus de ce que cette tâche, ces études ou ce métier peut (peuvent) leur apporter. La valeur se compose de quatre éléments : l'importance, la valeur intrinsèque (ou intérêt), l'utilité et le coût (Eccles & Wigfield, 2002). Dans le cadre de ses travaux spécifiquement conduits sur le concept de valeur, Neuville (2004) propose de définir chacune de ces composantes comme suit. L'importance d'une tâche correspond à l'importance personnelle de bien réussir la tâche en question. Elle traduit la perception de la mesure dans laquelle la tâche permet aux individus de confirmer ou d'infirmer les aspects pertinents ou centraux de leur soi (*self*). L'intérêt désigne le plaisir éprouvé en effectuant la tâche. L'utilité traduit l'instrumentalité de la tâche pour les buts du sujet. Ces trois composantes affectent la valeur de manière positive. Quant au coût, il représente les aspects

négatifs perçus en lien avec l'engagement dans la tâche. Ces aspects peuvent être la quantité d'efforts requis pour réussir la tâche, le temps investi qui pourrait être consacré à d'autres activités valorisées et la peur de l'échec.

Les différents tests du modèle de l'*Expectancy-Value* soutiennent que les comportements liés à la réussite (choix, persévérance et performance) sont positivement influencés par la valeur attribuée à la tâche et par les attentes de réussite dans cette tâche (Eccles & Wigfield, 2002). Cependant, ces deux déterminants semblent entretenir chacun des liens privilégiés avec certains de ces comportements. Ainsi, les attentes de réussite prédisent davantage la performance, alors que la valeur (et en particulier une de ses dimensions, l'importance) influence davantage le choix de s'investir dans la tâche (Meece, Wigfield, & Eccles, 1990). Par ailleurs, la valeur et les attentes de réussite semblent se renforcer mutuellement : on accorde plus de valeur à une tâche que l'on s'attend à pouvoir réussir et on s'attend davantage à réussir une tâche à laquelle on attache beaucoup de valeur (Eccles & Wigfield, 2002). Par conséquent, les attentes de réussite sont susceptibles d'influencer indirectement le choix de s'investir dans une tâche, via leur impact sur la valeur qui entretient un lien privilégié avec ce choix. Il en va de même pour la valeur qui influencerait indirectement la performance, via son impact sur les attentes de réussite qui entretiennent un lien privilégié avec cette performance.

Klinger, Barta et Maxeiner (1980), dans le cadre de leur travail sur les buts personnels poursuivis par les individus (*current concerns*), soutiennent que les théories relatives au paradigme de l'*Expectancy-Value* constituent l'approche la plus satisfaisante pour prédire l'engagement envers un but. Certes, ces théories ont été développées pour prédire des comportements (choix, persévérance, performance) et non l'engagement au sens où nous l'entendons (mesure dans laquelle un but personnel est associé à un fort sentiment de détermination, ainsi qu'à la volonté de faire des efforts pour le réaliser). Cependant, l'engagement est un relativement bon prédicteur du comportement des individus (Klinger et al., 1980). Il est dès lors raisonnable de penser que les hypothèses issues de ces théories relatives au paradigme de l'*Expectancy-Value* sont pertinentes pour la prédiction de l'engagement. C'est du comportement de choix que notre concept d'engagement semble le plus proche. En effet, le degré d'engagement envers un but de formation prédit le choix de cette formation (Germeijs & Verschueren, 2007).

Bien que ces deux concepts soient liés, un élément les distingue : le choix est

dichotomique (choisir de s'investir dans une tâche ou choisir de ne pas s'y investir), alors que l'engagement est continu (s'engager avec degré un plus ou moins grand dans la poursuite d'un but). Cette différence n'est pas négligeable dans la mesure où elle pourrait amener tout particulièrement les attentes de réussite à se comporter différemment dans la prédiction du choix et de l'engagement. Des différents tests du paradigme de l'*Expectancy-Value* (Eccles & Wigfield, 2002), il ressort que les attentes de réussite prédisent positivement le choix d'une tâche. Un individu qui estime avoir une probabilité élevée de réussir une tâche aura davantage tendance à choisir de s'y investir, alors qu'un individu qui estime avoir une probabilité faible de la réussir aura davantage tendance à choisir de ne pas s'y investir. Du fait du lien que nous envisageons entre choix et engagement, nous sommes amenés à considérer que le degré d'engagement dans un but devrait lui aussi être positivement influencé par les attentes de réussite. Cependant, cette relation pourrait ne pas être aussi linéaire que cela. En effet, les travaux menés dans le cadre de la théorie du *goal setting* ont spécifiquement approché le lien entre attentes de réussite et degré d'engagement, certes majoritairement dans le cadre de buts assignés de l'extérieur. Comme évoqué ci-dessus, certains de ces travaux ont en effet mis en évidence une simple relation linéaire positive entre attentes de réussite et engagement (Dachler & Mobley, 1973 ; Locke et al., 1984), mais d'autres ont montré que l'engagement, bien qu'augmentant avec les attentes de réussite, diminuait à des niveaux très élevés de ces attentes en suivant une relation curvilinéaire (Mento et al., 1980). En effet, s'il est très probable que plus les individus s'attendent à parvenir à atteindre leur but, plus ils sont prêts à faire des efforts en ce sens, on peut également envisager que certains individus estiment l'atteinte de leur but tellement probable que cela les amène à faire moins d'efforts que les individus un peu moins sûrs de l'issue de la poursuite de leur but.

Cependant, les quelques études utilisant le paradigme de l'*Expectancy-Value* (Eccles & Wigfield, 2002) pour expliquer l'engagement envers un but personnel ne soutiennent pas une telle relation curvilinéaire. Klinger et al. (1980) montrent que l'intensité de l'engagement envers un but (les efforts que l'individu compte investir) est positivement prédite par la valeur attachée à ce but, ainsi que par la probabilité perçue de l'atteindre. Deux études plus récentes postulent cette même influence positive des attentes de réussite sur l'engagement (Affleck et al., 2001 ; Shah & Higgins, 1997). Shah et Higgins (1997) mettent en évidence un simple impact positif des attentes de réussite sur l'engagement des étudiants. Cependant, ils opérationnalisent l'engagement envers un but comme une probabilité estimée par l'individu de choisir un cours, ce qui se rapproche

davantage du concept de choix que de notre concept d'engagement. Quant à Affleck et al. (2001), ils s'intéressent plus précisément à l'engagement comportemental envers un but (quantité d'efforts mis en œuvre pour atteindre un but et persévérance dans ces efforts) et non à l'intention d'engagement au cœur de notre analyse. Les résultats obtenus dans ces deux dernières études ne sont par conséquent pas directement pertinents pour notre analyse spécifique du lien entre attentes de réussite et intention d'engagement. Cependant, soulignons que de manière très similaire à Klinger et al. (1980), Bandura (1997) envisage que le sentiment d'efficacité personnelle (considéré par Eccles et Wigfield (2002) comme analogue à leur mesure des attentes de réussite) influence une variable non comportementale proche de notre concept d'engagement : la volonté d'investir des efforts dans une activité. Toujours dans le même sens, Oettingen, Pak et Schnetter (2001) soutiennent qu'un engagement élevé envers un but (qu'ils définissent de la même manière que nous) peut se développer quand les attentes de réussite sont élevées. Si les attentes de réussite sont faibles, l'engagement devrait lui aussi être faible.

Au terme de cette analyse, nous retenons le postulat suivant basé sur le paradigme de l'*Expectancy-Value* : plus l'individu croit en sa capacité à atteindre un but, plus il a l'intention de s'engager dans la poursuite de ce but. Notre analyse nous a cependant montré que la réalité pourrait être plus complexe que ne laisse entendre cette hypothèse. En effet, la relation entre attentes de réussite et engagement pourrait s'avérer être curvilinéaire au lieu de linéaire, comme l'ont suggéré Mento et al. (1980) dans le cadre de la théorie du *goal setting*. A notre connaissance, ce n'est cependant pas ce que montrent les études menées sur l'engagement envers un but personnel dans le cadre du paradigme de l'*Expectancy-Value*. Par ailleurs, la relation entre attentes de réussite et engagement pourrait ne se révéler qu'à des niveaux élevés de difficulté du but. C'est en tout cas à ces niveaux de difficulté que Hollenbeck et Klein (1987) mettent en évidence leur modèle des antécédents de l'engagement envers un but assigné. Cependant, toujours en nous appuyant sur le paradigme de l'*Expectancy-Value*, nous envisageons plutôt que la difficulté perçue du but influence les attentes de réussite qui, à leur tour, déterminent l'engagement. Ces différentes options quant au type de relation que les attentes de réussite pourraient entretenir avec l'engagement soutiennent l'intérêt d'étudier ce lien. Nous y reviendrons lors de la discussion générale de la thèse.

Quant au second facteur au cœur du paradigme de l'*Expectancy-Value*, la valeur, Wrosch et ses collègues (Wrosch, Bauer, & Scheier, 2005 ; Wrosch, Miller, Scheier, & Brun de Pontet,

2007 ; Wrosch, Scheier, Carver, & Schulz, 2003a ; Wrosch, Scheier, Miller, Schulz, & Carver, 2003b) attribuent un rôle particulièrement central à une de ses dimensions comme source de l'engagement envers un but. Il s'agit de l'importance. Dans leurs travaux réalisés plus spécifiquement sur la notion de désengagement, transparaît l'idée selon laquelle, pour qu'une personne puisse se désengager d'un but, il faut que ce dernier perde de l'importance à ses yeux. Réduire l'importance d'un but, le redéfinir comme non nécessaire pour la satisfaction dans la vie, permet à la personne de s'accommoder au désengagement de celui-ci. Le désengagement d'un but devrait donc toujours impliquer une certaine réorganisation du concept de soi de la personne, réorganisation impliquant d'accorder une place moins centrale aux aspects du soi directement liés au but en question. Ainsi, en approchant le problème par son versant « négatif », celui du désengagement, ces auteurs soutiennent plus spécifiquement le lien entre importance et engagement. Dans le même sens, Austin et Vancouver (1996) mettent en avant l'importance d'un but comme une des six dimensions sur lesquelles varient les buts (l'importance, la difficulté, la spécificité, la temporalité, le degré de conscience et la complexité) et soulignent le lien direct que cette dimension de l'importance entretient avec l'engagement. Les personnes développent et maintiennent leur engagement envers des buts importants pour elles (Gollwitzer, 1993).

Pour terminer, notons que le paradigme de l'*Expectancy-Value* envisage que les attentes de réussite et la valeur puissent interagir dans leur impact sur les comportements liés à la réussite. Traditionnellement, c'est un effet multiplicateur qui a été soutenu : quand la valeur ou les attentes de réussite augmentent, l'effet de l'autre prédicteur sur le comportement augmente (Vroom, 1964). Cependant, dans le cadre de la prédiction de l'engagement envers un but, Klinger et al. (1980) montrent que l'interaction entre la valeur et les attentes de réussite n'exerce que peu d'influence. Ce résultat pourrait être dû au fait que cet effet d'interaction semble varier dans différentes conditions. Shah et Higgins (1997) ont en effet montré que l'effet de l'interaction entre valeur et attentes de réussite sur l'engagement envers un but dépend du type de but considéré (but d'accomplissement ou but de prévention). Nous reviendrons sur ce point dans la discussion de la thèse.

4. Deux antécédents distaux de l'engagement envers un but personnel : la représentation du but en termes de niveau d'abstraction et de degré d'intégration.

Comme l'ont suggéré Hollenbeck et Klein (1987), divers facteurs devraient exercer une influence indirecte sur l'engagement, par le biais de leur impact sur les deux antécédents proximaux que sont la valeur et les attentes de réussite. Le modèle de la structure hiérarchique des buts développé par Carver et Scheier (1998)⁹ s'avère être un cadre théorique particulièrement intéressant pour identifier de tels antécédents distaux de l'engagement envers un but personnel. D'une part, ce modèle se centre sur l'étude de buts personnels (par opposition aux buts assignés de l'extérieur). En effet, les différents concepts que Carver et Scheier (1998) passent en revue en guise d'introduction à leur travail sur la notion de buts sont les suivants : *personal projects* (Little, 1989), *personal strivings* (Emmons, 1986), *current concerns* (Klinger, 1975), *life tasks* (Cantor, Norem, Niedenthal, Langston, & Brower, 1987), *possible selves* (Markus & Nurius, 1986). Malgré les différentes terminologies utilisées, tous ces concepts font référence à des buts personnels basés sur des motifs de type individuel (Nurmi, Salmela-Aro, & Koivisto, 2002). D'autre part, ces auteurs ont développé un modèle théorique visant spécifiquement à expliquer l'importance que prend un but aux yeux d'un individu. Or, l'importance constitue une des dimensions de la valeur, antécédent proximal de l'engagement, et, de plus, est une dimension qui semble jouir d'un lien privilégié avec l'engagement¹⁰. Par conséquent, les facteurs suggérés par Carver et Scheier (1998) comme influençant l'importance d'un but sont des candidats au rôle d'antécédents distaux de l'engagement envers un but.

⁹ Dans le cadre de leurs travaux, Carver et Scheier (1990, 1998) considèrent les buts à la fois comme des normes ou valeurs de référence qui, via des boucles de feed-back, contribuent à la régulation du comportement, ainsi que comme des éléments organisés en une structure hiérarchique. Ils combinent ces deux conceptions au sein de leur théorie dite du contrôle (*control theory*). Cette théorie s'ancre dans le travail de Powers (1973) et considère que le comportement humain est organisé en une hiérarchie de boucles de feed-back dans lesquelles les moyens de réduire les écarts apparaissant au sein des boucles de feed-back de niveau supérieur deviennent les normes de référence des boucles de niveau inférieur. Par le terme « modèle de la structure hiérarchique des buts », nous désignons l'aspect de la théorie du contrôle relatif à l'organisation des buts en une structure hiérarchique. Nous ne prenons pas ici directement en compte l'aspect de feed-back et de régulation du comportement développés dans la théorie du contrôle.

¹⁰ Étant donné le lien particulièrement soutenu au sein de la littérature entre importance et engagement, et afin de proposer une analyse en profondeur plutôt qu'exhaustive, nous nous penchons uniquement sur ces facteurs suggérés par Carver et Scheier (1998) et susceptibles d'influencer indirectement l'engagement via l'importance. Néanmoins, il se pourrait que d'autres variables (telles que les autres dimensions de la valeur et les attentes de réussite) jouent également le rôle de médiateurs de cette influence.

4.1. La représentation des buts en structure hiérarchique.

Comme nous l'évoquions ci-dessus, une variété de concepts sont utilisés, au travers de la littérature, pour désigner les buts personnels que poursuivent les individus. Tous ces termes ont en commun le noyau de signification de la notion de but, à savoir l'idée selon laquelle un but est ce qui donne de l'énergie, dirige les activités des gens de manière organisée et sert à engager les activités de ceux qui l'adoptent (Carver & Scheier, 1998). Carver et Scheier postulent que ces concepts existent au sein d'un système de structures motivationnelles hiérarchiquement organisées, appelée *action hierarchy*¹¹. Certains de ces concepts représentent plutôt les buts du haut de la hiérarchie (*personal strivings*, *life tasks* et *possible selves*), alors que d'autres représentent des buts apparaissant plus bas dans la hiérarchie (*current concerns*, *personal projects*). Cette distinction traduit ce que Carver et Scheier appellent une différence de niveau d'abstraction du but. La conception que ces auteurs développent du concept d'abstraction est la suivante : les buts plus abstraits traduisent un souhait de l'individu concernant sa personne, ils disent le type de personne que l'individu souhaite devenir, alors que les buts moins abstraits traduisent un souhait de l'individu concernant ses actions, ils disent les actions que l'individu souhaite réaliser.

Carver et Scheier (1998) conçoivent ces buts abstraits et ces buts concrets comme liés entre eux au sein d'une structure hiérarchique organisée en différents niveaux d'abstraction. La figure 1 représente les niveaux d'abstraction les plus élevés de cette structure hiérarchique. Ces niveaux les plus élevés comprennent, par ordre décroissant de niveau d'abstraction, les buts suivants :

- les *system concepts* traduisent le sens global du soi idéalisé ;
- les *principles* commencent à donner une certaine forme au comportement, mais la forme est toujours assez vague, ils correspondent aux traits de personnalité que l'individu souhaite développer ;
- les *programs* sont des buts qui donnent une idée plus précise du comportement que l'individu souhaite mettre en œuvre ;

¹¹ Cette conception d'une organisation des buts sous forme de hiérarchie domine au travers des différents domaines de la psychologie (Austin & Vancouver, 1996). Carver et Scheier (1998) l'ont reprise des travaux menés par Powers (1973). Ces travaux ont donné lieu à la théorie dite *control theory* et figurent parmi les principaux travaux à l'origine de cette conception actuelle.

- les *sequences* correspondent aux séquences de mouvements par lesquelles l'individu compte réaliser un programme.

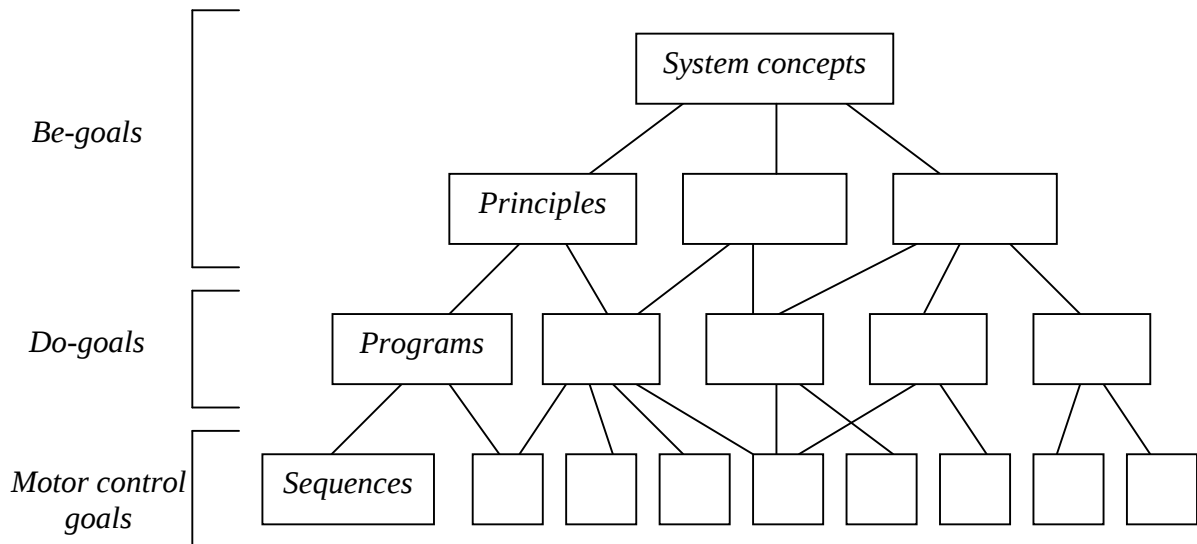


Figure 1. Structure hiérarchique des buts (adapté de Carver et Scheier (1998)).

Carver et Scheier (1998) organisent ces différents buts en trois grands types de buts :

- les *be goals* qui occupent le haut de la hiérarchie et concernent le souhait de l'individu de devenir un certain type de personne (ils regroupent les *system concepts* et les *principles*) ;
- les *do goals* qui occupent le milieu de la hiérarchie : ils concernent le souhait de l'individu de réaliser un certain type d'action¹² et sont considérés comme des sous-buts permettant de progresser vers les *be goals* (ils correspondent aux *programs*) ;
- les *motor control goals* qui occupent le bas de la hiérarchie : ils concernent les mouvements physiques que l'individu compte réaliser et constituent des sous-buts permettant d'atteindre les *do goals* (ils correspondent aux *sequences*).

¹² Nous concevons que les termes sous-buts et actions ne sont pas synonymes. A titre d'exemple, on peut voir une certaine nuance entre l'action de s'inscrire à un examen et le sous-but de réussir cet examen, sous-but qui contribue au but final de devenir diplômé en psychologie. Cependant, dans le cadre de la structure hiérarchique des buts, cette distinction n'est plus aussi marquée dans la mesure où les *do goals* sont considérés par Carver et Scheier (1998) comme des sous-buts contribuant à l'atteinte des *be goals*, ainsi que comme des buts formulés en termes de réaliser un certain type d'action. Dans la suite du document, et en référence à ce cadre théorique, nous employons le terme *do goals* pour désigner les buts par lesquels les individus définissent les actions qu'ils comptent mettre en œuvre. Nous envisageons également ces *do goals* comme des sous-buts contribuant à la poursuite de buts de niveaux plus élevés.

Carver et Scheier (1998) se sont intéressés au haut de cette hiérarchie et plus particulièrement à la distinction qui y apparaît entre *be goals* et *do goals*¹³. Dans une terminologie francophone, cette distinction différencie les buts dits identitaires des buts dits opératoires (Bourgeois, 2006). Les buts opératoires poursuivis dans la vie (ex : entreprendre une formation) sont asservis à des buts super-ordonnés d'ordre identitaire (ex : atteindre une image positive de soi visée, éviter une image négative de soi menaçante). Les buts opératoires peuvent être considérés comme des sous-buts des buts identitaires.

Cette organisation hiérarchique en buts super-ordonnés et sous-buts se retrouve dans les conceptions développées par d'autres auteurs qui ont marqué l'histoire de la recherche en psychologie. Ainsi, Nuttin (1980) suggère que les buts très divers poursuivis par l'être humain sont autant de moyens contribuant à des buts ultérieurs moins nombreux. Chaque comportement puise son sens dans le but ultérieur auquel il contribue. Maslow (1972), dans le cadre de son travail sur les valeurs, suggère également que celles-ci s'organisent en une structure hiérarchique. Les valeurs ne seraient finalement que de simples étapes sur le chemin de la réalisation de soi.

Les lignes multiples vers un même but indiquent que plusieurs buts de niveaux inférieurs contribuent à sa réalisation (Carver & Scheier, 1998). Les buts à un niveau donné peuvent donc être réalisés par une variété de moyens à des niveaux plus bas. De la même manière, un but spécifique peut être poursuivi au service de divers buts.

Cette conception d'une organisation hiérarchique, en buts opératoires d'une part et d'autre part en buts et valeurs centraux qui constituent le soi d'autre part, s'avère particulièrement pertinente pour expliquer certaines difficultés rencontrées dans la vie de tous les jours (Carver & Scheier, 1998). A titre d'exemple, l'absence de liens entre niveaux élevés et niveaux bas de la hiérarchie de buts peut être problématique. Certaines personnes ne semblent pas réaliser que les décisions qu'elles peuvent prendre à un niveau inférieur peuvent les aider à réaliser les buts désirés à un niveau plus élevé. Dans le même ordre d'idée, d'autres personnes peuvent avoir des difficultés à spécifier les buts concrets à mettre en œuvre pour atteindre des buts plus abstraits. Cette absence de mise en liens a tendance à freiner la progression vers ses buts, ce qui suscite des affects négatifs (ex : stress).

¹³ Cet intérêt pour les niveaux plus élevés d'abstraction est par ailleurs en accord avec la tendance spontanée des individus à identifier leurs actions à un niveau relativement élevé, c'est-à-dire en des termes plutôt abstraits (Vallacher & Wegner, 1987).

4.2. L'importance d'un but au sein de la structure hiérarchique.

Venons-en à un principe central qui découle de cette organisation hiérarchique des buts et qui constitue la raison pour laquelle le modèle de la structure hiérarchique des buts présente un intérêt tout particulier dans le cadre de notre approche des antécédents distaux de l'engagement envers un but. Ce principe est le suivant : les buts ne sont pas équivalents en importance (Carver & Scheier, 1998). Plus on monte dans la structure, plus les buts sont fondamentaux pour le sens premier du soi de l'individu. Les buts aux niveaux plus élevés sont intrinsèquement plus importants que ceux aux niveaux plus bas. Par ailleurs, les buts aux niveaux plus bas ne sont pas nécessairement équivalents en importance. Plus un but concret contribue à un but hautement valorisé à un niveau plus abstrait, plus ce but concret est important. Par ailleurs, comme souligné ci-dessus, un but concret donné est parfois relié à plus d'un but. Un but qui contribue ainsi à la réalisation de plusieurs buts en même temps est plus important qu'un but qui contribue à la réalisation d'un seul but. Dans un même ordre d'idée, Austin et Vancouver (1996) soutiennent qu'à la fois la centralité d'un but pour le concept de soi d'un individu et le nombre de buts super-ordonnés servis par le but en question contribuent à l'importance prise par le but.

Autrement dit, il y aurait deux manières différentes par lesquelles les buts peuvent prendre de l'importance : via leur niveau d'abstraction et via leur degré d'intégration. Nous définissons le degré d'intégration d'un but comme la mesure dans laquelle l'individu perçoit ce but comme lié à d'autres buts au sein de sa hiérarchie de buts. Quant au niveau d'abstraction, il permet de distinguer les buts que l'individu formule à un haut niveau d'abstraction, c'est-à-dire les buts relatifs au fait d'être un certain type de personne (*be goals*), des buts qu'il formule à un faible niveau d'abstraction, c'est-à-dire des buts relatifs au fait de réaliser un certain type d'action (*do goals*). Un but sera d'autant plus perçu comme important qu'il est formulé à un niveau élevé d'abstraction et relève ainsi des niveaux les plus élevés de la hiérarchie. Par ailleurs, un but sera également d'autant plus perçu comme important qu'il est fortement intégré au sein de la hiérarchie de buts, c'est-à-dire qu'il est perçu comme contribuant à la réalisation d'un but plus abstrait ou à celle de plusieurs autres buts simultanément.

Prenons un peu de distance par rapport à cette notion d'intégration pour constater son intérêt tout particulier dans le cadre d'une étude des buts de formation des étudiants. L'étudiant

ne se caractérise pas par une seule sphère de vie, la formation. Il évolue parallèlement dans d'autres domaines (familial, social...). La prise en considération de l'intégration permet d'éviter une focalisation sur le seul but de formation de l'étudiant (comme cela a souvent été le cas dans les différentes recherches menées dans le domaine de l'orientation) et d'envisager ce but comme plus ou moins lié à toute une série d'autres buts poursuivis par ailleurs dans d'autres domaines de la vie (Vandercammen, 2010).

Dans l'explication de leur théorie, Carver et Scheier (1998) font d'une certaine manière également le postulat d'un lien indirect entre ces deux dimensions que sont l'abstraction et l'intégration, d'une part, et l'engagement d'autre part, lien qui se produirait par l'intermédiaire de l'importance que prend le but. Ainsi, ces auteurs suggèrent que la structure hiérarchique telle qu'ils la définissent peut expliquer la difficulté à se désengager tant d'un but abstrait que d'un but concret. Plus un but est abstrait, c'est-à-dire, dans leur compréhension, plus un but est lié directement au sens central du soi, plus il est important aux yeux de la personne et, par conséquent, plus il est difficile de s'en désengager. Mais il peut être tout aussi difficile de se désengager d'un but concret qui en tant que tel ne porte pas directement sur le concept de soi de l'individu, autrement dit d'un but qui ne semble pas en lui-même très central. En effet, pour peu que, via la structure hiérarchique et les différents liens qui la composent, ce but relativement concret soit lié de manière importante à des buts plus abstraits, c'est-à-dire à des buts identitaires, se désengager de ce but concret devient également très difficile. Les buts formant une chaîne, abandonner le but concret met en péril la poursuite des buts auxquels il contribue.

Par ailleurs, il est important de noter que cette hypothèse de Carver et Scheier (1998) selon laquelle les *be goals* sont plus importants que les *do goals* semble en contradiction avec un autre postulat selon lequel des buts proximaux et spécifiques donnent lieu à davantage de motivation intrinsèque, de satisfaction personnelle, de sentiment d'efficacité personnelle, de persévérance et de performance (autant de facteurs (in)directement liés à l'importance) que des buts généraux et distaux (Bandura, 1986; Locke & Latham, 2002; Schunk, 1990; Zimmerman, 1989). Ce dernier postulat se base sur l'idée selon laquelle, si le but est vague, plusieurs niveaux de performance vont être considérés comme reflétant l'atteinte du but (dont des niveaux inférieurs à celui attendu), alors qu'un but spécifique donnera lieu à une performance moins variable (plus proche par conséquent du niveau attendu) (Klein, 1989). Notons cependant que ce dernier postulat ne concerne pas directement la distinction entre buts identitaires et buts

opératoires sur laquelle se penchent Carver et Scheier (1998). Néanmoins, il est vrai qu'un certain lien existe probablement entre ces deux distinctions : les buts identitaires s'appliquent généralement, selon Carver et Scheier, sur un plus long terme et seraient par conséquent plus distaux que les buts opératoires.

Cependant, Bandura (1986) reconnaît également le rôle des buts à long terme dans la motivation humaine quand il affirme : « L'anticipation de résultats distaux fournit une direction générale pour le choix d'activités et augmente le degré d'implication dans celles-ci » (p. 336). Cet auteur suggère même que, pour un développement personnel optimal, une combinaison d'aspirations distales et d'éléments de guidance proximale serait nécessaire. Zaleski (1987) soutient également d'une certaine manière l'intérêt de cette combinaison en indiquant que, si les buts proximaux sont nécessaires pour l'atteinte des buts distaux, ceux qui ont des buts distaux travaillent davantage sur leurs buts proximaux. Nous reviendrons sur ces considérations une fois que les notions d'abstraction et d'intégration auront été chacune détaillées.

Ces postulats avancés par Carver et Scheier (1998) concernant les implications du niveau d'abstraction et du degré d'intégration d'un but pour l'importance qui lui est accordée et l'engagement manifesté à son égard n'ont cependant pas, à notre connaissance, été étudiés empiriquement dans le cadre du modèle de la structure hiérarchique. D'autres théories conceptuellement proches ont, quant à elles, fait l'objet de diverses investigations, mais celles-ci se focalisent principalement sur une seule des deux dimensions : l'abstraction ou l'intégration. Ce que les tests empiriques de ces théories relativement similaires nous apprennent reste néanmoins très intéressant dans notre tentative de mieux comprendre les apports du modèle de Carver et Scheier.

4.3. Le niveau d'abstraction du but.

La notion de niveau d'abstraction telle que définie par Carver et Scheier (1998) distingue les *be goals* des *do goals*, autrement dit les buts identitaires des buts opératoires. Les buts identitaires englobent deux types de buts : les *system concepts* d'une part, et les *principles* d'autre part (ces derniers sont hiérarchiquement directement inférieurs aux *system concepts*). Les *do goals* correspondent aux *programs*. Dans un premier temps, nous allons situer ces différents

termes utilisés pour caractériser des buts de différents niveaux d'abstraction par rapport à deux autres concepts largement étudiés au sein de la littérature : les *possible selves* (Markus & Nurius, 1986) et les *personal strivings* (Emmons, 1986). Ensuite, nous reviendrons sur la dimension de niveau d'abstraction prise dans son ensemble et, comme annoncé, nous détaillerons les travaux qui, au sein de la littérature, se sont le plus approchés de cette dimension, ainsi que les résultats empiriques auxquels ils ont donné lieu.

Les *system concepts* se rapprochent d'un autre concept central développé à l'intersection de la littérature relative au concept de soi et de celle relative à la motivation : les *possible selves* (Markus & Nurius, 1986). Les *possible selves* représentent ce que les gens espèrent devenir dans le futur. Ils incluent des sois idéaux que l'on aimerait devenir, des sois que l'on pourrait devenir, ainsi que des sois que l'on craint de devenir. Un de ces trois types de sois, à savoir les sois idéaux, est fondamentalement similaire aux *system concepts* (qui, pour rappel, sont des buts traduisant le sens global du soi idéalisé) (Sheldon & Emmons, 1995). A titre d'exemple, ces sois idéaux peuvent être : être créatif, être riche, être mince, être aimé, être admiré...

Quant aux *principles*, Sheldon et Emmons (1995) suggèrent qu'ils se rapprochent de ce que d'autres auteurs ont appelé les *personal strivings* (Emmons, 1986). En effet, les *strivings* renvoient à des qualités abstraites qui peuvent être réalisées de différentes manières. Ils représentent ce que les gens ont typiquement pour objectif d'accomplir via leur comportement. Les *strivings* peuvent être considérés comme des traits comportementaux formulés dans des termes intentionnels. Ils se situent directement derrière les choix comportementaux des individus. Sur la base de cette description des *personal strivings*, il nous semble en effet que ce type de buts peut être perçu comme se rapprochant des *principles* (qui pour rappel commencent à donner une certaine forme au comportement). Certains des exemples de *strivings* donnés par Emmons (1986) soutiennent se rapprochement : essayer d'être physiquement attirant, essayer d'éviter d'être remarqué par d'autres, essayer d'éviter d'être dépendant de son petit ami... Cependant, les *personal strivings* se définissent également comme étant ce qu'une personne est typiquement en train d'essayer de faire (ex : essayer de gagner l'affection des autres, essayer de faire les choses efficacement, essayer de dominer ou de contrôler les autres...). En cela, ils nous semblent relever davantage des *do goals* que des *be goals*, et par conséquent, des *programs* que des *principles* dans la conception de Carver et Scheier (1998). En conclusion, nous considérons que les *personal strivings* sont un type de buts relativement larges, pouvant relever des *principles* ou des

programs, et ce selon qu'ils traduisent un caractère plutôt identitaire ou plutôt opératoire. Comme le soulignent Austin et Vancouver (1996), s'il existe un relatif consensus au sein de la littérature quant au principe d'une organisation hiérarchique des buts, la position qu'occupent les différents types de buts étudiés au sein de cette littérature dans cette hiérarchie ne fait pas l'objet d'un tel consensus. Ce qui est clair néanmoins, c'est que, qu'ils se rapprochent plutôt des *be goals* ou plutôt des *do goals*, les *strivings* sont d'un niveau hiérarchiquement inférieur à celui des *possible selves*, comme le soutiennent Sheldon et Emmons (1995).

Cette suggestion selon laquelle les *personal strivings* sont des buts relativement larges qui peuvent varier sur l'échelle de niveau d'abstraction (*be goals* versus *do goals*) est soutenue par l'auteur à l'origine même de ce concept, dans le cadre des travaux qu'il a spécifiquement menés sur la dimension de niveau d'abstraction (Emmons, 1992). Ces travaux et leurs apports empiriques à notre approche de la dimension d'abstraction vont être à présent développés. D'emblée, Emmons, dans son souhait d'étudier l'abstraction, lie son approche au cadre théorique de la structure hiérarchique des buts (Carver & Scheier, 1990 ; Powers, 1973). D'après cet auteur, cette structure fournit en effet un cadre dans lequel les niveaux d'abstraction peuvent être examinés.

L'objectif du travail d'Emmons (1992) est d'étudier le bien-être psychologique et la santé physique des individus. Plus précisément, cet auteur souhaite analyser l'impact du niveau d'abstraction des buts que les individus poursuivent sur leur bien-être et leur santé. Le type de buts au cœur de son étude est ce qu'il appelle les *personal strivings*. Emmons a la particularité d'envisager le niveau d'abstraction comme une dimension caractérisant les individus et les différenciant les uns des autres, autrement dit une dimension de différence inter-individuelle¹⁴. Plus précisément, Emmons suggère que certaines personnes (appelées *high-level strivers*) formulent, décrivent leurs buts de manière large, abstraite et étendue, alors que d'autres (appelées *low-level strivers*) les formulent, les cadrent de manière plus proche, plus concrète et même superficielle. Nous attirons l'attention du lecteur sur le fait que la description ainsi faite par

¹⁴ Cette conception du niveau d'abstraction distingue le travail d'Emmons (1992) dans le domaine de la personnalité de notre approche dans le domaine motivationnel. Notre approche et celle de Carver et Scheier (1998) sur laquelle nous nous basons conçoivent le niveau d'abstraction comme une dimension caractérisant chacun des buts d'un individu et différenciant ces buts les uns des autres. Nous nous différencions par conséquent de l'approche d'Emmons (1992) qui envisage le niveau d'abstraction comme une dimension caractérisant l'ensemble du système de buts de l'individu et différenciant ces individus les uns des autres. Malgré cette différence de niveau d'analyse, le travail d'Emmons est instructif pour notre approche étant donné la similarité de l'objet d'analyse : l'abstraction.

Emmons de ce qu'il entend par niveau abstraction ne correspond pas exactement à la description qu'en proposent Carver et Scheier (1998). Bien que ces derniers utilisent strictement le même terme de « niveau d'abstraction », ils le traduisent par une distinction entre buts identitaires et buts opératoires. Cependant, les résultats obtenus par Emmons (1992) restent intéressants pour notre approche dans la mesure où, comme nous avons déjà eu l'occasion de le souligner, un certain lien existerait entre les deux acceptions du terme abstraction. D'après Carver et Scheier (1998), les buts opératoires s'appliqueraient généralement sur un plus court terme et seraient par conséquent plus proches dans le temps que les buts identitaires.

Les résultats obtenus par Emmons (1992) indiquent que les individus diffèrent effectivement dans le niveau d'abstraction qu'ils utilisent typiquement quand ils rapportent leurs *personal strivings*. Le niveau d'abstraction peut dès lors être conçu comme une dimension de différence individuelle réelle, significative, stable au fil du temps, généralisable au travers des différents domaines et faisant l'objet d'un accord élevé entre évaluateurs. Sur base de ces premiers résultats, Emmons formule le postulat suivant : les personnes qui décrivent leurs buts à des niveaux élevés d'abstraction vont expérimenter plus de détresse psychologique que celles qui décrivent leurs buts à des niveaux bas. Les personnes qui formulent leurs buts à des niveaux bas risquent, quant à elles, de rencontrer davantage de problèmes de santé physique. Les résultats obtenus par Emmons confirment ses postulats.

L'approche développée par Carver et Scheier (1998) peut fournir des explications à ces résultats. Un certain mal-être psychologique est susceptible de survenir chez toute personne rencontrant des difficultés dans la poursuite d'un but. Cependant, si une personne a tendance à être la plupart du temps focalisée sur ses buts de niveau élevé d'abstraction, autrement dit sur ses buts les plus fondamentaux, cette personne risque de ressentir globalement un mal-être psychologique plus élevé qu'une personne focalisée principalement sur des niveaux plus bas d'abstraction. En effet, du fait de sa focalisation sur des buts identitaires, les difficultés qu'elle rencontrera (nécessairement comme toute personne) dans la poursuite de ses buts seront perçues comme ayant des enjeux particulièrement importants, puisque directement liés à son concept de soi. Cette perception que des éléments directement liés au concept de soi sont menacés risque d'accroître le mal-être déjà inhérent à toute difficulté rencontrée. Plus les implications pour l'image de soi sont directes, plus la menace perçue face aux difficultés rencontrées est grande, plus le mal-être se fait ressentir. Une mauvaise performance dans la poursuite d'un but risque

d'être perçue, non pas comme l'échec d'une tâche quelconque, mais comme un échec au niveau du soi. A l'inverse, les personnes focalisées la plupart du temps sur des niveaux plus bas d'abstraction percevront les difficultés qu'elles rencontrent comme plus éloignées de leur concept de soi, mettant par conséquent moins directement en péril les éléments centraux de leur identité. Il peut par conséquent être problématique de trop résider à des niveaux élevés d'abstraction.

Par ailleurs, comment expliquer que les personnes qui ont tendance à être focalisées sur des niveaux plus bas d'abstraction présentent davantage de problèmes de santé ? D'après Emmons (1992), une piste d'explication consisterait à rapprocher cette tendance de la personnalité de type répressive (*repressive personality type*). Ce type caractérise les personnes qui ont tendance à s'engager dans des processus d'évitement lorsqu'elles sont confrontées à des choses menaçantes. Ainsi, ces personnes chercheraient à éviter de se focaliser sur leurs buts les plus centraux car une telle focalisation peut présenter, comme nous avons pu le voir, des enjeux plus menaçants pour le concept de soi. La tendance à se focaliser sur des niveaux plus bas d'abstraction pourrait ainsi être un indicateur d'une personnalité répressive. Or, il a été montré que les personnes présentant une telle tendance sont davantage susceptibles de développer des maladies psychosomatiques. Ceci pourrait par conséquent expliquer les résultats obtenus par Emmons (1992).

L'apport principal des travaux de Emmons (1992) pour notre approche du niveau d'abstraction auquel l'étudiant formule son but de formation réside dans le fait que ces travaux permettent d'ouvrir et de complexifier la conception issue des postulats de Carver et Scheier (1998). En effet, ces postulats ne portent majoritairement que sur un aspect, a priori positif, du phénomène de l'abstraction : plus un but est formulé à un niveau élevé d'abstraction, plus il est perçu comme important par l'individu, plus ce dernier a tendance à développer un engagement élevé à son égard. Emmons (1992), parce qu'il approche l'abstraction comme une dimension de différence individuelle, est en mesure de montrer un autre aspect, nettement plus négatif, du phénomène de l'abstraction. Sa conception en termes de différence individuelle donne lieu à une approche plus « extrême » de la dimension d'abstraction : il s'intéresse aux personnes focalisées majoritairement sur des buts de haut niveau d'abstraction versus de faible niveau d'abstraction. Cette approche permet d'identifier justement qu'une position extrême en termes d'abstraction (formuler la majorité des buts que l'on poursuit à de hauts niveaux d'abstraction) peut être négative, pour le bien-être du moins. Les postulats de Carver et Scheier (1998) d'une part, et les

résultats de Emmons (1992) d'autre part, ne sont d'ailleurs pas contradictoires. Au contraire, ils se complètent pour donner une image de la réalité plus complexe et par conséquent plus adéquate. C'est parce que les buts plus abstraits sont intrinsèquement plus importants qu'une tendance générale à se focaliser sur de tels buts présente davantage d'occasions de menace directe du soi et, par conséquent, donne lieu à un mal-être général plus élevé qu'une focalisation sur des buts d'un niveau moins élevé. L'importance accordée à un but n'est par conséquent pas « que » positive ; poussée à l'extrême et particulièrement quand des difficultés apparaissent, elle peut devenir négative. Rappelons cependant, au terme de ce parallèle, ses limites puisque les conceptions de l'abstraction développées par ces auteurs, bien que liées, ne se recouvrent pas exactement.

Outre l'approche développée par Emmons (1992), les travaux menés par Vallacher et Wegner (1987, 1989) constituent une des principales références en matière de niveau d'abstraction. Ces auteurs ont développé ce qu'ils appellent la théorie de l'identification de l'action. D'après ces auteurs, la manière dont les gens conçoivent leur action donne une information sur les buts qu'ils utilisent pour guider leurs actions. Les gens peuvent identifier une action donnée de différentes manières, c'est-à-dire en référence à un niveau d'abstraction plus ou moins élevé (du plus abstrait au plus concret). Les identifications de niveau bas traduisent la manière dont l'activité est réalisée, elles représentent la tendance à voir son action en termes de ses détails ou mécanismes. Les identifications de niveau élevé traduisent le « pourquoi/pour quoi » de l'activité, elles représentent la tendance à comprendre son action en termes de ses raisons et de ses implications. A nouveau, comme c'était le cas de la conception de l'abstraction adoptée par Emmons (1992), la présente conception développée par Vallacher et Wegner (1989) ne recouvre pas exactement la définition que Carver et Scheier (1998) donnent de l'abstraction. Néanmoins, ces deux conceptions ne sont pas sans liens. Les *be goals* de la hiérarchie de Carver et Scheier étant les plus super-ordonnés de la hiérarchie, ils représentent au mieux le « pour quoi » des différents buts que l'on poursuit dans la vie. Les *do goals*, en tant que subordonnés aux *be goals*, traduisent davantage la manière dont l'individu compte réaliser ses *be goals*.

Vallacher et Wegner (1989) postulent une tendance naturelle chez les gens à monter vers des niveaux plus élevés d'identification. Carver et Scheier (1998) rejoignent ce postulat et

précisent que, chez les adultes, le contrôle se situe le plus souvent au niveau des *programs*¹⁵ car de nombreuses décisions implicites doivent être prises à ce niveau. Malgré cette tendance naturelle qui serait partagée par tous, Vallacher et Wegner (1989) observent des différences de niveau d'identification entre individus. Les gens diffèrent quant au niveau d'identification qu'ils tendent à maintenir quand ils pensent à ce qu'ils sont en train de faire. À ce titre, ces auteurs rejoignent les travaux d'Emmons (1992). Plus précisément, les niveaux d'identification de l'action séparent les gens selon deux extrêmes : les personnes « comment », plus susceptibles de penser à la manière dont elles agissent et les personnes « pourquoi/pour quoi », plus enclines à identifier pourquoi/pour quoi elles agissent. Dans la mesure où elles sont focalisées sur des niveaux plus bas d'abstraction, les personnes « comment » manquent souvent d'une compréhension de haut niveau pour intégrer ce qu'elles font et cherchent par conséquent de l'information dans le contexte de leur action pour déterminer ce qu'elles font ou devraient tenter de faire. Ces personnes sont donc plus sensibles aux signaux et contraintes contextuels qui suggèrent de nouvelles significations de l'action. Elles semblent plus impulsives, répondant ainsi aux signaux et pressions saillants dans la situation, planifient moins, ont un locus de contrôle plus externe, sont moins auto-motivées et sont moins consistantes et moins stables dans leur comportement. Les personnes « pourquoi/pour quoi », dans la mesure où elles sont davantage préoccupées par la signification de l'action et où elles ont donc généralement bien conscience du sens de telle ou telle action avant de s'y engager, se protègent contre l'émergence d'identifications alternatives car elles sont moins prêtes à accepter d'autres compréhensions que celles qu'elles ont initialement adoptées. Elles sont ainsi plus à même de maintenir un plan d'actions personnellement choisi. Ces personnes présentent une plus grande stabilité de leurs actions au travers des variations contextuelles.

Outre ces variations inter-individuelles, le contexte dans lequel l'individu se trouve peut également faire varier le niveau d'identification de l'action. Ces variations dues au contexte peuvent s'expliquer de deux manières différentes. Premièrement, Wegner, Vallacher, Macomber, Wood et Arps (1984) observent que, avant l'action (ex : un mois avant le jour du mariage), les gens identifient l'action à un niveau élevé d'abstraction. Ensuite, quand les personnes sont questionnées juste avant l'action (ex : un jour avant leur mariage), elles identifient principalement

¹⁵ Rappelons que la structure hiérarchique dessinée à la figure 1 représente les niveaux d'abstraction les plus élevés. Les *programs* qui y apparaissent sont par conséquent déjà d'un niveau relativement élevé.

l'action à un niveau plus bas d'abstraction. Enfin, questionnées après l'action (ex : un mois après le mariage), ces personnes identifient à nouveau l'action à un niveau élevé d'abstraction. Ces observations illustrent donc l'occurrence naturelle d'une séquence « élevé-bas-élevé » qui, d'après les auteurs, caractérise le processus d'émergence. Ce processus consiste à quitter pour un moment, généralement à l'approche de l'action, le niveau élevé auquel on identifiait cette action au départ pour s'immerger dans ses détails. Le processus d'émergence permet ainsi de perdre de vue, au moins momentanément, la signification initiale de l'action et peut ouvrir le chemin vers de nouvelles compréhensions de celle-ci, probablement davantage en accord avec ses circonstances réelles. Un second élément contextuel peut faire varier les niveaux d'identification de l'action. Des difficultés non attendues peuvent survenir à un moment donné dans la tentative de l'individu de mener à bien son action. D'après Vallacher et Wegner (1987), quand une personne éprouve des difficultés à réaliser une activité identifiée à un niveau élevé d'abstraction, elle va avoir tendance à abandonner le contrôle au niveau élevé et à descendre vers un niveau d'identification inférieur. Face à des difficultés, il est en effet adaptatif de descendre de niveau temporairement pour être mieux à même de chercher des solutions concrètes au problème en question, tout en maintenant l'accès au niveau plus élevé et en travaillant ainsi indirectement à l'atteinte d'un but de niveau élevé.

Vallacher et Wegner (1989) indiquent qu'il est également tout à fait possible qu'un même individu identifie certaines de ses actions à un niveau élevé d'abstraction et d'autres à un niveau bas. Ces variations liées à l'action en elle-même s'expliquent par le fait que le niveau d'expérience et de compétence d'une personne varie d'un domaine d'activités à l'autre. En effet, comme nous venons de le voir, le fait de rencontrer des difficultés amène à descendre vers des niveaux d'identification inférieurs. Une action relevant d'un domaine dans lequel l'individu estime avoir de l'expérience et/ou des compétences aura plus de chances d'être perçue comme peu difficile et aura dès lors tendance à être identifiée à un niveau plutôt élevé. A l'inverse, une action relevant d'un domaine dans lequel l'individu estime avoir peu d'expérience et de compétences aura plus de chances d'être perçue comme relativement difficile et aura dès lors tendance à être identifiée à un niveau plutôt faible. Les travaux de Vallacher et Wegner (1989) montrent en effet que les gens vont vers des identités de niveau plus bas quand ils réalisent une action difficile ou non familière.

Les travaux de Vallacher et Wegner (1989) sont particulièrement intéressants pour notre approche, et ce à deux points de vue. D'une part, ces auteurs ont mis en évidence différents facteurs pouvant expliquer le niveau d'abstraction (ou d'identification de l'action) auquel se situe un individu à un moment donné à propos d'une action donnée : (1) la tendance générale de l'individu à se focaliser sur un certain niveau d'abstraction, (2) le domaine de l'action et la compétence ou l'expérience de l'individu dans ce domaine et (3) le contexte dans lequel l'individu se trouve à un moment donné (rencontre de difficultés inattendues, plus ou moins grande proximité avec l'action). Il sera intéressant de poser cette question du rôle de ces trois types de facteurs dans le cadre de notre étude du niveau d'abstraction auquel un étudiant formule son but de formation avant et après son entrée dans l'enseignement supérieur. Les trois types de facteurs mis en évidence par Vallacher et Wegner (1989) sont-ils susceptibles d'influencer la formulation d'un but en termes de *be goals* versus de *do goals* ? Nous reviendrons sur ce point dans la discussion générale de la thèse.

D'autre part, la description que les travaux de Vallacher et Wegner (1989) proposent du niveau d'abstraction en tant que cette dimension de différence individuelle fait écho aux deux pôles évoqués en guise d'introduction du présent chapitre : l'intention et l'action. La focalisation sur l'intention initiale fait partie des caractéristiques des personnes « pourquoi/pour quoi », alors que la focalisation sur l'action et l'ouverture à ce que celle-ci peut susciter de nouveau en termes d'intention caractérisent davantage les personnes « comment ». Tant le pôle « intention » que les personnes « pourquoi/pour quoi » évoquent une certaine persévérance. A l'inverse, tant le pôle « action » que les personnes « comment » ouvrent sur les questions de l'abandon, du désengagement, mais aussi du réengagement. Nous reviendrons sur ces notions au point 6 de ce chapitre. Le travail de Vallacher et Wegner (1989) nous permettra d'y développer notre réflexion.

Dans le domaine de la personnalité, Emmons (1992) et Vallacher et Wegner (1989) figurent parmi les rares chercheurs à s'être intéressés à plus d'un niveau d'abstraction (Austin & Vancouver, 1996). Dans le domaine motivationnel, ce n'est également que rarement que des travaux de recherche ont pris en compte plusieurs niveaux d'abstraction. Les travaux de Klein (1989) et Tubbs et Ekeberg (1991) en font partie, mais s'intéressent plus spécifiquement à la motivation au travail. Klein (1989) propose de modéliser cette motivation au moyen d'un modèle intégrateur basé sur plusieurs théories existantes. Ce modèle suppose une structure hiérarchique (Powers, 1973) : le comportement est organisé via un agencement de buts et sous-

buts. On retrouve également chez Tubbs et Ekeberg (1991) un certain fonctionnement hiérarchique, plus précisément au sein du concept d'intention dont ils proposent une analyse. Ils proposent que ce concept ne soit ni interchangeable avec le concept de but, ni entièrement distinct de celui-ci. Ils conçoivent l'intention comme une représentation cognitive de moyens et de fins, c'est-à-dire une représentation qui englobe l'objectif que l'on poursuit (le but) et les actions prévues pour atteindre cet objectif. Cette conception se rapproche de la définition donnée ci-dessus du concept de projet. Ainsi, tout comme le concept de projet, le concept d'intention serait plus large que celui de but et l'engloberait. On retrouve dans cette définition de l'intention une certaine idée d'organisation hiérarchique entre des buts et des sous-buts, semblable à celle qui relie *be goals* et *do goals* chez Carver et Scheier (1998).

Pour terminer, soulignons que deux études empiriques menées sur les processus de prise de décision ont également tenté d'approcher le niveau d'abstraction des buts. La première étude porte sur le processus de prise de décision des consommateurs (Lawson, 1997). Elle suggère que le principe d'organisation hiérarchique en différents niveaux d'abstraction est utile à la compréhension de la décision prise par le consommateur. Une décision prise à un certain niveau de la hiérarchie vient en réponse à des critères posés au niveau suivant, plus élevé, de la hiérarchie. Cependant, cette étude comporte une limite dans son applicabilité à l'étude des buts personnels. Les buts étudiés sont fournis par les chercheurs et, par conséquent, imposés aux participants. Bien que ces derniers soient ensuite amenés à travailler sur ces buts, ils n'en deviennent pas pour autant de réels buts personnels.

Quant aux auteurs de la seconde étude, ils mettent plus spécifiquement en évidence des changements d'importance des variables prédictives de la prise de décision en fonction du niveau d'abstraction auquel se situent les buts de l'individu (Bay & Daniel, 2003). Ces auteurs s'intéressent à la décision que prennent les étudiants de continuer ou non à essayer d'atteindre le but envers lequel ils se sont engagés, à savoir celui de réaliser des études supérieures. Ce but est considéré par les auteurs comme étant d'un niveau d'abstraction déjà relativement élevé (niveau des *programs*). Les auteurs suggèrent de comparer les résultats qu'ils obtiennent en travaillant sur un tel but à ceux obtenus dans le cadre d'autres études focalisées sur des buts d'un niveau plus faible d'abstraction (ex : aller au magasin pour acheter un livre pour le cours d'anglais). Cette comparaison permet d'étudier les éventuelles conséquences d'une telle différence de niveau d'abstraction. Pour approcher le problème de la persévérance dans l'enseignement supérieur, Bay

et Daniel (2003) suggèrent de se baser sur la théorie dite du *trying* (Bagozzi & Warshaw, 1990). Cette théorie propose en effet une extension de la théorie de l'action raisonnée (*theory of reasoned action*) développée par Fishbein et Ajzen (1975), et ce, afin de mieux expliquer le processus de poursuite d'un but. L'hypothèse principale de Bay et Daniel (2003) est la suivante : le poids des différents facteurs reconnus par la théorie du *trying* comme influençant la prise de décision est susceptible de varier selon que cette décision concerne un but situé à un niveau élevé de la hiérarchie ou, au contraire, à un niveau bas. A titre d'exemple, le comportement passé (ex : avoir réalisé une action similaire auparavant) est un des facteurs mis en évidence par la théorie du *trying* comme influençant la prise de décision. Bay et Daniel (2003) observent que, dans le cas de buts formulés à un niveau bas de la hiérarchie, ce comportement passé est un élément pertinent. De tels buts (ex : aller au magasin pour acheter un livre pour le cours d'anglais) sont en effet susceptibles d'avoir déjà été poursuivis à de nombreuses reprises auparavant. Ces expériences passées sont déterminantes pour la décision qui va être prise au moment présent. Par contre, la plupart des buts situés à un niveau élevé de la hiérarchie (ex : réaliser des études supérieures) n'ont pas déjà été poursuivis par le passé, passé qui par conséquent ne peut fournir que peu d'informations intéressantes pour une prise de décision à un tel niveau élevé de la hiérarchie. Si nous nous intéressons également à l'engagement et à la persévérance dans les études supérieures, notre approche se distingue de celle développée dans l'étude de Bay et Daniel (2003). En effet, nous étudions l'impact que le niveau d'abstraction exerce sur ces variables que sont l'engagement et la persévérance, et non pas l'impact qu'il exerce sur les prédicteurs de ces variables.

Ayant passé ainsi en revue ce que la littérature nous apprend en matière de niveau d'abstraction, nous proposons à présent de nous pencher sur la seconde dimension au centre du modèle de la structure hiérarchique des buts : le degré d'intégration (Carver & Scheier, 1998).

4.4. Le degré d'intégration du but.

Le degré d'intégration d'un but est approché par Carver et Scheier (1998) comme étant la seconde dimension caractérisant la représentation que l'on se fait d'un but au sein de la structure hiérarchique. Pour rappel, nous définissons le degré d'intégration d'un but comme la mesure dans laquelle l'individu perçoit son but comme lié à d'autres buts au sein de sa hiérarchie de buts. Ces auteurs postulent que cette dimension, tout comme celle du niveau d'abstraction, détermine

l'importance que prend le but en question aux yeux de l'individu. D'autres auteurs ont concentré leurs travaux sur la notion d'intégration. Il s'agit principalement de Sheldon et ses collègues (Sheldon & Emmons, 1995 ; Sheldon & Kasser, 1995). Les travaux de ces auteurs constituent un apport important par rapport à l'approche de Carver et Scheier (1998) dans la mesure où ils ont fait l'objet de tests empiriques. L'intégration est conçue par Sheldon et ses collègues comme une dimension de différence individuelle caractérisant la personnalité des individus. Cette conception rejoint celles développées par Emmons (1992) et Vallacher et Wegner (1989) à propos du niveau d'abstraction.

Plus précisément, Sheldon et Kasser (1995) font appel à deux concepts pour définir ce qu'ils entendent par intégration : la cohérence et la congruence. Ils suggèrent qu'il y a intégration quand les aspects de la personnalité sont à la fois cohérents entre eux et congruents avec les besoins de base de l'individu. En appliquant cela au système des buts personnels, ces auteurs soutiennent que la personnalité d'un individu est cohérente quand celui-ci perçoit ses buts comme contribuant les uns aux autres, comme consistants entre eux. Par ailleurs, un système de buts congruent implique que l'individu considère qu'il poursuit ses buts pour des raisons auto-déterminées plutôt que externes, c'est-à-dire qu'il estime avoir véritablement choisi ses buts. Des buts qui satisfont aux besoins de base de l'individu (les besoins d'autonomie, de compétence et de relations) contribuent au développement d'une telle motivation intrinsèque (Deci & Ryan, 2000). En d'autres termes, la cohérence renvoie à la manière dont les buts sont liés les uns aux autres, alors que la congruence renvoie à la manière dont les buts sont liés aux besoins de base de l'individu. Les résultats obtenus par Sheldon et Kasser (1995) montrent que les indicateurs de bien-être sont les plus élevés chez les personnes qui perçoivent leurs buts comme à la fois cohérents et congruents.

La notion de cohérence traduit au mieux la notion de degré d'intégration telle que définie par Carver et Scheier (1998). Deux types de cohérence sont identifiés par Sheldon et Kasser (1995) : la cohérence verticale et la cohérence horizontale. D'après ces auteurs, la cohérence implique tout d'abord des connections entre éléments au même niveau de la hiérarchie. Cette première dimension est appelée cohérence horizontale et traduit le fait que l'atteinte de certains buts est perçue par l'individu comme contribuant à l'atteinte d'autres buts au même niveau de la hiérarchie. Sheldon et Kasser (1995) n'observent pas de lien significatif entre ce type de cohérence et la santé psychologique.

La cohérence implique également une cohérence verticale, c'est-à-dire que les buts de niveau plus bas sont perçus comme consistants avec les buts de niveau plus élevé ou régulés par eux. Sheldon et Emmons (1995) opérationnalisent la cohérence verticale en évaluant la mesure dans laquelle l'individu perçoit ses *personal strivings* (Emmons, 1986) comme contribuant à ses *possible selves* (Markus & Nurius, 1986). En effet, Sheldon et Emmons (1995) considèrent les *strivings* comme des buts du niveau des *principles* dans la hiérarchie de Carver et Scheier (1998). Les *possible selves*, quant à eux, seraient des buts du niveau des *system concepts* dans la hiérarchie de Carver et Scheier. Les résultats obtenus par Sheldon et Emmons (1995) indiquent que les personnes présentant une telle cohérence verticale sont davantage capables de trouver des manières d'équilibrer les besoins contradictoires de différents buts de niveau inférieur et, par conséquent, rapportent plus d'engagement et de réussite dans la poursuite de leurs buts. Sheldon et Kasser (1995) étudient également les implications d'une cohérence verticale au sein d'un système de buts. Cependant, ils distinguent deux types de cohérence verticale, l'une intrinsèque, l'autre extrinsèque. La cohérence verticale intrinsèque indique la mesure dans laquelle les *personal strivings* contribuent à trois *possible selves* jugés intrinsèques (le développement, l'intimité, la communauté). Quant à la cohérence verticale extrinsèque, elle indique la mesure dans laquelle les *personal strivings* contribuent à trois *possible selves* jugés extrinsèques (l'argent, la célébrité, l'apparence). Cette distinction plus spécifique au sein du concept de cohérence permet de tenir compte de ce que Sheldon et Kasser (1995) appellent la congruence. Les résultats obtenus par ces auteurs complètent ceux obtenus par Sheldon et Emmons (1995), et ce, de deux manières. D'une part, ils montrent que la cohérence verticale est liée à plusieurs indicateurs de santé psychologique. D'autre part, ils mettent en évidence un lien positif entre la cohérence verticale intrinsèque et la santé psychologique et un lien négatif entre la cohérence verticale extrinsèque et la santé psychologique.

Ces travaux empiriques dressent ainsi un tableau majoritairement positif de la dimension de l'intégration (ou de la cohérence, selon l'acception de Sheldon et ses collègues). Dans l'ensemble, l'intégration semble contribuer à l'engagement et à la performance de l'individu dans la poursuite de ses buts, ainsi qu'à son bien-être. La seule petite ombre au tableau concerne la cohérence verticale extrinsèque, autrement dit une intégration qui ne s'appliquerait qu'à l'égard de buts de niveau élevé de type extrinsèque. Ce type d'intégration entraîne un bien-être moindre. Néanmoins, rappelons une différence importante entre les travaux présentés ci-dessus et notre

approche. Sheldon et ses collègues s'intéressent à l'intégration en tant que caractéristique de l'ensemble du système de buts de l'individu, alors que nous étudions le degré d'intégration d'un but en particulier. Le niveau d'analyse est donc bien différent. Nous considérons que les impacts que ces auteurs observent sur le bien-être sont probablement dus entre autres à leur approche de l'intégration comme dimension caractérisant l'ensemble de la personnalité et pourraient, par conséquent, ne pas être aussi marqués dans le cadre d'une approche beaucoup plus ciblée telle que la nôtre.

Outre Sheldon et ses collègues, d'autres auteurs ont travaillé sur le principe de contribution à l'atteinte de buts poursuivis par ailleurs, principe que l'on retrouve dans la notion d'intégration. Lens et ses collègues (de Volder & Lens, 1982 ; Lens, Simons, & Dewitte, 2002 ; Simons, Dewitte, & Lens, 2000 ; Simons, Dewitte, & Lens, 2003 ; Simons, Dewitte, & Lens, 2004) ont mené leurs travaux autour des concepts d'utilité ou d'instrumentalité. Ces auteurs soutiennent que de nombreux bons étudiants ne sont pas seulement intrinsèquement motivés envers leurs études, ils ont également des buts de formation, des buts professionnels et des buts de vie qui les motivent dans la poursuite de ces études. La perception qu'ont certains étudiants de l'utilité de leurs études pour l'atteinte de buts qu'ils poursuivent à plus ou moins long terme les motive dans leur travail scolaire (de Volder & Lens, 1982). Ce constat rejoint l'une des hypothèses du paradigme de l'*Expectancy-Value* (Eccles & Wigfield, 2002) : l'utilité d'une tâche, c'est-à-dire son instrumentalité pour les buts poursuivis par l'individu, influence positivement les comportements liés à la réussite. Cette motivation dérivée des buts dont l'atteinte est liée au travail et à la réussite scolaires est appelée motivation instrumentale (Lens et al., 2002).

Les concepts d'utilité et d'instrumentalité renvoient à une réalité relativement similaire à celle désignée par le concept d'intégration (Carver & Scheier, 1998 ; Sheldon & Emmons, 1995 ; Sheldon et Kasser, 1995). En effet, tous ces concepts traduisent la perception de liens entre travail scolaire ou but de formation d'une part et buts poursuivis par ailleurs d'autre part, liens par lesquels le travail scolaire ou le but de formation contribue à l'atteinte des buts poursuivis par ailleurs. Les travaux de Lens et ses collègues sur la motivation instrumentale en contexte scolaire sont par conséquent particulièrement intéressants pour notre étude de la représentation que l'étudiant se fait de son but de formation en termes de degré d'intégration.

La motivation instrumentale implique que les étudiants puissent se fixer des buts à plus ou

moins long terme, autrement dit qu'ils développent une certaine perspective temporelle future. Cette perspective se définit comme le degré avec lequel et la manière avec laquelle le futur chronologique est intégré dans l'espace de vie présent d'un individu (Lens et al., 2002). Une perception de son but de formation comme intégré au sein de la structure hiérarchique de buts devrait par conséquent également nécessiter une certaine perspective temporelle future dans le chef de l'étudiant.

Lens et ses collègues positionnent la motivation instrumentale par rapport à deux types de motivation fréquemment distingués dans la littérature : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque (Deci & Ryan, 2000). La motivation intrinsèque implique que l'apprentissage ou la performance est un but en soi, alors que la motivation extrinsèque désigne une motivation pour ce que l'apprentissage ou la performance apporte en termes de conséquences (matérielles ou autres). La motivation extrinsèque est ainsi guidée par la poursuite d'un résultat qui est séparable de l'activité elle-même. La motivation instrumentale relève de la motivation extrinsèque (Lens et al., 2002). Cependant, plusieurs types de motivation extrinsèque doivent être distingués suivant le degré avec lequel cette motivation est régulée de manière interne ou externe (Deci & Ryan, 2000 ; Lens et al., 2002). La motivation extrinsèque caractérisée par une régulation plutôt interne du comportement est dite autonome. Dans ce cas, une certaine internalisation a eu lieu, c'est-à-dire qu'il y a eu, avec un plus ou moins grand degré, transformation des motifs externes en des valeurs personnellement endossées. Les motifs sous-jacents au comportement deviennent internes à l'individu, c'est-à-dire que les conséquences de son activité deviennent pertinentes pour son développement personnel, professionnel, ses projets de vie... A l'inverse, la motivation extrinsèque peut relever d'une régulation plutôt externe du comportement. Dans ce cas, elle est dite contrôlée. Les motifs sous-jacents au comportement ont leur origine à l'extérieur de la personne : promesse d'une récompense, menace d'une punition... L'étude empirique de cette distinction montre que les individus adoptant une motivation autonome davantage que contrôlée présentent un bien-être plus élevé (Carver & Baird, 1998 ; Sheldon, Ryan, Deci, & Kasser, 2004). Lens et ses collègues appliquent cette distinction à leur étude de l'utilité et identifient différents types de relation instrumentale entre le but ou la tâche présent(e) et les buts plus distaux de l'individu. Ils montrent que la motivation instrumentale par régulation interne exerce une influence positive sur la motivation en augmentant l'intérêt pour l'apprentissage, mais aussi la performance et la persévérance dans cet apprentissage et en lui donnant du sens (Lens et al.,

2002 ; Simons et al., 2000 ; Simons et al., 2004).

L'intégration telle que nous la concevons dans le cadre de la structure hiérarchique des buts nous semble relever davantage de la motivation extrinsèque par régulation interne ou motivation autonome. En effet, l'intégration implique que l'étudiant identifie ses buts personnels ou projets de vie auxquels son but de formation contribue. Ces buts personnels sont supposés être des buts que l'étudiant se fixe lui-même, en toute autonomie. D'ailleurs, tout comme la motivation extrinsèque par régulation interne, l'intégration semble avoir des conséquences positives (en termes d'engagement, de performance et de bien-être). De plus, tant la motivation extrinsèque par régulation interne que l'intégration permettent de travailler sur le sens que prend la formation. En effet, en percevant son but de formation comme contribuant à d'autres buts poursuivis par ailleurs, les étudiants sont en mesure de donner un sens supplémentaire à leur travail scolaire. Faire des études de psychologie ne permet pas seulement de devenir psychologue, mais ce but de formation peut être perçu comme contribuant à d'autres projets personnels tels que être utile dans la vie, devenir quelqu'un de compétent, prendre son indépendance, développer son réseau social... Cependant, l'on pourrait également imaginer que certains étudiants formulent des buts qui relèvent davantage d'une régulation contrôlée et perçoivent ainsi l'utilité de leur but de formation pour l'obtention d'une récompense ou l'évitement d'une punition. Dans ce cas, l'intégration relèverait d'une régulation plutôt externe et pourrait entraîner des conséquences moins positives.

Outre cette distinction relative aux motifs ou aux raisons pour lesquelles les individus poursuivent un but ou réalisent une action, Kasser et Ryan (1993, 1996, 2001) distinguent les buts selon qu'ils ont un contenu intrinsèque ou extrinsèque. Des contenus de buts tels que l'acceptation de soi, le développement personnel, l'affiliation et la contribution à la communauté, la santé physique seraient des buts intrinsèques, plus satisfaisants à poursuivre en soi parce que plus susceptibles de répondre directement aux trois besoins psychologiques de base de l'individu définis par la théorie de l'auto-détermination. Ces derniers sont le besoin de compétence, d'affiliation et d'autonomie (Deci & Ryan, 2000 ; Ryan & Deci, 2000). Selon cette théorie, satisfaire à ces besoins est une condition nécessaire au bien-être, à la motivation et au développement de l'être humain. Contrairement aux buts intrinsèques, les buts extrinsèques, c'est-à-dire supposant l'obtention d'une validation extérieure, tels que le succès financier, l'apparence physique attractive ou la célébrité, seraient moins susceptibles de satisfaire les

besoins de base de l'individu. Ces buts amèneraient à se focaliser sur des satisfactions brèves et superficielles, en détournant l'individu de la satisfaction de ses besoins de base. Par conséquent, s'ils deviennent plus importants aux yeux de l'individu que des buts intrinsèques, son bien-être risque d'en être négativement influencé.

Cette distinction relative au contenu des buts pourrait être appliquée à l'étude de l'intégration. On pourrait ainsi distinguer une intégration avec des buts de contenu principalement intrinsèque d'une intégration avec des buts de contenu principalement extrinsèque. Cette distinction est relativement similaire à celle proposée par Sheldon et Kasser (1995) entre la cohérence verticale intrinsèque et la cohérence verticale extrinsèque. Pour rappel, ces auteurs ont montré un lien positif entre cohérence intrinsèque et bien-être et un lien négatif entre cohérence extrinsèque et bien-être. Cependant, cette distinction relative au contenu des buts pourrait ne pas être aussi importante que celle relative aux motifs. En effet, Galand, Boudrenghien et Rose (accepté) montrent que la relation entre contenu des buts et bien-être devient non significative lorsque l'on tient compte du mode de régulation de la motivation. Notons cependant que cette question de l'indépendance des effets du contenu et du mode de régulation a été spécifiquement étudiée expérimentalement par Vansteenkiste et ses collègues dans le domaine de l'apprentissage. Certaines de leurs études indiquent effectivement que les effets du contenu sont complètement médiatisés par la régulation autonome, mais d'autres qu'ils ne le sont que partiellement (Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon & Deci, 2004a ; Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens, & Matos, 2005 ; Vansteenkiste et al., 2004b).

Pour terminer, il est important de souligner que le fait de suggérer ce parallèle entre le concept d'intégration et celui d'utilité ou d'instrumentalité pose la question des influences entre les deux dimensions de la valeur que sont l'importance et l'utilité (Eccles & Wigfield, 2002). En effet, nous avons postulé que le degré d'intégration influence l'engagement envers un but via son impact sur l'importance perçue de ce but. Si nous rapprochons le concept d'intégration de celui d'utilité, cela revient à postuler un certain impact de l'utilité sur l'importance. A notre connaissance, cette influence n'a pas été étudiée empiriquement, contrairement à l'impact de l'utilité sur l'intérêt par exemple (Shechter, Durik, Miyamoto, & Harackiewicz, 2011). Certes, l'utilité et l'importance affectent toutes deux la valeur de manière positive, mais la recherche ne dit pas si pour autant le fait que l'individu perçoive l'instrumentalité d'une tâche pour ses buts l'amène à percevoir cette tâche comme lui permettant de confirmer ou d'infirmer les aspects

centraux de son soi. Cependant, il nous semble cohérent d'envisager un tel impact. En effet, l'intégration, dans le cadre de la structure hiérarchique des buts, traduit plus précisément l'utilité d'un certain but pour d'autres buts personnels, entre autres des buts identitaires (*be goals*). Par conséquent, en tout cas pour ce qui est de l'intégration avec des *be goals*, percevoir l'utilité d'un but pour des buts traduisant le soi idéal devrait amener l'individu à percevoir ce but comme lui permettant de confirmer des aspects centraux de son soi. Davantage de recherches sont cependant nécessaires pour explorer les influences réciproques entre les différentes composantes de la valeur. Notons qu'envisager de telles influences soulève la question de la pertinence de considérer les différentes composantes de la valeur sur un même niveau : n'est-il pas plus adéquat d'envisager que certaines de ces composantes sont des antécédents d'autres ? Notre travail ne traitera pas de cette question, mais apportera d'une certaine manière un début de réponse quant à la contribution de l'utilité à l'importance.

Le concept d'intégration ne représente cependant pas la seule tentative de décrire la manière dont les différents éléments du concept de soi de l'individu s'organisent. Nous proposons ci-dessous de situer l'intégration par rapport aux autres principaux concepts relatifs à l'organisation du soi développés au sein de la littérature. Le concept de soi est un schéma cognitif, une structure de connaissances organisées contenant des traits, des valeurs et des souvenirs à propos du soi, et contrôlant le traitement des informations pertinentes pour le soi (Campbell et al., 1996). Plusieurs concepts peuvent être utilisés pour définir les différents éléments du soi, tels que les traits, les valeurs, mais aussi les buts, les rôles ... (Showers, 1992). Le contenu du concept de soi (la connaissance que l'on a de ce que l'on est et l'évaluation que l'on en fait) est à distinguer de sa structure (la manière dont les éléments constituant le concept de soi sont organisés) (Campbell et al., 1996 ; Showers, 1992). Plusieurs concepts qualifiant cette structure du soi, mais sous un angle différent de celui abordé par les concepts d'intégration et de cohérence, ont été proposés au sein de la littérature.

Ainsi, la clarté du concept de soi correspond à la mesure dans laquelle les contenus du concept de soi sont définis clairement et avec certitude, présentent une consistance interne et sont temporellement stables (Campbell et al., 1996). La clarté du concept de soi est par conséquent une notion relativement large, englobant plusieurs aspects. Seul un de ces aspects, la consistance interne, se rapproche de la notion d'intégration. Cependant, au sein de l'échelle de mesure de la clarté du concept de soi développée par Campbell et al., cet aspect se traduit par deux items

évaluant plus précisément la présence de conflits entre les différents éléments du concept de soi. La présence ou non de conflits ne correspond pas directement à la présence ou non de liens. Ce n'est pas parce qu'il n'y a pas de conflit entre deux éléments qu'il n'y a pas pour autant de lien entre eux. Le fait qu'il n'y ait pas de conflit n'implique pas non plus nécessairement qu'ils contribuent l'un à l'autre. Les concepts de clarté du concept de soi et d'intégration doivent donc être distingués.

Le concept de différenciation, quant à lui, renvoie au degré avec lequel le soi d'un individu est variable ou, au contraire, consistant au travers des rôles importants de l'individu en question (Donahue, Robins, Roberts, & John, 1993). Ce concept traduit des différences individuelles entre, d'une part, des personnes qui se perçoivent essentiellement comme étant la même personne au travers de leurs différents rôles sociaux et, d'autre part, des personnes qui se perçoivent comme ayant différentes caractéristiques de personnalité au travers de leurs rôles. Bien que la différenciation et l'intégration soient corrélées (négativement), Sheldon et Emmons (1995) suggèrent de maintenir une distinction conceptuelle entre ces deux notions. Elles ne constituent pas deux extrêmes sur un même continuum. En effet, si on considère qu'elles appartiennent à un même continuum, on doit pouvoir inverser la mesure de différenciation pour créer une mesure d'intégration. Une telle inversion de la mesure de différenciation amènerait à considérer un degré élevé d'intégration comme caractérisant les personnes qui se perçoivent comme ayant les mêmes traits de personnalité au travers de leurs différents rôles sociaux. Or, l'intégration traduit la perception de liens entre différents éléments, et non celle du caractère identique de ces éléments.

Linville (1985, 1987) a suggéré une autre manière encore de décrire la structure du concept de soi : la complexité du soi. La complexité du soi se définit comme le nombre d'aspects du soi dont une personne dispose et le degré d'indépendance ou de non recouvrement entre ces aspects (Linville, 1985). Une complexité du soi élevée implique par conséquent de se représenter le soi par un nombre élevé d'aspects et de maintenir d'importantes distinctions entre ces aspects (Linville, 1987). Parmi ces deux éléments constitutifs de la complexité du soi (le nombre d'aspects qualifiant le soi de la personne et le degré avec lequel ces aspects ne sont pas reliés), le second se rapproche du concept d'intégration, alors que le premier n'en fait pas partie. La complexité du soi et l'intégration ne recouvrent donc pas strictement une même réalité. Néanmoins, il est intéressant de comparer les postulats relatifs à ces deux concepts. Les travaux

de Sheldon et ses collègues (Sheldon & Emmons, 1995 ; Sheldon & Kasser, 1995) postulent que les personnes présentant un haut degré d'intégration (ou de cohérence) vont expérimenter davantage d'engagement et de réussite dans la poursuite de leurs buts, ainsi qu'un bien-être plus élevé. Par ailleurs, Linville (1987) fait l'hypothèse que les personnes présentant une complexité du soi plus importante seront davantage capables de faire face au stress et aux événements négatifs (*coping*). En particulier, la complexité du soi protégerait de la dépression. Ces deux postulats semblent contradictoires. Cependant, la revue de la littérature relative aux conséquences de la complexité du soi réalisée par Koch et Shepperd (2004) met en évidence des résultats fortement inconsistants. Certaines études ont effectivement montré un lien positif entre la complexité du soi et le *coping*, d'autres un lien négatif et d'autres encore une absence de lien. Ces différences seraient dues à des variations au niveau de la manière dont ces études définissent la complexité du soi et par conséquent la mesure. Davantage de recherches sont nécessaires pour mieux comprendre les implications de la complexité du soi, afin d'être en mesure d'identifier plus clairement les rôles respectifs de l'intégration et de la complexité.

Enfin, une dernière notion relative à la structure du concept de soi est celle de compartementalisation développée par Showers (1992). Ce concept se définit comme la tendance à organiser les connaissances positives et négatives à propos du soi en des catégories séparées, chaque catégorie étant dès lors composée d'éléments de même valence. L'opposé de la compartementalisation est l'intégration évaluative, définie comme le mélange mental d'informations positives et négatives au sein d'un même aspect du soi. La notion de compartementalisation présente certains points communs avec celle de complexité du soi (Linville, 1985) dans la mesure où toutes deux désignent une organisation du soi en plusieurs aspects différenciés. Cependant, un élément important les distingue : la compartementalisation tient compte de la valence positive ou négative des éléments du soi, ce qui n'est pas le cas de la complexité. La valence n'est pas non plus prise en compte dans le concept d'intégration ce qui distingue par conséquent également ce concept de celui de compartementalisation.

4.5. Interaction entre niveau d'abstraction et degré d'intégration.

Au terme de ces deux analyses, l'une relative spécifiquement à l'abstraction, l'autre portant sur l'intégration, se pose la question de l'éventuelle interaction entre ces deux dimensions. Cette question reste jusqu'à présent ouverte au sein de la littérature (Austin & Vancouver, 1996). Les travaux de divers auteurs auxquels nous avons fait référence lors de notre analyse de l'abstraction et de l'intégration nous amènent cependant à penser que ces deux dimensions devraient interagir dans leur détermination de l'engagement.

Le travail de Bandura (1986) constitue une des références principales à la base de ce postulat d'interaction. Cet auteur suggère que, pour un développement personnel optimal, une combinaison d'aspirations distales et d'éléments de guidance proximale serait nécessaire. En relisant cette proposition à la lumière des concepts d'abstraction et d'intégration, nous déduisons l'intérêt de combiner une focalisation sur un *be goal* (c'est-à-dire un but qui, d'après Carver et Scheier (1998) s'applique généralement sur un plus long terme qu'un *do goal*) et une perception de ce *be goal* comme intégré (c'est-à-dire comme relié à d'autres buts poursuivis par ailleurs, entre autres des *do goals* formulant les actions à mettre en œuvre, généralement sur un plus court terme). Au-delà de l'effet principal positif d'un niveau élevé d'abstraction, ainsi que de celui d'un niveau élevé d'intégration (Carver & Scheier, 1998), il serait particulièrement intéressant en termes d'engagement de combiner ces deux niveaux élevés. Être focalisé sur un projet de formation qui dit quelque chose du professionnel que l'on souhaite devenir et avoir une idée de la manière dont on peut plus concrètement avancer vers ce projet nous semblent en effet être des conditions relativement idéales pour s'engager envers un tel projet de formation.

Ce postulat relatif à l'intérêt de combiner des buts distaux et des éléments de guidance proximale évoquent des travaux menés par Oettingen et ses collègues (Oettingen & Mayer, 2002 ; Oettingen, Mayer, Thorpe, Janetzke, & Lorenz, 2005 ; Oettingen et al., 2001). Ces auteurs étudient l'engagement envers un but au sens où nous le définissons et suggèrent que ce degré d'engagement est fonction de la manière dont l'individu pense le futur. Ils distinguent trois modes de pensée : (1) contraster mentalement des images relatives au futur désiré (*fantasies*) avec des aspects de la réalité présente qui peuvent constituer des obstacles à l'atteinte du futur

désiré ; (2) être focalisé uniquement sur l'imagination d'un futur désiré ; (3) ne réfléchir qu'aux aspects négatifs de la réalité.

Oettingen et ses collègues montrent que le premier mode de pensée qui porte à la fois sur le futur désiré et sur la réalité présente donne lieu à un engagement élevé quand le résultat du contraste entre désir et réalité amène l'individu à penser qu'il est capable d'atteindre le but. À l'inverse, ce mode de pensée ne donne pas lieu à un engagement ou donne lieu à un désengagement quand le résultat du contraste amène l'individu à penser qu'il n'est pas capable d'atteindre le but. Par contre, les deux autres modes de pensée focalisés uniquement sur le futur désiré ou uniquement sur la réalité présente donnent lieu à un engagement modéré quelles que soient les attentes de réussite. En étant focalisés uniquement sur l'imagination d'un futur désiré, les individus apprécient mentalement leur désir sans se préoccuper de la réalité et des obstacles qui pourraient y apparaître et les empêcher de progresser vers ce désir. Une telle focalisation freine la mise en œuvre d'efforts pour progresser vers le futur désiré. La mise en contraste de ce désir avec les obstacles qui pourraient survenir dans la réalité amène l'individu à réfléchir au chemin à emprunter pour se rapprocher progressivement de son désir, autrement dit l'amène à traduire ce désir en efforts à mettre en œuvre. Cependant, il ne faudrait pas pour autant déduire que l'imagination relative au futur n'a pas son rôle à jouer. D'ailleurs, les résultats obtenus par Oettingen et ses collègues indiquent que le troisième mode de pensée qui ne prend en compte que la réalité ne donne pas lieu à un engagement élevé. L'imagination permet à l'individu d'explorer ce qu'il souhaite devenir et ainsi de définir et/ou d'élargir son répertoire de *possible selves* (Markus & Nurius, 1986). Une telle exploration risque de ne pas être très fructueuse si l'on est constamment préoccupé par la difficulté de la mise en œuvre dans la réalité.

Bien que ces travaux menés par Oettingen et ses collègues ne renvoient pas spécifiquement aux concepts d'abstraction et d'intégration tels que nous les avons définis dans le cadre théorique développé par Carver et Scheier (1998), nous y voyons un soutien de l'intérêt de combiner ces deux dimensions. En effet, ils montrent l'intérêt pour l'engagement de mettre en rapport le désir futur relatif à ce que l'on souhaite devenir avec une réflexion sur le chemin à emprunter pour progresser vers ce désir, chemin qui tient compte des obstacles qui apparaîtront dans la réalité. Relisons ce résultat à la lumière des concepts d'abstraction et d'intégration. Sur la base des résultats de Oettingen et ses collègues, il semble intéressant de combiner une

focalisation sur un *be goal* (c'est-à-dire un but qui traduit ce que la personne souhaite devenir) et une perception de ce *be goal* comme intégré (c'est-à-dire comme relié à d'autres buts poursuivis par ailleurs, entre autres des *do goals*), perception qui permet de réfléchir au chemin à emprunter pour progresser vers ce *be goal*.

Revenons à notre postulat d'une interaction entre le niveau d'abstraction et le degré d'intégration. Nous avons expliqué ci-dessus en quoi il pourrait être particulièrement intéressant en termes d'engagement de combiner des niveaux élevés d'abstraction et d'intégration. Cependant, plusieurs auteurs suggèrent qu'une focalisation sur des buts proximaux et spécifiques donne lieu à davantage de motivation qu'une focalisation sur des buts distaux et généraux (Locke & Latham, 2002 ; Schunk, 1990 ; Zimmerman, 1989). Bien que nous adhérons à l'idée de Bandura (1986) selon laquelle une focalisation sur un *be goal* est intéressante lorsqu'elle se combine à une perception intégrée de ce but, il nous semble également cohérent qu'une focalisation sur un *be goal* puisse ne pas être positive en toutes circonstances. En particulier, nous pensons que, si ce *be goal* n'est pas suffisamment ancré dans la réalité plus concrète des actions à mettre en œuvre dans un futur proche via le principe d'intégration, autrement dit si le *be goal* est perçu comme relativement isolé des autres buts que l'on poursuit dans sa vie, il sera difficile de développer un engagement important à son égard. Si l'intégration n'est pas suffisante, les chemins à emprunter pour progresser vers le projet identitaire sont difficiles à identifier. Ce projet relativement isolé est dès lors trop lointain, trop abstrait que pour susciter la détermination à mettre en œuvre les efforts nécessaires. Nous suggérons que, dans ce cas d'une faible intégration, les effets délétères d'une focalisation sur un *be goal*, effets liés au fait que ce but a tendance à s'appliquer sur un long terme (Locke & Latham, 2002 ; Schunk, 1990 ; Zimmerman, 1989), vont se manifester. Ces effets délétères prendraient dans ce cas le dessus sur l'influence positive de l'abstraction postulée par Carver et Scheier (1998). Une focalisation sur un *do goal* donnant plus explicitement une idée de ce qui est à faire dans un relativement court terme s'avérerait dans ce cas plus intéressante en termes d'engagement. Elle compenserait le manque d'occasion d'ancrage dans la réalité des actions à mettre en œuvre, manque dû à une faible intégration.

Par contre, si l'étudiant se représente son but de formation comme relié à d'autres buts, entre autres des buts d'action, le manque d'information relatif aux actions à mettre en œuvre à court terme, manque dû à une focalisation sur un *be goal*, serait compensé par une conscience des

chemins à emprunter pour progresser vers ce rêve identitaire relativement abstrait. Autrement dit, si le *be goal* est perçu comme relié à d'autres buts, son potentiel impact négatif dû à sa tendance à être distal (Locke & Latham, 2002) serait compensé par son intégration au sein de la structure hiérarchique. Par conséquent, seul persisterait son impact positif sur l'engagement, impact dû à son caractère identitaire (Carver & Scheier, 1998). Nous retrouvons dans ce cas l'intérêt de combiner des niveaux élevés d'abstraction et d'intégration, intérêt postulé entre autres par Bandura (1986).

Nous sommes bien conscients que cet effet postulé du niveau d'abstraction quand le degré d'intégration est faible s'éloigne des hypothèses de Carver et Scheier (1998). Nous aurions pu nous en tenir aux hypothèses d'effets principaux positifs de l'abstraction et de l'intégration. Cependant, il nous semble crucial de postuler un tel effet d'interaction afin de prendre en compte dans notre analyse théorique non seulement les nombreuses études montrant l'intérêt des buts proximaux et spécifiques (Locke & Latham, 2002 ; Schunk, 1990 ; Zimmerman, 1989), mais aussi les travaux forts pertinents d'auteurs qui indirectement soutiennent l'intérêt de combiner des niveaux élevés d'abstraction et d'intégration. Nous avons évoqué dans notre analyse ci-dessus les travaux de Bandura (1986) et de Oettingen et ses collègues. Mais cette idée se retrouve également en filigrane chez d'autres auteurs (Oyserman, Bybee, & Terry, 2006 ; Pizzolato, 2006 ; Schutz, 1997).

En conclusion, nous formulons l'effet d'interaction suivant. D'une part, nous postulons que, quand le but de formation est perçu comme fortement intégré aux autres buts, plus le niveau d'abstraction de ce but est élevé, plus l'engagement envers ce but est élevé, et ce du fait d'une augmentation de l'importance du but. D'autre part, nous postulons que, quand le but de formation est perçu comme peu intégré aux autres buts, plus le niveau d'abstraction de ce but est élevé, plus l'engagement envers ce but est faible, et ce du fait d'une diminution de l'importance du but. Notons que cet effet d'interaction et les effets principaux de l'abstraction et de l'intégration ne pourraient s'observer simultanément que si l'effet d'interaction se caractérise par un effet négatif de l'abstraction quand l'intégration est faible qui se marque moins fort que son effet positif quand l'intégration est élevée.

Nous voici arrivés au terme de notre analyse de ce que la littérature nous propose pour approcher les antécédents de l'engagement envers un but de formation. Les questions suivantes se posent à présent : est-ce que cette intention qu'a l'étudiant de s'engager avec un degré plus ou moins grand envers son but de formation, intention dont nous avons appris la manière dont elle se construisait, se traduit nécessairement par un comportement d'engagement ? Par ailleurs, les conséquences que cette intention d'engagement entraîne sont-elles nécessairement positives ? L'analyse que nous réalisons ci-dessous de ce que la littérature nous propose en matière de conséquences de l'engagement envers un but approche ces deux questions.

5. Les conséquences de l'engagement envers un but de formation sur le vécu académique et le bien-être des étudiants.

Nous allons dans un premier temps traiter des conséquences de l'engagement des étudiants envers leur but de formation sur leur vécu académique. Nous analyserons dans un second temps son impact sur leur bien-être. Les travaux de deux auteurs s'avèrent incontournables concernant le lien entre engagement et vécu académique. Dans le cadre de leur étude du processus de prise de décision vocationnelle, Germeijs et Verschueren (2006a, 2006b, 2007) ont en effet investigué empiriquement les conséquences académiques de l'engagement envers un choix de métier.

Germeijs et Verschueren (2006a, 2006b) définissent cet engagement comme la force de la confiance en et de l'attachement à une certaine alternative professionnelle ou à un certain but professionnel. Notre approche traite de l'engagement envers un but de formation (défini comme la mesure dans laquelle un but de formation est associé à un fort sentiment de détermination, ainsi qu'à la volonté de faire des efforts pour l'atteindre). Le concept d'engagement étudié par Germeijs et Verschueren et le nôtre visent globalement une même réalité, ce qui justifie l'importance de se pencher sur les travaux de ces auteurs. Cependant, il importe de pointer également le fait qu'ils ne se recouvrent pas exactement. Le concept d'engagement utilisé par Germeijs et Verschueren fait appel, pour sa définition, à des éléments qui ont été montrés comme relevant davantage des facteurs qui influencent l'engagement. La confiance renvoie aux attentes de réussite et l'attachement à l'importance. Dans la mesure où notre travail consiste justement à

étudier les antécédents de l'engagement, il nous semble judicieux de distinguer clairement ces différents concepts et par conséquent d'adopter une définition de l'engagement qui ne mêle pas ses antécédents présumés. Quant à l'objet de l'engagement, il est plus spécifiquement caractérisé de professionnel chez Germeijs et Verschueren (choix ou but professionnel). Nous avons préféré le terme « buts de formation » qui englobe plus généralement les buts exprimant ce que l'étudiant souhaite mettre en œuvre en choisissant son programme d'études. Les buts exprimés en termes professionnels en font donc partie, mais y figurent aussi des buts qui n'évoquent pas à proprement parler le domaine professionnel. Ceci nous permet de tenir compte des étudiants qui poursuivent bien un certain but en choisissant leurs études, mais sans pour autant évoquer une future profession (ex : devenir quelqu'un de compétent en droit).

Après avoir clarifié la relative similarité de l'approche de Germeijs et Verschueren (2006a, 2006b) par rapport à la nôtre, nous proposons d'explicitier le travail de ces auteurs. Ils conçoivent la prise de décision vocationnelle comme un processus complexe dans lequel certains adolescents peuvent rencontrer des difficultés qui les empêchent de prendre une décision vocationnelle ou qui mènent à une décision moins optimale (Gati & Saka, 2001). Un des postulats à la base de leur travail est le suivant : des déficiences dans la manière dont le choix d'études a été fait peuvent augmenter le risque d'abandon dans le supérieur ou d'autres problèmes donnant lieu à une moins bonne réalisation du choix d'études (Blustein, Ellis, & Devenis, 1989 ; Harren, 1979).

5.1. Le processus de prise de décision vocationnelle.

Germeijs et Verschueren (2006b) ont développé et testé un modèle du processus de prise de décision vocationnelle (cf. figure 2). Ces auteurs définissent le processus de prise de décision vocationnelle comme suit : « processus que les gens parcourent quand ils recherchent des alternatives vocationnelles viables, les comparent et ensuite en choisissent une », et ce, en référence à Gati et Asher (2001, p. 7). Leur modèle s'inspire des taxonomies de difficultés liées à la prise de décision vocationnelle (Gati, Krausz, & Osipow, 1996) et des théories dans lesquelles ce processus de prise de décision est conceptualisé comme un processus développemental

constitué de différentes tâches (Harren, 1979). Ainsi, pour étudier ce processus, Germeijs et Verschueren (2006a) analysent le progrès des étudiants dans les six tâches le constituant.

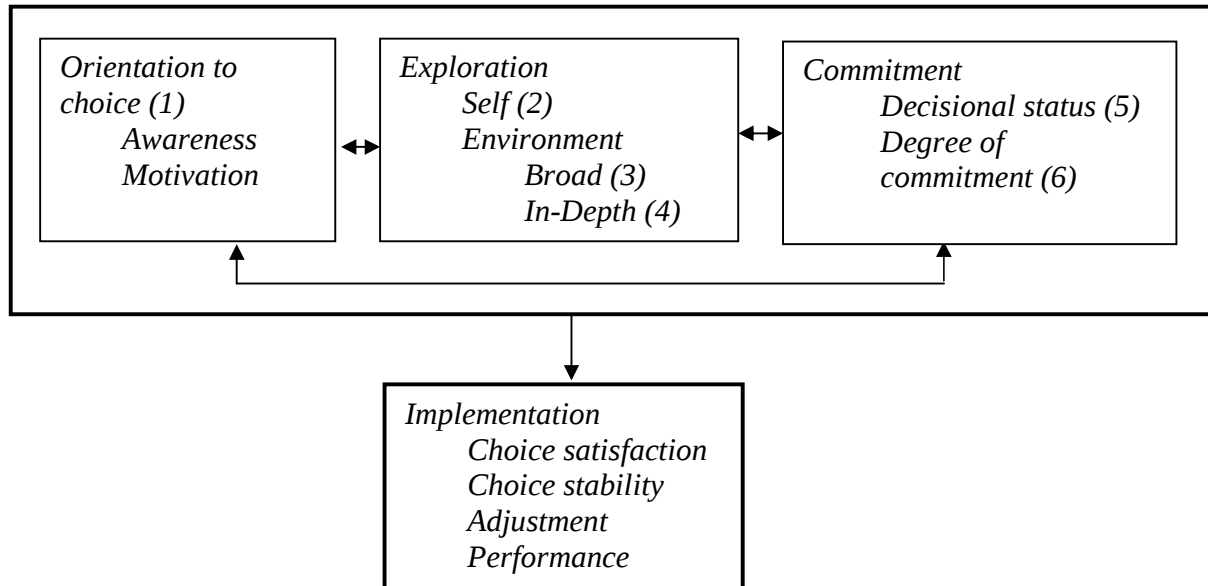


Figure 2. Le processus de prise de décision vocationnelle et ses conséquences (adapté de Germeijs et Verschueren (2006a)).

Ces six tâches, Germeijs et Verschueren (2006b) proposent de les définir de la manière suivante. La première tâche, celle de l'orientation, désigne la prise de conscience du besoin de prendre une décision et la motivation à s'engager dans ce processus. L'exploration de soi (qui consiste à rassembler des informations sur soi), l'exploration globale de l'environnement (qui consiste à récolter des informations générales sur les alternatives professionnelles) et l'exploration en profondeur de l'environnement (qui consiste à récolter des informations détaillées sur un ensemble réduit d'alternatives vocationnelles), ces différentes activités ont pour objectif commun de fournir des informations nécessaires à la sélection de, à l'entrée dans et à l'adaptation à des études ou à un métier (Bartley & Robitschek, 2000). Ces différentes explorations sont ainsi sensées aider le décideur dans sa cinquième tâche, celle de choisir une alternative qui semble convenir au mieux. Le terme statut décisionnel désigne le progrès dans ce choix d'une alternative. Après qu'un choix ait été fait, les individus sont supposés devenir de plus en plus engagés envers leur choix vocationnel (Harren, 1979). Le degré d'engagement envers un choix vocationnel, sixième et dernière tâche du processus, fait référence à la force de la confiance en et de l'attachement à un but vocationnel particulier (Blustein et al., 1989). Comme suggéré à la

figure 2, ces tâches décisionnelles ne sont pas considérées comme des étapes nécessairement successives dans un processus de prise de décision séquentiel. La prise de décision vocationnelle est considérée comme un processus dynamique et flexible.

Si nous reconnaissons l'importance des différents aspects pris en compte par Germeijs et Verschueren (2006a) dans leur analyse du processus de prise de décision vocationnelle, ceux-ci nous semblent cependant être de nature différente. Ainsi, si l'exploration de soi et celles (générale et en profondeur) de l'environnement peuvent bien être considérées comme des tâches du processus de prise de décision vocationnelle, le progrès dans le choix d'une alternative (ou statut décisionnel) en est davantage le résultat qu'une tâche à proprement parler. Quant au premier et au dernier aspects du processus, à savoir l'orientation et le degré d'engagement, ils traitent davantage du positionnement de l'étudiant à l'égard du processus de choix ou à l'égard de son résultat que de tâches à proprement parler. Dès lors, nous emploierons dorénavant le terme d'« aspect » au lieu de celui de « tâche » pour désigner ces différents éléments du processus de prise de décision vocationnelle. Par ailleurs, nous considérons que ces différents aspects relèvent de différents processus plus spécifiques au sein du processus plus général de prise de décision vocationnelle. Les quatre premiers aspects font avancer progressivement l'étudiant vers le choix d'une filière d'études et/ou d'un métier. En particulier, les aspects relatifs à l'exploration contribuent au processus fréquemment étudié du développement des intérêts (ex : Lent et al., 1994). Ensemble, ces cinq premiers aspects relèvent du processus spécifique de prise de décision (ex : Osipow, 1999). Le sixième et dernier aspect, le degré d'engagement, ne relève pas, à notre sens, de la prise de décision à proprement parler. Tel que défini par Germeijs et Verschueren (2006a, 2006b), il implique la formation d'une intention (un certain but professionnel) qui découle de la décision prise à l'issue de la cinquième étape et caractérise le positionnement de l'étudiant par un certain degré d'engagement à l'égard de cette intention. Ce dernier aspect relève par conséquent plus précisément du processus d'élaboration d'intentions caractérisées par un certain engagement, processus récemment mis en exergue par Richardson et al. (2009).

Avant de se pencher sur les apports de Germeijs et Verschueren (2007) dans l'étude des conséquences de ce degré d'engagement, notons que les relations entre les différents aspects du processus de prise de décision vocationnelle ont également été étudiées par ces auteurs. En ce qui concerne la relation entre l'exploration vocationnelle, le statut décisionnel et l'engagement, certains auteurs soutiennent que l'exploration est liée positivement au progrès décisionnel et à

l'engagement envers un choix vocationnel (Stumpf, Colarelli, & Hartman, 1983), alors que d'autres pensent que le progrès décisionnel et de hauts niveaux d'engagement ne sont pas nécessairement liés à plus d'exploration vocationnelle (Blustein et al., 1989). L'étude de Germeijs et Verschueren (2006a) montre que, pour le développement de l'engagement, le comportement d'exploration de soi est moins important que le comportement d'exploration de l'environnement. Ces résultats sont intéressants du point de vue de notre approche des antécédents de l'engagement. Ils complètent l'analyse proposée dans la première partie du présent chapitre.

5.2. L'engagement envers un but de formation et ses conséquences académiques.

Les travaux de Germeijs et Verschueren (2007) soulignent l'importance toute particulière du dernier aspect du processus de décision, à savoir le degré d'engagement. En effet, ces auteurs ont mené l'une des premières études empiriques testant les conséquences des différents aspects du processus de choix sur la réalisation de ce choix durant la première année du supérieur. Cette dernière a été approchée par plusieurs des indicateurs repris au bas de la figure 2 : inscription effective en première année du supérieur dans les études choisies en fin de secondaire, engagement dans les études choisies durant le premier quadrimestre de l'enseignement supérieur et ajustement académique durant ce premier quadrimestre. En combinant les résultats obtenus sur ces différents indicateurs de la réalisation du choix, Germeijs et Verschueren concluent que l'engagement est l'aspect du processus de prise de décision le plus important pour prédire la qualité de la réalisation du choix d'études au début de l'enseignement supérieur. En effet, cet engagement que l'étudiant manifeste à l'égard de son choix d'études a des effets positifs sur la mise en œuvre de ce choix, et ce, quel que soit le niveau atteint dans les autres aspects du processus de choix. Ce résultat est en cohérence avec les postulats de Harren (1979) et de Lent et al. (1994). Par ailleurs, les trois indicateurs de la réalisation du choix étudiés par Germeijs et Verschueren (2007) s'avèrent à leur tour être liés à la réussite académique en fin de première année du supérieur. Autrement dit, plus le degré d'engagement envers son choix est faible, plus la mise en œuvre de ce choix est difficile, ce qui influence négativement la réussite. Cependant, aucun impact direct de l'engagement sur la réussite n'a pu être mis en évidence par ces auteurs.

Notons que Germeijs et Verschueren suggèrent qu'un autre aspect de la mise en œuvre du choix pourrait également jouer le rôle de variable intermédiaire au sein du processus d'influence indirecte de l'engagement sur la réussite, à savoir la satisfaction à l'égard du choix, qui fait partie du concept plus large d'intention de persévérance. Cependant, ils ne testent pas empiriquement ce postulat.

Globalement, les résultats de Germeijs et Verschueren (2007) semblent venir à l'appui d'une hypothèse formulée par Guichard et Huteau (2001) concernant la qualité des décisions prises. On pourrait penser que les décisions prises rationnellement sont de meilleures décisions, des décisions dont les sujets seront par la suite plus satisfaits. Bien que cette question ait été peu étudiée, il ne semble pas que ce soit le cas. Les auteurs suggèrent que cela pourrait s'expliquer par ce qui se passe après la décision : les sujets dépendants s'approprient les décisions qui ont été prises par d'autres et les sujets intuitifs rationalisent les décisions prises parfois un peu vite. En filigrane de cette suggestion, on retrouve l'idée selon laquelle la qualité de la réalisation du choix dépend en premier lieu du positionnement de l'étudiant à l'égard de ce choix une fois qu'il a été posé et par conséquent, entre autres, de l'engagement manifesté par l'étudiant à l'égard de la décision prise.

D'autres auteurs, bien que ne travaillant pas spécifiquement dans le contexte académique, confirment l'existence d'un lien entre engagement envers un but et réussite. À titre d'exemple, dans le cadre de leur travail d'intégration des concepts issus de différentes théories des buts, Webb et Sheeran (2005) ont tenté d'identifier les prédicteurs les plus importants de l'atteinte d'un but. Certains de ces concepts sont liés à la sélection d'un but et ont été regroupés par les auteurs en un facteur appelé « motivation ». Le concept d'engagement fait partie de ce facteur. Le facteur « motivation » s'avère être l'un des prédicteurs les plus importants de la réussite versus de l'échec dans l'atteinte de buts personnels.

Outre la réussite, une seconde conséquence de l'engagement envers un but a été mise en évidence : la persévérance. Carver et Scheier (1998) soulignent que l'engagement envers ses buts personnels et la confiance dans la possibilité de les atteindre agissent ensemble pour favoriser la persévérance. Dans le cadre de la *symbolic self-completion theory*, Brunstein et Gollwitzer (1996) reprennent l'idée selon laquelle l'engagement par rapport à des buts contribuant à la définition du soi (*self-defining goals*), tels que devenir un psychologue, un parent, un athlète, un musicien

compétent, suscite une poursuite persistante pour acquérir l'identité impliquée par le but. Si une personne est peu engagée envers ses désirs, un échec rencontré devrait donner lieu à l'abandon. Mais si une personne a décidé de réaliser son souhait, cet échec devrait susciter davantage d'effort, ce qui mènerait également à une meilleure performance.

Le lien ici suggéré entre engagement et persévérance complète de manière intéressante plusieurs éléments abordés dans la partie relative aux antécédents. En effet, si on prend un peu de recul par rapport à plusieurs des travaux présentés jusqu'ici, une certaine chaîne de relations apparaît. Un but perçu à un niveau élevé d'abstraction est perçu comme particulièrement important par l'individu (Carver & Scheier, 1998) et, par conséquent, donne lieu à un degré élevé d'engagement de la part de cet individu (Eccles & Wigfield, 2002). D'ailleurs, il est difficile de se désengager d'un but important (Wrosch et al., 2003a). Un engagement élevé entraîne une persévérance élevée (Carver & Scheier, 1998). Enfin, Vallacher et Wegner (1989), en approchant l'abstraction en tant que dimension de différence individuelle, soutiennent le lien entre l'entrée et la sortie de cette chaîne de relations : une personne présentant une tendance à se focaliser sur un niveau élevé d'abstraction a également tendance à persévérer dans ses comportements.

Les deux conséquences ainsi relevées en dehors d'un contexte strictement académique (réussite et persévérance) sont intéressantes dans la mesure où elles peuvent être aisément transférées à ce contexte qui nous occupe. La réussite avait déjà été abordée par Germeijs et Verschueren (2007) dans le cadre académique, mais elle s'est révélée n'être qu'indirectement liée à l'engagement. Davantage de recherches sont nécessaires afin de confirmer si ce lien présente bien un caractère indirect, dans le domaine académique du moins, et d'approfondir notre compréhension de ce lien, entre autres en testant d'autres variables intermédiaires que celles étudiées par Germeijs et Verschueren sous le vocable « mise en œuvre du choix ». Ces autres variables pourraient être d'une part l'intention de persévérer suggérée par ces mêmes auteurs, mais non testée. D'autre part, les émotions académiques sont un aspect du vécu académique de l'étudiant jusqu'à présent trop peu pris en compte. Or, comme nous allons le voir, l'engagement pourrait bien jouer un rôle sur cet aspect émotionnel et, par ailleurs, le rôle de ces émotions académiques dans la prédiction de la réussite a déjà été mis en évidence (Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002). Cependant, l'ajout de ces variables intermédiaires à celles déjà étudiées par Germeijs et Verschueren (2007) commence à dessiner une image complexe du processus par lequel l'engagement influence la réussite. Il serait par conséquent nécessaire de proposer une

analyse théorique et empirique de la manière dont ces différentes variables intermédiaires s'organisent pour transmettre l'influence de l'engagement sur la réussite.

Quant à la persévérance, elle n'a encore été que peu étudiée spécifiquement en lien avec l'engagement envers un but de formation. Davantage de recherches sont nécessaires pour tester si engagement et persévérance entretiennent un lien dans le domaine académique, et si oui, quel type de lien. Nous nous attendons à observer un processus d'influence de l'engagement sur la persévérance relativement similaire à celui mis en évidence par Germeijs et Verschueren en ce qui concerne la réussite. En effet, persévérance et réussite sont fortement liées, du moins dans l'enseignement supérieur belge, où pour pouvoir continuer dans son programme d'études l'année suivante, il est nécessaire d'avoir réussi son année académique. Les variables intermédiaires présentées ci-dessus pourraient ainsi également avoir pour rôle de transmettre l'influence de l'engagement sur la persévérance. Aux côtés de ces variables intermédiaires, la réussite académique pourrait être un prédicteur direct important de la persévérance, du moins dans le contexte de l'enseignement supérieur belge comme nous l'avons souligné.

Les travaux référencés ci-dessus tendent donc à soutenir que plus l'étudiant a l'intention de s'engager envers son but de formation, plus il manifeste effectivement un comportement d'engagement (inscription effective et engagement dans les études choisies, ajustement académique, réussite, persévérance). Cependant, il est important de noter que certains travaux soutiennent que ce lien n'est pas nécessairement aussi direct et que des écarts sont susceptibles d'apparaître entre intention et action. A titre d'exemple, Ajzen, Brown et Carvajal (2004) étudient les écarts entre l'expression d'une volonté de réaliser un comportement et sa réelle réalisation. Ces auteurs montrent que ces écarts peuvent s'expliquer entre autres par le fait que les individus basent leurs intentions de réaliser un comportement sur des croyances concernant ce comportement, croyances qui sont plus favorables que la réalité. La force de ce lien entre intention d'engagement et comportement d'engagement mérite par conséquent d'être étudiée.

5.3. L'engagement envers un but de formation et ses conséquences en termes de bien-être.

Outre les conséquences passées en revue ci-dessus et pouvant s'appliquer à la sphère académique, des conséquences relatives au bien-être ont également été mises en évidence par des auteurs étudiant l'engagement envers un but quel qu'il soit. Plus précisément, Pomerantz, Saxon et Oishi (2000) suggèrent que, de manière générale, un engagement élevé envers un but puisse avoir des conséquences tant positives (ex : émotions positives) que négatives (ex : crainte) sur le bien-être de l'individu.

Ainsi, en accord avec une conception largement répandue dans le sens commun, plusieurs études montrent que les personnes qui sont très engagées envers leurs buts voient leur vie comme pleine de sens (McGregor & Little, 1998; Wrosch et al., 2003a) et expérimentent beaucoup d'émotions positives (fierté, joie...) au quotidien (Emmons, 1986). Ces personnes semblent également avoir davantage le sentiment de contrôler leur vie. On retrouve cette idée en filigrane des travaux de Ryff et Keyes (1995) qui montrent un lien entre le fait d'avoir des buts dans la vie et le sentiment de contrôle. De manière générale, s'engager dans des activités personnellement significatives semble contribuer au bien-être subjectif (Scheier et al., 2006).

Cependant, il y a de bonnes raisons de penser qu'il y a aussi un côté négatif à l'engagement, et ce, même lorsque les buts sont intrinsèquement poursuivis et en dehors de toute expérience d'échec. Un investissement important envers un but peut par exemple augmenter la crainte et l'anxiété : quand les gens sont fortement engagés envers leurs buts, ils craignent davantage de ne pas les réaliser. D'après Pomerantz et al. (2000), cette relation repose sur le fait que les gens ont le sentiment que leur valeur personnelle est liée à l'atteinte de leurs buts et, tout particulièrement, à l'atteinte des buts envers lesquels ils sont fortement engagés. Un échec à atteindre les buts envers lesquels ils sont fortement engagés constituerait une menace directe pour leur propre sentiment de valeur. Le fait d'être fortement engagé envers un but amène à imaginer qu'un échec à atteindre ce but serait particulièrement négatif et, par conséquent, à ressentir un niveau de crainte élevé. Les résultats obtenus par Pomerantz et al. soutiennent ces postulats. Cependant, les auteurs indiquent que de futures recherches manipulant l'investissement envers un

but sont essentielles à mettre en œuvre pour formuler des conclusions quant à la relation causale entre l'investissement envers un but et la crainte.

Une telle augmentation de la crainte et de l'anxiété due à un engagement élevé doit-elle cependant nécessairement être considérée comme négative ? Autrement dit, la crainte associée à l'investissement envers un but est-elle obligatoirement nuisible pour les individus ? L'impact négatif de l'anxiété sur diverses variables liées à l'apprentissage a été largement démontré (Covington & Omelich, 1987 ; Sarason, 1980 ; Stöber & Pekrun, 2004 ; Zeidner, 1998). La majorité des recherches ont été plus précisément menées sur l'anxiété face au test¹⁶ (Govaerts, 2006). Une méta-analyse menée par Hembree (1988) rapporte que l'anxiété face au test et la performance scolaire sont toujours négativement corrélées, ces corrélations étant quasiment toutes significatives. Ces relations peuvent être expliquées de deux manières (Tobias, 1985). Premièrement, l'anxiété peut agir comme un distracteur et consommer des ressources cognitives et attentionnelles qui auraient pu être utilisées pour gérer la tâche. Deuxièmement, les étudiants anxieux semblent présenter des déficits au niveau des stratégies d'apprentissage et d'étude.

Cependant, plusieurs études montrent que cette relation doit être nuancée. Premièrement, elle ne semble significative que quand le test est perçu par les étudiants comme difficile (Govaerts, 2006). Deuxièmement, certaines stratégies développées par les individus peuvent mettre à mal cette relation. Ainsi, Norem et Cantor (1986) ont montré que certaines personnes, en développant une stratégie dite de pessimisme défensif (celle-ci implique de s'attribuer des attentes de réussite irréaliment faibles), sont capables de contrôler leur anxiété, de se focaliser sur la tâche et de faire preuve d'efforts importants pour la réussir. Troisièmement, il existe plusieurs formes d'anxiété ou de crainte, certaines d'entre elles pouvant avoir des conséquences positives. Ainsi, plusieurs auteurs distinguent l'inquiétude pathologique (ou anxiété) de l'inquiétude non pathologique (Davey, Hampton, Farrell, & Davidson, 1992 ; Kelly, 2002 ; Tallis, Eysenck, & Mathews, 1991). L'inquiétude pathologique est un dysfonctionnement qui exacerbe les problèmes et les humeurs négatives d'un individu. Quant à l'inquiétude non pathologique, elle est une tentative fréquemment expérimentée, constructive et parfois nécessaire

¹⁶ L'anxiété face au test est un ensemble de réponses phénoménologiques, physiologiques et comportementales qui accompagnent la préoccupation à propos des conséquences négatives potentielles ou d'un échec à un examen ou dans une situation évaluative similaire (Zeidner, 1998). L'anxiété dont nous parlons n'est pas nécessairement liée au contexte d'un test, mais est associée à l'investissement dans un but. Néanmoins, les conséquences de l'anxiété que nous évoquons ci-dessous ne nous semblent pas spécifiques à ce contexte et nous semblent donc pertinentes pour notre questionnaire quant au rôle nuisible versus bénéfique de l'anxiété.

de résoudre des problèmes présents et/ou potentiels. Davey et al. (1992) ont pu montrer que ces deux types d'inquiétude sont liés de manière opposée à ce qu'ils appellent un *coping* cognitif actif, c'est-à-dire un *coping* caractérisé par des stratégies focalisées sur le problème et par un style cognitif de recherche d'information. Ainsi, l'anxiété (ou inquiétude pathologique) est négativement liée à ce type de *coping*, alors que l'inquiétude non pathologique y est positivement associée. Ces résultats peuvent être rapprochés de ceux obtenus par d'autres auteurs qui ont montré que les effets de l'anxiété face au test varient selon l'intensité du niveau anxieux (Heinrich & Spielberger, 1982). Une anxiété modérée aurait un effet positif sur l'engagement dans la tâche, alors qu'une anxiété très élevée aurait des effets cognitifs et attentionnels négatifs. Toujours dans un même ordre d'idée, Hancock (2003) soutient qu'un niveau de base d'activation anxieuse est favorable à l'engagement dans la tâche et à la performance.

Revenons aux conséquences de l'engagement envers un but de formation et poursuivons notre approche du versant négatif de ces conséquences. Quelques auteurs se sont penchés sur le cas de la confrontation à un but perçu comme inatteignable (Brandtstädter & Rothermund, 2002 ; Carver & Scheier, 1990 ; Wrosch et al., 2003a). Il est en effet logique que c'est dans ce cas particulièrement que les conséquences négatives d'un engagement élevé vont se révéler. L'idée de départ du travail de ces auteurs est la suivante : persévérer dans son engagement envers des buts inatteignables confronte la personne à une expérience d'échec dans la poursuite de ses buts, expérience qui s'avère négative pour son bien-être. Les études menées dans ce contexte sont développées dans le point suivant.

Dans l'ensemble, ces travaux permettent de relativiser l'image principalement véhiculée dans le sens commun, celle d'un engagement n'entraînant que des conséquences positives et étant par conséquent nécessairement à encourager. La vie des personnes fortement engagées envers leurs buts n'est pas nécessairement aussi rose que ce que l'on pourrait penser. Dans le prolongement de cette approche ouvrant sur un versant négatif de l'engagement envers un but, nous allons nous pencher à présent sur l'intérêt que peuvent présenter les processus de désengagement et de réengagement dans le cadre de la confrontation avec des buts perçus comme inatteignables.

6. Quand le but de formation devient inatteignable : l'importance du désengagement et du réengagement.

Quand les personnes font face à des difficultés dans la poursuite d'un but, elles peuvent réagir de deux manières différentes afin de réduire l'écart entre la réalité et leur but désiré : soit elles maintiennent leur engagement envers leur but et travaillent sur la réalité pour la faire se rapprocher de leur but (assimilation), soit elles se désengagent de leur but initial et adaptent leurs désirs aux contraintes de la réalité (accommodation) (Brandtstädter & Renner, 1990; Brandtstädter & Rothermund, 2002). Un parallèle peut ici être fait avec l'articulation qui joue entre les pôles de l'intention et de l'action (Bourgeois, 2009). L'assimilation traduit un attachement à l'intention initiale et une tentative d'y faire coller la réalité rencontrée dans l'action, c'est-à-dire la réalité rencontrée en tentant de réaliser l'intention initiale. Quant à l'accommodation, elle reflète un détachement de l'intention initiale pour développer une nouvelle intention plus en accord avec l'action.

Bien que ces deux réactions face à la difficulté soient ainsi reconnues, la seconde, caractérisée par un désengagement, a été relativement négligée dans la littérature sur la motivation (Brandtstädter & Rothermund, 2002). La plupart des théories ont en effet considéré l'abandon comme une réponse non désirée à la difficulté. Les recherches menées par Wrosch et ses collègues (Wrosch et al., 2005 ; Wrosch et al., 2007 ; Wrosch et al., 2003a ; Wrosch et al., 2003b) constituent une exception importante. Ces auteurs postulent que « dans des situations dans lesquelles les personnes sont confrontées à des buts inatteignables, les bénéfices proviennent de la capacité à abandonner les activités dirigées vers la poursuite des buts et à se réengager vers des buts alternatifs valorisés » (Wrosch et al., 2003b, pp. 1494-1495).

6.1. Le processus de désengagement.

Le désengagement se définit comme la facilité avec laquelle les personnes estiment être capables de réduire leurs efforts et d'abandonner leur engagement envers des buts qu'elles perçoivent comme inatteignables (Wrosch et al., 2003b). Wrosch et ses collègues soulignent le rôle critique joué par le doute dans la poursuite de buts. Le désengagement est une nécessité.

Pour se développer adéquatement, l'individu doit faire des choix importants, non seulement concernant les buts à poursuivre, mais aussi concernant les buts à abandonner.

Plus précisément, le postulat de Wrosch et al. (2003a) est le suivant : quand trop d'obstacles apparaissent dans la poursuite d'un but, le fait d'abandonner l'engagement envers ce but permet d'arrêter d'essayer d'atteindre quelque chose qui semble inatteignable, empêche les échecs répétés et l'apparition de la peine associée au fait de rester engagé envers quelque chose qui ne fonctionne pas et, par conséquent, préserve le bien-être de l'individu. Plusieurs études ont été menées par Wrosch et ses collègues afin de tester ce postulat. Certaines se sont intéressées au désengagement par rapport à des buts spécifiques devenus inatteignables (ex : Heckhausen, Wrosch, & Fleeson, 2001; Wrosch & Heckhausen, 1999), d'autres ont approché le désengagement en tant que caractéristique individuelle différenciant les individus les uns des autres (Wrosch et al., 2007 ; Wrosch et al., 2003a ; Wrosch et al., 2003b). Ces dernières études ont en effet montré que les gens diffèrent dans leur approche des buts inatteignables. Pour certaines personnes, il est relativement facile de se désengager de buts poursuivis. Pour d'autres personnes, un tel désengagement est quelque chose de bien plus difficile à mettre en œuvre.

Toutes ces études soutiennent le postulat de Wrosch et ses collègues énoncé ci-dessus. Davantage même, elles indiquent un lien positif entre le désengagement de buts inatteignables (qu'il soit approché par rapport à un but spécifique ou en tant que dimension de différence individuelle) d'une part, et le bien-être et la santé d'autre part. La capacité des participants à abandonner l'engagement envers des buts inatteignables est liée à des niveaux inférieurs de stress perçu, de pensées intrusives, de symptomatologie dépressive et d'affects négatifs, ainsi qu'à des niveaux supérieurs de maîtrise de soi et de bien-être (Wrosch et al., 2003b). Wrosch et al. (2007) ont également mis en évidence que les personnes davantage capables d'abandonner des buts inatteignables présentent moins de problèmes de santé physique que les personnes ayant davantage de difficulté à se désengager de tels buts. Ce lien est médiatisé par le bien-être psychologique.

Ces résultats peuvent expliquer ceux obtenus par Emmons (1992). Pour rappel, cet auteur a montré que le bien-être était plus faible chez les personnes qui ont tendance à formuler leurs buts à un niveau élevé d'abstraction. Cela peut être dû au fait que ces personnes ont plus de difficultés à se désengager de leurs buts quand elles rencontrent des difficultés à les atteindre. En

effet, leur tendance à l'abstraction aurait pour effet d'accroître la perception de l'importance de leurs buts et, par conséquent, de l'importance des pertes liées au désengagement.

Au vu de ces résultats, il est heureux de constater que la perception d'un but comme inatteignable est supposée augmenter le désengagement. En effet, le modèle de l'*Expectancy-Value* (Eccles & Wigfield, 2002) suggère que les personnes qui doutent suffisamment de leur probabilité d'atteindre un but sont plus susceptibles de l'abandonner. Le désengagement n'est cependant pas pour autant une réaction facile à adopter par tout individu, face à tout type de but et en toutes circonstances. Face à un but inatteignable, certaines personnes ont plus de facilités à se désengager que d'autres (Carver & Scheier, 1990 ; Wrosch et al., 2003a ; Wrosch et al., 2003b).

Comment expliquer de telles différences ? Ces auteurs suggèrent plusieurs facteurs explicatifs. Premièrement, les auteurs s'attendent à ce que la tendance générale au désengagement propre à chaque individu détermine sa réaction face à un but en particulier. Deuxièmement, la capacité à se désengager d'un but devrait dépendre de l'importance de l'investissement comportemental déjà consacré au but en question. Troisièmement, certains buts peuvent être plus difficiles à abandonner que d'autres en fonction de l'environnement social dans lequel se trouve l'individu. Il peut être difficile d'abandonner un but si les membres de son groupe d'appartenance valorisent ou estiment normal de poursuivre ce but ou s'ils ont une vision négative du désengagement. Quatrièmement, certains traits de personnalité sont susceptibles de faciliter ou d'empêcher le désengagement. La rumination en fait partie (van Randenborgh, Hüffmeier, LeMoult, & Joormann, 2010). Celle-ci se définit comme un style de réponse à des événements passés négatifs qui consiste à revenir de manière répétitive sur ces événements, à se demander pourquoi ils se sont produits et à réfléchir à leurs signification et conséquences. Van Randenborgh et al. (2010) ont montré qu'une rumination focalisée sur soi (se focaliser sur sa personnalité et les buts que l'on poursuit dans la vie) empêche de se désengager de buts inatteignables. Enfin, Wrosch et al. (2007) indiquent que de futures recherches devraient prendre en considération l'influence du type de buts sur le processus d'ajustement à l'égard de ces buts. En effet, certains buts pourraient être plus difficiles à abandonner que d'autres, par exemple des buts très importants, centraux par rapport à la définition de soi de la personne. Nous retrouvons dans cette suggestion le lien entre importance et engagement.

Pour terminer, il nous semble important d'attirer l'attention du lecteur sur deux points. Premièrement, le désengagement d'un but doit être distingué du désengagement d'un sous-but. Un individu qui rencontre des difficultés dans la poursuite d'un but peut décider d'abandonner ce but pour en poursuivre un autre. Mais cet individu pourrait également prendre conscience que ce qui pose problème dans la poursuite de son but, ce n'est pas le but en tant que tel, mais plutôt la manière avec laquelle il essaie de l'atteindre. Il pourrait dès lors décider de maintenir son engagement envers son but final, mais d'abandonner le(s) sous-but(s) qu'il s'était fixé(s) pour atteindre ce but final. Cela l'amènerait à définir et à s'engager dans une nouvelle stratégie de poursuite de son but final. Wrosch et ses collègues indiquent que la capacité à se désengager d'un sous-but tout en maintenant son engagement envers le but final visé devrait dépendre de la capacité à imaginer plusieurs alternatives possibles. Être conscient de l'existence d'alternatives devrait rendre le désengagement du sous-but plus aisé. Cette capacité à imaginer des alternatives pourrait être développée en travaillant sur une représentation hiérarchique des buts (Carver & Scheier, 1998). Une telle représentation peut en effet aider à prendre conscience que différents sous-buts peuvent conduire à un même but de niveau plus élevé.

Deuxièmement, Wrosch et ses collègues n'envisagent le désengagement que comme résultant de la confrontation à un but perçu comme inatteignable. Or, deux éléments comptent pour s'engager et rester engagé envers un but. Se sentir capable de l'atteindre en est un premier, mais il y a également la valeur que l'on accorde au but en question (Eccles & Wigfield, 2002). Par conséquent, même si cette seconde source de désengagement n'a pas été approchée empiriquement, nous envisageons qu'un individu pourrait se désengager d'un but parce que celui-ci a perdu de la valeur, du sens à ses yeux, et pas uniquement parce que celui-ci devient inatteignable.

6.2. Le processus de réengagement.

Une fois désengagée de son but initial, la personne va être confrontée à deux nouvelles réactions possibles : soit elle adopte un autre but, soit elle n'en adopte pas. Wrosch et al. (2003a) suggèrent que le désengagement est une réponse adaptative quand il donne lieu à l'adoption d'autres buts. En adoptant une alternative réalisable, la personne reste engagée dans la poursuite d'un but, ce qui contribue à ce que sa vie continue à avoir du sens.

Par réengagement, Wrosch et al. (2003a) entendent la mesure dans laquelle les personnes parviennent à identifier des buts alternatifs et à s'y engager quand elles sont confrontées à des buts inatteignables. Wrosch et al. (2003b) sont parmi les premiers à étudier ce processus de réengagement. Leur travail se base sur le postulat de Carver et Scheier (1999) selon lequel quand les personnes sont confrontées à des buts inatteignables, si elles ne sont pas capables de s'engager dans un autre but valorisé, leur bien-être risque d'être négativement affecté. Les résultats obtenus par Wrosch et al. (2003b) vont en ce sens. La tendance générale des personnes à se réengager dans un but alternatif quand elles sont confrontées à un but inatteignable est positivement liée à leur bien-être, et ce, indépendamment de l'effet du désengagement.

Au-delà de ces effets principaux du désengagement et du réengagement sur le bien-être, Wrosch et al. (2003a) s'attendent à un certain effet d'interaction quand ils suggèrent que le désengagement est une réponse adaptative lorsqu'il donne lieu à l'adoption d'autres buts. D'après ces auteurs, désengagement et réengagement devraient se combiner pour préserver le bien-être lors de la confrontation avec un but perçu comme inatteignable. Wrosch et al. (2003b) ont effectivement mis en évidence des effets d'interaction entre ces deux facteurs. Cependant, ces effets ne correspondent pas nécessairement à ce à quoi ces auteurs s'attendaient. Les résultats montrent que la manière dont l'interaction se présente diffère selon que la population étudiée est jeune (19-35 ans) ou plus âgée (55-89 ans). Chez les jeunes adultes, l'effet positif du réengagement sur le bien-être se marque davantage si par ailleurs le jeune éprouve des difficultés à se désengager (Wrosch et al., 2003b). Le réengagement semble moins nécessaire en termes de bien-être chez les jeunes pour qui il est relativement facile de se désengager d'un but inatteignable. A l'inverse, chez les adultes plus âgés, le désengagement ne suffit pas et doit être accompagné d'un réengagement envers d'autres activités qui donnent sens pour influencer positivement le bien-être (Wrosch et al., 2003b). D'après Wrosch et ses collègues, pour les personnes plus âgées pour qui il est difficile de définir de nouveaux buts, il pourrait même être plus intéressant pour leur bien-être qu'elles restent engagées envers leur but initial inatteignable plutôt qu'elles ne soient pas du tout engagées dans la poursuite d'un but. En comparaison à ces adultes plus âgés, les jeunes semblent en effet davantage optimistes et capables de se convaincre qu'ils trouveront de quoi s'engager à nouveau plus tard.

7. Conclusion.

Le présent chapitre a proposé un tour d'horizon de ce que la littérature nous apprend jusqu'à présent des facteurs jouant un rôle en amont et en aval de l'engagement envers un but, et plus précisément, un but de formation. Dans un premier temps, nous avons explicité les raisons pour lesquelles nous avons choisi d'approcher, par le concept d'engagement envers un but de formation, la transition du secondaire vers le supérieur et les questions de choix et de persévérance qui s'y posent. Nous avons avancé que la formulation d'un but de formation et le développement d'un certain engagement à son égard permettent à l'étudiant de se donner une certaine idée du futur pertinente à ses yeux, autrement dit de donner sens à sa formation. Or, un étudiant qui parvient à donner sens à sa formation devrait être davantage motivé à se préparer à l'enseignement supérieur, à faire les efforts nécessaires pour s'y ajuster et à y persévérer. Après avoir ainsi introduit l'intérêt de ce concept, nous nous sommes attachés à le définir. Plus précisément, nous avons exprimé ce que nous entendions par but de formation et avons situé ce concept par rapport à celui de projet de formation. Ensuite, nous avons présenté notre définition du concept d'engagement envers un but de formation. Pour terminer ce premier point, nous avons décrit les objectifs visés par ce premier chapitre.

Ensuite, trois points ont été consacrés à une réflexion sur les antécédents de l'engagement envers un but de formation. Tout d'abord, nous nous sommes inspirés des principaux travaux menés en matière d'antécédents de l'engagement envers un but, à savoir les travaux inscrits dans la théorie du *goal setting*, et focalisés principalement sur les buts assignés de l'extérieur. Ces travaux nous ont suggéré l'intérêt de distinguer des antécédents proximaux et des antécédents distaux de l'engagement envers un but. Ils nous ont amené à nous pencher sur le modèle de l'*Expectancy-Value* pour étudier les antécédents proximaux de l'engagement envers un but de formation. Par contre, nous sommes arrivés au constat que, en matière d'antécédents distaux, il était nécessaire d'explorer d'autres cadres théoriques plus précisément relatifs aux buts personnels. Après nous être ainsi inspirés de la théorie du *goal setting* pour dessiner le cadre de notre approche des antécédents de l'engagement, nous nous sommes penchés plus en profondeur sur les antécédents proximaux, puis distaux.

Ainsi, nous avons proposé deux facteurs influençant directement l'engagement envers un but de formation, à savoir la valeur et les attentes de réussite. Après avoir présenté le paradigme

de l'*Expectancy-Value* à la base de la mise en évidence de ces deux facteurs (Eccles & Wigfield, 2002), nous avons analysé et argumenté leur pertinence pour expliquer l'engagement envers un but personnel. Ensuite, nous avons formulé nos postulats quant aux influences que les attentes de réussite et la valeur (ou plus précisément l'importance) exercent sur l'engagement.

Nous avons enfin consacré une large part de notre analyse des antécédents de l'engagement à l'étude de ses antécédents distaux. Après avoir présenté la pertinence du cadre théorique de Carver et Scheier (1998) pour cette étude, nous avons explicité le principe de représentation des buts en structure hiérarchique à la base de ce cadre théorique. Ensuite, les postulats des auteurs quant à l'importance que prend un but au sein de cette structure hiérarchique ont été développés. Cela nous a amené à avancer l'hypothèse selon laquelle le niveau d'abstraction du but et son degré d'intégration influencent indirectement l'engagement, via leur impact sur l'importance. Une analyse détaillée des travaux ayant approché le concept de niveau d'abstraction ou des concepts apparentés a ensuite été proposée. Nous en avons fait de même pour le concept de degré d'intégration, tout en le distinguant également d'autres concepts proches mais néanmoins distincts. Pour terminer l'étude de ces deux antécédents distaux, nous avons envisagé qu'ils puissent interagir dans leur impact sur l'engagement. Une hypothèse d'interaction a été spécifiquement formulée en s'appuyant sur les travaux de divers auteurs.

Les points 5 et 6 du présent chapitre ont été consacrés à l'étude des conséquences de l'engagement envers un but de formation. Nous nous sommes intéressés aux conséquences observées globalement sur le vécu académique des étudiants d'abord, sur leur bien-être ensuite. Après avoir explicité la pertinence du travail de Germeijs et Verschueren (2006a, 2006b, 2007) pour notre étude des conséquences académiques de l'engagement, nous avons présenté leur modèle théorique du processus de prise de décision vocationnelle. D'après ces auteurs, l'engagement envers un but de formation fait partie de ce processus, au titre de dernière étape suivant directement le choix d'un programme d'études. Nous nous sommes tout particulièrement penchés sur l'étude que ces auteurs proposent des conséquences de ce processus de prise de décision, et en particulier de l'engagement, pour le déroulement de la première année dans l'enseignement supérieur. L'engagement envers un but de formation s'avère être l'étape du processus la plus déterminante de la qualité de la mise en œuvre du choix d'études dans le supérieur. A son tour, cette mise en œuvre est déterminante pour la réussite académique. Nous avons clôturé cette approche des conséquences académiques de l'engagement en soulevant

plusieurs questions relatives au processus par lequel l'engagement influence la réussite, ainsi qu'à l'éventualité d'une influence de l'engagement sur la persévérance dans les études choisies.

Après le vécu académique, le bien-être a été mis en évidence comme une seconde conséquence positive de l'engagement envers un but. Un engagement élevé semble globalement donner lieu à davantage de bien-être. Cependant, en nous penchant sur ce second aspect du vécu de l'étudiant, nous avons été amenés à envisager que les conséquences de l'engagement puissent ne pas être toujours et nécessairement positives. Un engagement élevé semble susciter davantage d'anxiété. De telles conséquences négatives se marquent tout particulièrement quand le but poursuivi est perçu comme devenant inatteignable. C'est ce cas particulier que nous avons choisi de développer dans notre second point relatif aux conséquences de l'engagement.

Pour analyser ce cas particulier des buts perçus comme inatteignables, nous nous sommes appuyés sur les rares travaux développés à ce sujet, ceux de Brandtstädter et ses collègues (Brandtstädter & Renner, 1990; Brandtstädter & Rothermund, 2002) et ceux de Wrosch et ses collègues (Wrosch et al., 2005 ; Wrosch et al., 2007 ; Wrosch et al., 2003a ; Wrosch et al., 2003b). Ces travaux nous ont amenés à explorer les processus de désengagement et de réengagement en jeu dans ce genre de situations. Après en avoir développé une compréhension théorique, nous avons passé en revue les résultats des études ayant investigué les conséquences de ces processus pour le bien-être de l'individu. C'est sur ces deux processus et leur potentielle interaction que nous avons clôturé notre analyse de la littérature relative à l'engagement envers un but (de formation).

Cette analyse de la littérature apparaît relativement divisée en deux parties : les antécédents de l'engagement d'une part, ses conséquences d'autre part. Cependant, nous souhaitons insister sur l'importance des interactions entre ces deux parties. Etudier les antécédents de l'engagement peut aider à comprendre ses conséquences et vice versa. La preuve en est les liens que nous avons eu l'occasion de pointer entre ces deux parties à différents moments de notre analyse. Approcher les antécédents de l'engagement que l'étudiant souhaite investir dans son but de formation nous a amenés à nous pencher en profondeur sur le pôle de l'intention. Etudier ses conséquences et plus précisément le processus de désengagement nous a permis de nous ouvrir au pôle de l'action. Or, comme nous avons eu l'occasion de le souligner en

Chapitre 1 : L'engagement de l'étudiant envers son but de formation

introduction du présent chapitre, intention et action constituent deux pôles qu'il est intéressant de concevoir dans leur interaction pour développer une approche plus intégrative de toute problématique relative à la formation (Bourgeois, 2009).

CHAPITRE 2 :

**Notre approche des questions restées ouvertes
quant aux antécédents et aux conséquences
de l'engagement envers un but de formation.**

CHAPITRE 2 :

Notre approche des questions restées ouvertes quant aux antécédents et aux conséquences de l'engagement envers un but de formation.

Le tour d'horizon proposé dans le chapitre 1 concernant la littérature relative à l'engagement envers un but de formation met en évidence plusieurs questions restées ouvertes. Plusieurs de ces questions sont étudiées empiriquement dans le cadre de la présente thèse de doctorat. L'objet de ce second chapitre est de présenter ces questions et la manière dont les chapitres empiriques qui suivent se proposent de les aborder. Ainsi, pour chacune des questions que nous soulevons, nous présentons la manière dont nous proposons d'y répondre sous forme d'une (de plusieurs) hypothèse(s) basée(s) sur notre revue de la littérature. Nous précisons ensuite le(s) chapitre(s) empirique(s) qui met(tent) à l'épreuve cette (ces) hypothèse(s). Le second point de ce chapitre 2 a quant à lui pour but d'explicitier certaines spécificités de notre approche au regard de la littérature exposée dans le chapitre 1. Nous y discuterons en particulier des concepts de niveau d'abstraction et de degré d'intégration.

1. Questions restées ouvertes et organisation de notre travail autour de ces questions.

La présentation de ces questions se structure en deux parties, l'une consacrée aux questions relatives aux antécédents de l'engagement envers un but de formation, l'autre aux conséquences de cet engagement. Bien que liés, ces deux aspects ont en effet été abordés séparément dans le premier chapitre.

1.1. Les antécédents de l'engagement envers un but de formation.

La première question qui se pose est celle de savoir si la représentation que l'étudiant se fait de son but de formation au sein de sa structure hiérarchique de buts (en termes de niveau

d'abstraction et de degré d'intégration) influence l'importance qu'il accorde à ce but et, par conséquent son engagement envers ce but. Carver et Scheier (1998) ont suggéré que l'importance que prend un but aux yeux d'un individu dépend de la position occupée par ce but dans la structure hiérarchique de buts, position qui se définit par un certain niveau d'abstraction ainsi que par un certain degré d'intégration. Un but formulé à un niveau élevé d'abstraction, c'est-à-dire relatif au fait d'être un certain type de personne (*be goal*), est supposé être perçu comme plus important qu'un but formulé à un faible niveau d'abstraction, c'est-à-dire relatif au fait de réaliser un certain type d'action (*do goal*). Par ailleurs, un but perçu comme fortement intégré, relié aux autres buts de la structure hiérarchique, est supposé être plus important aux yeux de l'individu qu'un but perçu comme peu intégré. Carver et Scheier (1998) envisagent également que ces deux dimensions de la représentation d'un but puissent indirectement influencer l'engagement envers ce but ou, plus précisément, son inverse : la difficulté à se désengager du but en question. Il serait plus difficile de se désengager d'un *be goal* que d'un *do goal*. Il serait également plus difficile de se désengager d'un but perçu comme fortement intégré que d'un but perçu comme relativement isolé. Cependant, à notre connaissance, ces postulats spécifiques n'ont pas fait l'objet d'investigation empirique. En effet, nous n'avons pu trouver aucune étude empirique se penchant sur le niveau d'abstraction et le degré d'intégration d'un but en particulier au sens où Carver et Scheier (1998) définissent ces concepts et étudiant leurs conséquences en termes d'importance et d'engagement envers ce but.

Si Carver et Scheier (1998) proposent de mettre en lien la représentation d'un but avec l'importance perçue de ce but et l'engagement ressenti à son égard, d'autres auteurs ont construit un modèle théorique qui nous permet d'approcher le lien entre importance et engagement. Il s'agit du modèle de l'*Expectancy-Value* développé par Eccles et Wigfield (2002). Ce modèle postule que le choix de s'investir dans une tâche dépend entre autres de la valeur attachée à cette tâche. Cette valeur se compose de quatre éléments : l'importance, l'intérêt, l'utilité et le coût. Quelques études se sont appuyées sur ce paradigme de l'*Expectancy-Value* pour prédire l'engagement envers un but personnel et certaines ont effectivement pu montrer que cet engagement était positivement prédit par la valeur attachée au but (Klinger et al., 1980). Une des composantes de la valeur a été soutenue par plusieurs auteurs comme entretenant un lien privilégié avec l'engagement envers un but : l'importance perçue de ce but (Gollwitzer, 1993 ; Wrosch et al., 2003a).

Ce n'est pas tant l'existence de ce lien entre importance et engagement que nous questionnons ici, mais plutôt le rôle que joue l'importance dans les influences évoquées ci-dessus de la représentation du but sur l'engagement envers ce but. Les travaux menés sur les antécédents de l'engagement envers un but assigné de l'extérieur (Hollenbeck & Klein, 1987) nous ont amené à distinguer des antécédents proximaux de l'engagement (c'est-à-dire qui exercent une influence directe sur l'engagement) et des antécédents distaux de l'engagement (exerçant une influence indirecte). Ces auteurs envisagent que la valeur, et par conséquent également sa composante qu'est l'importance, relèvent des antécédents proximaux. Par ailleurs, nous avons pu voir que Carver et Scheier (1998) envisagent que l'importance perçue d'un but est directement influencée par la représentation de ce but. Cette représentation serait dès lors un antécédent distal de l'engagement et exercerait son influence indirecte sur celui-ci via son impact sur l'importance. L'importance perçue du but jouerait ainsi un rôle de médiateur au niveau de l'impact du niveau d'abstraction et du degré d'intégration sur l'engagement envers le but. Cependant, cette relation de médiation doit être vérifiée dans notre contexte de recherche, celui des buts personnels et plus précisément des buts de formation.

Ce cheminement de réflexion que nous proposons en réponse à la question posée ci-dessus nous amène plus précisément à formuler quatre hypothèses. Nos deux premières hypothèses sont les suivantes : plus le niveau d'abstraction d'un but de formation est élevé, plus l'engagement manifesté à l'égard de ce but est élevé (Hyp. 1) ; plus le degré d'intégration d'un but de formation est élevé, plus l'engagement manifesté à l'égard de ce but est élevé (Hyp. 2). Ces deux hypothèses sont mises à l'épreuve dans les chapitres 3 et 4 de la présente thèse au moyen de diverses approches méthodologiques. Le chapitre 3 présente deux études. Les hypothèses 1 et 2 sont ainsi testées au moyen d'une approche corrélacionnelle longitudinale (étude I) et transversale (étude II) dans le chapitre 3, ainsi qu'au moyen d'une approche expérimentale dans le chapitre 4.

Les hypothèses 3 et 4 concernent le rôle de médiateur que l'importance du but est supposée jouer au sein des relations postulées par les hypothèses 1 et 2. Ainsi, nous postulons que plus le niveau d'abstraction d'un but de formation est élevé, plus l'engagement manifesté à l'égard de ce but est élevé, et ce, du fait de l'augmentation de l'importance du but en question (Hyp. 3) et que plus le degré d'intégration d'un but de formation est élevé, plus l'engagement manifesté à l'égard de ce but est élevé, et ce, du fait de l'augmentation de l'importance du but en

question (Hyp. 4). Ces deux hypothèses sont également testées dans les chapitres 3 et 4, dans le cadre d'un design corrélationnel (chapitre 3 – étude II) et expérimental (chapitre 4).

A cette première question relative à la représentation du but de formation et à son impact sur l'importance et l'engagement, s'ajoute une seconde question portant sur l'influence des attentes de réussite sur ce même engagement. En effet, notre appui sur le paradigme de l'*Expectancy-Value* (Eccles & Wigfield, 2002) ne nous a pas uniquement permis de soutenir un lien direct entre importance et engagement. Ce paradigme nous a ouvert à un second potentiel antécédent proximal de l'engagement : les attentes de réussite. Plusieurs auteurs soutiennent que la croyance de l'individu concernant sa probabilité de réussir une tâche ou d'atteindre un but influence positivement son engagement dans cette tâche ou dans ce but (Bandura, 1997 ; Klinger et al., 1980). Cependant, certains travaux menés sur les buts assignés de l'extérieur indiquent que cette relation pourrait être plus complexe et qu'à des niveaux très élevés d'attentes de réussite l'engagement pourrait diminuer (relation curvilinéaire) (Mento, Cartledge, & Locke, 1980). Nous nous devons par conséquent d'étudier si la relation linéaire postulée dans le cadre du paradigme de l'*Expectancy-Value* entre attentes de réussite et comportements liés à la réussite se vérifie dans le contexte de l'engagement envers un but de formation.

Notre cinquième hypothèse propose une manière de répondre à la seconde question soulevée ci-dessus : plus le sentiment d'efficacité personnelle¹ ressenti à l'égard d'un but de formation est élevé, plus l'engagement manifesté à l'égard de ce but est élevé (Hyp. 5). Cette hypothèse est spécifiquement testée au sein de l'étude II du chapitre 3 dans le cadre d'une approche corrélationnelle transversale. Mentionnons qu'au-delà de cet impact du sentiment d'efficacité personnelle sur l'engagement, l'on pourrait se poser la question du rôle plus spécifique de ce sentiment au sein des relations entre l'engagement et ses antécédents distaux. Autrement dit, tout comme l'importance, le sentiment d'efficacité personnelle pourrait médier l'influence de l'abstraction et/ou de l'intégration sur l'engagement. Cependant, notre revue de la

¹ Dans l'analyse théorique réalisée au chapitre 1, nous avons utilisé le terme « attentes de réussite » traduisant le terme « *expectancy* » d'Eccles et Wigfield (2002). Cependant, dans nos chapitres empiriques ainsi que dans notre hypothèse, nous utilisons le terme « sentiment d'efficacité personnelle » développé par Bandura (1997). En effet, Eccles et Wigfield (2002) soutiennent que leur mesure des attentes de réussite est analogue aux mesures du sentiment d'efficacité personnelle développées par Bandura (1997) et que, par conséquent, l'on doit considérer que leur modèle se focalise plus précisément sur le sentiment d'efficacité personnelle. En accord avec cette position des auteurs, nous employons désormais le terme « sentiment d'efficacité personnelle » et surtout utilisons dans nos travaux empiriques une mesure basée sur les échelles de Bandura (1997).

littérature ne nous ayant pas amenés à formuler de postulat théorique à ce sujet, cette question sera abordée de manière exploratoire au sein de l'étude II du chapitre 3.

Enfin, l'approche que nous proposons des antécédents de l'engagement soulève une troisième et dernière question : celle de l'éventualité d'une interaction entre l'effet de l'abstraction et celui de l'intégration. Austin et Vancouver (1996) indiquent que cette question n'a pas encore été traitée au sein de la littérature. Les travaux de plusieurs auteurs auxquels nous avons fait référence dans notre analyse de la littérature nous amènent à penser que l'abstraction et l'intégration devraient interagir dans leur influence sur l'engagement. Ainsi, en nous appuyant sur Bandura (1986), nous suggérons qu'il serait particulièrement intéressant en termes d'engagement de combiner un niveau élevé d'abstraction et un degré élevé d'intégration. En effet, cet auteur postule que pour un développement personnel optimal une combinaison d'aspirations distales et d'éléments de guidance proximale serait nécessaire. De ce postulat, nous déduisons l'intérêt de combiner une focalisation sur un *be goal* (c'est-à-dire un but qui est supposé s'appliquer généralement sur un plus long terme qu'un *do goal*) et une perception de ce *be goal* comme intégré (c'est-à-dire comme relié entre autres à des *do goals* formulant les actions à mettre en œuvre). Cependant, en nous appuyant entre autres sur les travaux de Locke et Latham (2002), nous envisageons qu'une focalisation sur un *be goal* puisse ne pas être positive en toutes circonstances. En effet, ces auteurs soutiennent que des buts proximaux donnent lieu à davantage de motivation que des buts distaux. Plus précisément, nous suggérons que, quand le but de formation est perçu comme peu intégré aux autres buts, les effets délétères d'une focalisation sur un *be goal* se manifestent. En effet, une telle focalisation ne donne pas d'idée explicite des actions à mettre en œuvre. Cet aspect potentiellement négatif des *be goals* pour le développement d'un engagement est compensé dans le cas d'une représentation intégrée par la mise en évidence de chemins permettant de progresser vers le but identitaire. Dans le cas d'une représentation plutôt isolée du *be goal*, une telle compensation sera limitée voire inexistante. Nous postulons dès lors qu'une focalisation sur un but identitaire perçu comme relativement isolé des autres buts est négative pour l'engagement de l'étudiant envers son but de formation.

Notre sixième et dernière hypothèse résume notre postulat concernant la question d'un éventuel effet d'interaction. Cette hypothèse postule une modération médiatisée, c'est-à-dire que nous reprenons le postulat de médiation par l'importance formulé aux hypothèses 3 et 4 et que nous l'appliquons au présent postulat d'une modération de l'effet du niveau d'abstraction sur

l'engagement par le degré d'intégration. Plus précisément, nous formulons notre sixième hypothèse comme suit : quand le degré d'intégration d'un but de formation est élevé, plus le niveau d'abstraction de ce but est élevé, plus l'engagement envers ce but est élevé, et ce du fait d'une augmentation de l'importance du but ; quand le degré d'intégration d'un but de formation est faible, plus le niveau d'abstraction de ce but est élevé, plus l'engagement envers ce but est faible, et ce du fait d'une diminution de l'importance du but (Hyp. 6). Cette hypothèse est spécifiquement testée dans le chapitre 4, au sein d'un design expérimental.

Outre ses apports pour la recherche, l'étude de ces six hypothèses a des implications pratiques importantes pour l'accompagnement des étudiants dans leur transition vers l'enseignement supérieur. Les pistes de réponses que cette étude apportera aux questions restées ouvertes permettront d'une part d'aider l'étudiant à prendre conscience des différents facteurs qui jouent un rôle dans l'engagement qu'il éprouve à l'égard de son projet de formation. Cette prise de conscience permettra à l'étudiant d'être mieux à même de contrôler son parcours de formation. D'autre part, ces pistes de réponse contribueront à accompagner l'étudiant qui le souhaite dans la construction de son choix de formation et dans l'engagement qu'il envisage développer à l'égard de ce choix. L'étude des antécédents permettra de pointer les facteurs sur lesquels travailler en amont pour construire cet engagement.

1.2. Les conséquences de l'engagement envers un but de formation.

D'autres questions méritent d'être soulevées concernant cette fois les conséquences de l'engagement envers un but de formation. Le chapitre 1 a mis en évidence que l'on pouvait bien entendu envisager des conséquences positives de l'engagement, mais qu'il ne fallait pas négliger l'éventualité de conséquences négatives. Nous nous arrêtons tout d'abord sur trois questions restées ouvertes du côté du versant positif des conséquences, pour ensuite en soulever trois autres relevant plutôt du versant négatif.

La première question relative aux conséquences positives de l'engagement envers un but de formation est la suivante : si l'absence de lien direct entre l'engagement et la réussite en fin de première année se confirme, quel modèle pouvons-nous proposer pour expliquer la manière dont indirectement cet engagement influence cette réussite ? Les travaux menés à ce sujet par

Germeijs et Verschueren (2007) soutiennent en effet que l'engagement influence la qualité de la mise en œuvre du choix d'études au début de l'enseignement supérieur. Cette dernière influence à son tour la réussite académique. Cette dernière ne serait donc pas influencée directement par l'engagement envers le but de formation. Il est tout d'abord important de vérifier l'absence de lien direct. S'il se vérifie, il est ensuite nécessaire d'avancer dans notre compréhension du lien indirect.

Cette compréhension implique d'une part de s'interroger sur les variables qui jouent un rôle intermédiaire entre l'engagement et la réussite. Pour ce faire, nous nous appuyons sur les travaux de Germeijs et Verschueren (2007) qui ont mis en évidence certaines de ces variables intermédiaires (à savoir l'inscription effective dans les études choisies, l'engagement dans les études et l'ajustement académique). Nous reprenons ces variables en les adaptant aux spécificités de notre approche et les complétons en suggérant d'autres facteurs intermédiaires non explorés à ce jour dans le cadre du lien indirect entre engagement et réussite. Ces deux variables supplémentaires qu'il nous semble nécessaire de prendre en compte sont les émotions académiques d'une part, et l'intention de persévérer d'autre part. Leur rôle potentiel au sein du processus d'influence de l'engagement sur la réussite nous a été suggéré par plusieurs auteurs (Germeijs & Verschueren, 2007 ; Govaerts, 2006 ; Pekrun et al., 2002 ; Pomerantz et al., 2000). Notre septième hypothèse fait le point sur ces différentes variables intermédiaires que nous envisageons. Ainsi, nous postulons que plus l'engagement envers un but de formation est élevé, plus la réussite académique est élevée, et ce, du fait d'une mise en œuvre du choix plus positive durant la première année dans l'enseignement supérieur (inscription effective dans les études choisies, engagement réel envers le but de formation, émotions académiques positives, engagement académique comportemental et intention de persévérer) (Hyp. 7).

Comprendre le lien indirect entre engagement et réussite implique d'autre part de s'interroger sur la manière dont ces variables intermédiaires s'organisent pour progressivement transmettre l'influence de l'engagement vers la réussite. Cet aspect n'est pas étudié par Germeijs et Verschueren (2007). Le chapitre 5 propose de tester l'hypothèse 7 et de comparer plusieurs modélisations théoriques de ce processus d'influence de la réussite au moyen d'une technique de modélisation en équations structurales, sur des données de type longitudinal.

Cette première approche des conséquences positives de l'engagement concernait la réussite académique. Notre seconde question traite d'une autre conséquence académique potentielle de l'engagement : la persévérance. L'engagement envers un but de formation en fin de secondaire influence-t-il positivement la persévérance de l'étudiant dans son cursus dans l'enseignement supérieur ? Dans d'autres domaines que celui de la formation, quelques auteurs ont mis en évidence un lien entre engagement et persévérance (Brunstein & Gollwitzer, 1996; Carver & Scheier, 1998). Cependant, à notre connaissance et contrairement à la réussite, la persévérance n'a pas été spécifiquement étudiée en lien avec l'engagement dans le domaine de la formation.

La persévérance et la réussite sont fortement liées du moins dans l'enseignement supérieur belge où pour pouvoir continuer dans son programme d'études l'année suivante, il est nécessaire d'avoir réussi son année académique. Nous proposons dès lors de nous appuyer sur les résultats et postulats présentés ci-dessus concernant la réussite pour suggérer des pistes de réponse à notre question relative à la relation entre engagement et persévérance. Ainsi, nous formulons une huitième hypothèse, très similaire à notre septième hypothèse. Cette huitième hypothèse postule une influence indirecte de l'engagement sur la persévérance. Les variables qui jouent un rôle intermédiaire entre l'engagement et la persévérance sont supposées être les différents aspects de la mise en œuvre du choix (comme c'était le cas de la prédiction de la réussite), ainsi que la réussite académique elle-même. En effet, en particulier dans le contexte belge, nous envisageons un lien direct entre réussite et persévérance.

Plus précisément, nous postulons que plus l'engagement envers un but de formation est élevé, plus la persévérance est élevée, et ce, du fait d'une mise en œuvre du choix plus positive durant la première année dans l'enseignement supérieur (inscription effective dans les études choisies, engagement réel envers le but de formation, émotions académiques positives, engagement académique comportemental et intention de persévérer), ainsi que du fait d'une réussite académique plus élevée (Hyp. 8). Le chapitre 6 se propose de tester cette huitième hypothèse en vérifiant tout d'abord le caractère indirect de l'influence de l'engagement sur la persévérance pour ensuite se pencher sur le processus par lequel cette influence s'exerce : quelles sont les variables intermédiaires impliquées ? Comment s'organisent-elles pour transmettre l'influence de l'engagement sur la persévérance ? L'hypothèse est testée sur des données longitudinales au moyen de régressions logistiques.

Enfin, les conséquences de l'engagement envers un but ne semblent pas devoir se marquer uniquement au niveau académique, mais également sur le bien-être de l'étudiant. Cette troisième influence positive de l'engagement s'appuie sur des travaux menés dans d'autres domaines que celui de la formation (Emmons, 1986 ; McGregor & Little, 1998; Pomerantz et al., 2000 ; Ryff & Keyes, 1995 ; Scheier et al., 2006 ; Wrosch et al., 2003a). De manière générale, ces travaux montrent un effet positif de l'engagement envers un but sur différents indicateurs de bien-être : émotions positives, identification d'un sens à la vie, sentiment de contrôle... Cet effet positif doit être vérifié dans notre domaine spécifique d'intérêt, celui de la formation. Dès lors, la dernière question que nous soulevons concernant le versant positif des conséquences de l'engagement est la suivante : l'étudiant fortement engagé envers son but de formation fait-il preuve d'un mieux-être ? Sur base de la littérature, nous postulons un impact globalement positif de l'engagement envers un but de formation sur le bien-être. Plus précisément, nous formulons une neuvième hypothèse qui suggère cet impact et précise les différents indicateurs de bien-être sur lesquels nous proposons de le tester. Nous la formulons comme suit : l'engagement envers un but de formation entraîne une augmentation des indicateurs positifs du bien-être (satisfaction avec la vie, sentiment de contrôle et présence de sens dans la vie) et une diminution des indicateurs négatifs du bien-être (dépression et recherche de sens dans la vie) (Hyp. 9). Cette hypothèse est testée dans le cadre du chapitre 7, sur des données longitudinales.

Cependant, notre revue de la littérature relative aux conséquences de l'engagement sur le bien-être a mis en évidence que celles-ci n'étaient pas nécessairement et invariablement positives. Wrosch et ses collègues (Wrosch et al., 2005 ; Wrosch et al., 2007 ; Wrosch et al., 2003a ; Wrosch et al., 2003b) ont montré tout l'intérêt non seulement de savoir se désengager d'un but devenu inatteignable, mais aussi de parvenir à se réengager envers un autre nouveau but. Ces résultats se sont révélés relativement consistants au travers de différentes études, mais n'ont pas été spécifiquement montrés dans le contexte de la transition vers le supérieur. Or, durant les premiers mois dans l'enseignement supérieur, des étudiants vont être amenés à percevoir leur but de formation comme beaucoup plus difficile à atteindre que ce qu'ils avaient imaginé en s'inscrivant dans leur programme d'étude. Davantage même, certains vont considérer que leur but de formation devient relativement inatteignable. La confrontation à un but inatteignable mérite par conséquent d'être spécifiquement étudiée dans le domaine de la formation : faut-il nécessairement pousser l'étudiant à ce qu'il soit le plus engagé possible à l'égard de son but de

formation ? Cela a-t-il du sens d'accompagner l'étudiant dans son désengagement de son but de formation initial ? Ne plus avoir de but en perspective, même durant un court laps de temps, est-il supportable ? N'est-il pas nécessaire de se définir un autre nouveau but ?

Plus précisément, nous formulons trois questions de recherche concernant ce versant négatif de l'engagement envers un but. Premièrement, quelles sont les conséquences de l'engagement sur le bien-être dans le cas de la confrontation à un but de formation perçu comme atteignable versus inatteignable ? Cette question traite donc, tout comme la neuvième hypothèse ci-dessus, du lien entre engagement et bien-être, mais a la particularité de distinguer le cas d'un but perçu comme atteignable du cas d'un but perçu comme inatteignable. Bien que nous ayons envisagé ci-dessus un impact positif de l'engagement envers un but sur le bien-être, le travail de plusieurs auteurs (Brandtstädter & Rothermund, 2002 ; Carver & Scheier, 1990 ; Wrosch et al., 2003a) amène à penser que rester engagé envers un but inatteignable ne serait plus positif pour le bien-être, voire même deviendrait négatif. Sur cette base, nous formulons une dixième hypothèse. Cette hypothèse envisage que l'impact de l'engagement sur le bien-être soit modéré par la perception du but comme plus ou moins atteignable. Plus précisément, nous postulons que (1) quand le but de formation est perçu comme fortement atteignable², l'engagement envers ce but influence positivement le bien-être, mais que (2) quand le but de formation est perçu comme relativement inatteignable, cet impact positif disparaît, voire devient négatif (Hyp. 10). Cette hypothèse est testée dans le cadre du chapitre 8, sur des données corrélationnelles transversales.

Notre seconde question est relativement similaire à la question précédente si ce n'est qu'elle se penche sur le processus inverse à celui de l'engagement : le désengagement d'un but de formation. Quelles sont les conséquences du désengagement sur le bien-être dans le cas de la confrontation à un but de formation perçu comme atteignable versus inatteignable ? Wrosch et al. (2003a) formulent le postulat suivant : dans le cas de la confrontation à un but perçu comme inatteignable, le désengagement préserve le bien-être de l'individu. Les différentes études que ces auteurs ont menées à ce sujet montrent un lien positif entre désengagement du but inatteignable et

² Dans le cadre de notre approche empirique, nous opérationnaliserons cette variable « atteignabilité perçue du but de formation » par une mesure du sentiment d'efficacité personnelle de l'étudiant à l'égard de son but de formation. En effet, cette mesure donne une indication de la confiance des étudiants en leur capacité à poursuivre leur but et à l'atteindre, ce qui revient à évaluer la perception qu'a l'étudiant de son but comme plus ou moins atteignable. Wrosch et al. (2003a) font également ce rapprochement. Par conséquent, sur la figure 1 synthétisant nos différentes hypothèses, nous avons utilisé la variable « sentiment d'efficacité personnelle », postulée comme antécédente de l'engagement, comme modératrice de l'impact de l'engagement sur le bien-être.

différents indicateurs de bien-être (Wrosch et al., 2007 ; Wrosch et al., 2003b). Sur la base de ces résultats et en miroir à notre dixième hypothèse, nous formulons une onzième hypothèse comme suit : (1) quand le but de formation est perçu comme fortement atteignable, le désengagement de ce but influence négativement le bien-être, mais (2) quand le but de formation est perçu comme relativement inatteignable, cet impact négatif disparaît, voire devient positif (Hyp. 11). Cette hypothèse est testée au sein du chapitre 8, sur des données corrélationnelles transversales.

Pour terminer, il nous semble nécessaire de tenir compte du processus de réengagement dans notre analyse du processus de désengagement. En effet, Wrosch et al. (2003a) postulent que ces deux processus puissent interagir dans leur influence sur le bien-être. Plus précisément, ils suggèrent que le désengagement ne serait une réponse adaptative que s'il donne lieu à l'adoption d'autres buts (réengagement). Cependant, leurs travaux montrent que cet effet d'interaction varie selon l'âge des individus et que, chez les jeunes (population qui nous intéresse plus spécifiquement dans le cadre de notre travail), cette interaction se présente de la manière suivante : l'effet positif du réengagement sur le bien-être se marque davantage si par ailleurs le jeune éprouve des difficultés à se désengager (Wrosch et al., 2003b). Nous postulons que l'interaction entre désengagement et réengagement va se présenter de la même manière chez les étudiants à l'entrée de l'enseignement supérieur. Plus précisément, nous formulons notre douzième hypothèse de la manière suivante : quand le but de formation est perçu comme relativement inatteignable, l'effet positif du réengagement sur le bien-être se marque davantage quand le désengagement est faible (Hyp. 12). Cette hypothèse est testée au sein du chapitre 8, sur des données longitudinales.

Etudier ces six dernières hypothèses nous permettra de contribuer à la recherche relative aux conséquences de l'engagement envers un but de formation ainsi qu'au développement de l'accompagnement des étudiants dans leur transition vers l'enseignement supérieur. Dans la littérature, mais également dans le sens commun, l'engagement est massivement considéré comme quelque chose de positif, à encourager. Notre travail sur les conséquences de l'engagement consiste à questionner ce postulat, en vérifiant tout d'abord si les trois principales conséquences positives qu'on lui attribue se confirment et en questionnant ensuite le fait que cet impact positif s'exerce en toutes circonstances. Les éléments de réponses que nous trouverons devraient aider les praticiens à développer une représentation plus nuancée de ce facteur connoté très positivement qu'est l'engagement.

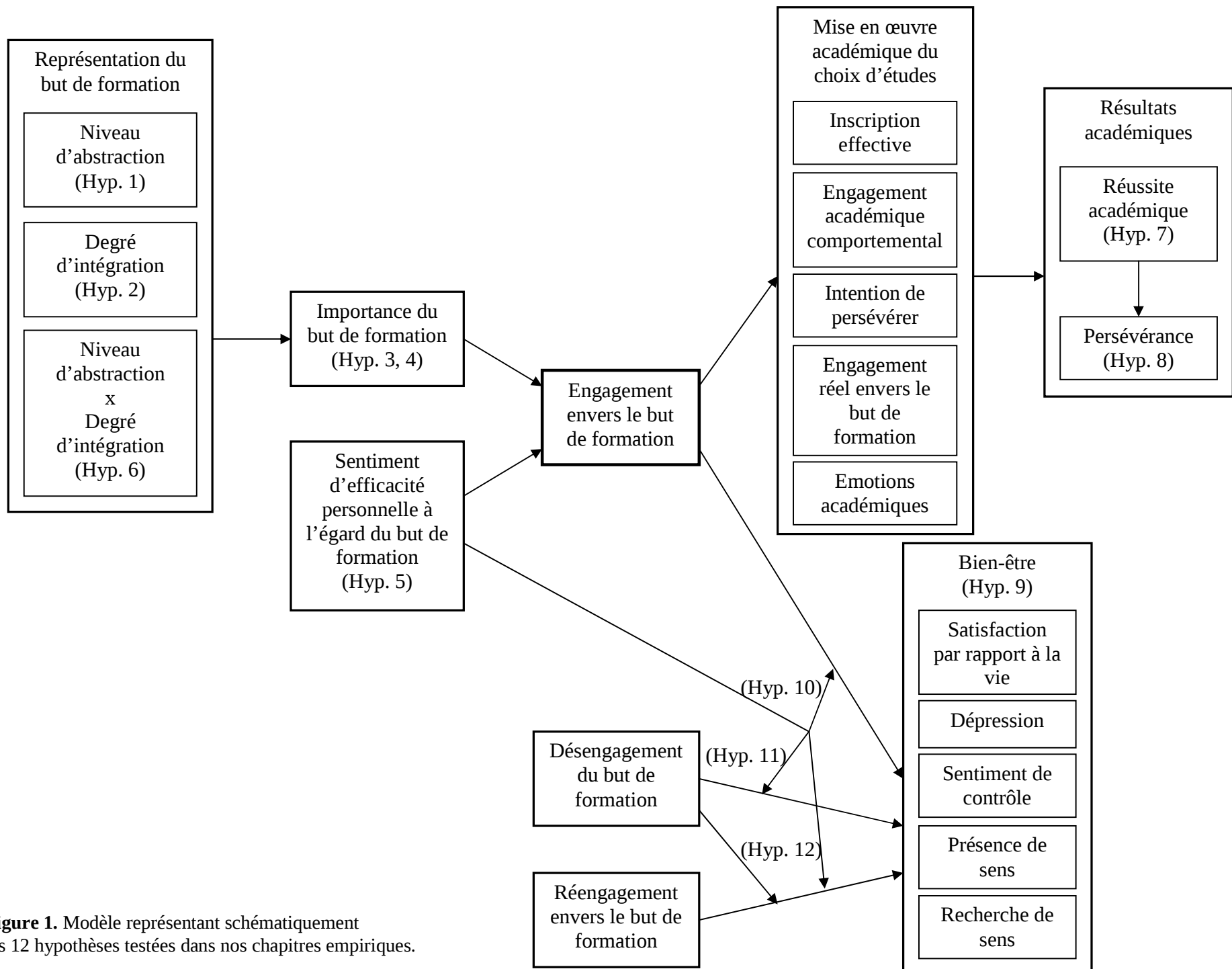


Figure 1. Modèle représentant schématiquement les 12 hypothèses testées dans nos chapitres empiriques.

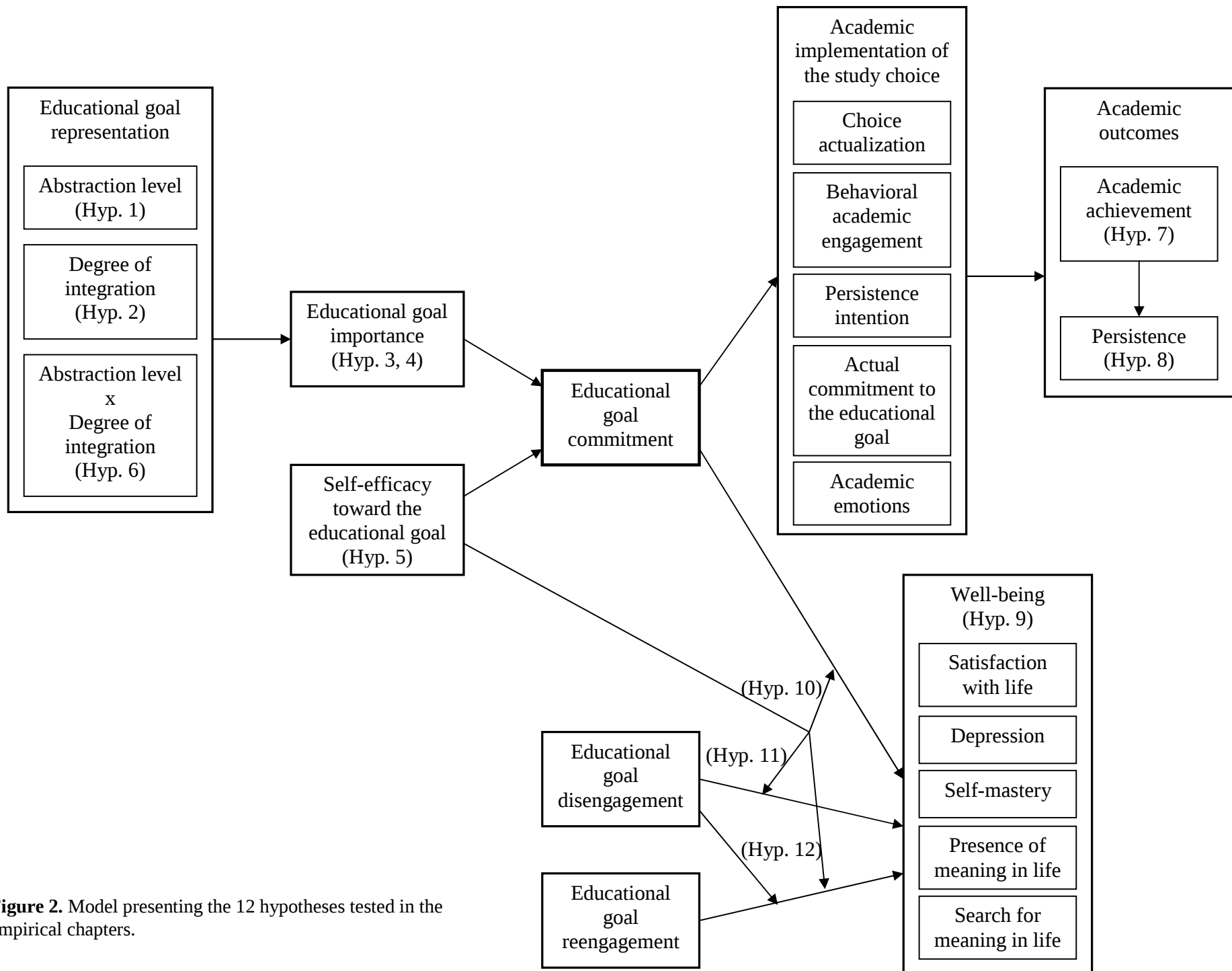


Figure 2. Model presenting the 12 hypotheses tested in the empirical chapters.

La figure 1 rassemble les 12 hypothèses présentées ci-dessus en un seul et même modèle. Nous proposons une version anglaise de cette figure à la figure 2 afin d'être bien au clair sur la correspondance des termes dans les deux langues. En effet, la présente thèse combine l'anglais et le français.

En introduisant ces 12 hypothèses, nous avons progressivement dessiné le parcours que nous allons emprunter dans notre partie empirique. Chacun des six chapitres empiriques qui vont suivre se suffit à lui-même dans la mesure où il comporte sa propre introduction théorique, sa méthodologie, ses résultats, ainsi que sa discussion. Néanmoins, les apports de chacun sont d'autant plus riches qu'on les resitue dans leur complémentarité et leurs interactions. C'est ce que se proposera de réaliser la discussion générale qui clôturera la présente thèse de doctorat. Avant d'en venir à la présentation de chacun de ces chapitres empiriques, nous tenons à préciser certains aspects de l'approche que nous allons y proposer, aspects par lesquels nous nous distançons quelque peu de certains aspects de la littérature telle que présentée au chapitre 1.

2. Spécificités relatives à notre approche.

C'est particulièrement en ce qui concerne les antécédents distaux de l'engagement que nous souhaitons situer notre approche par rapport à la littérature. En effet, le niveau d'abstraction d'un but de formation et son degré d'intégration n'ayant, à notre connaissance, pas encore fait l'objet de mesures au sein de la littérature, nous avons été amenés à en construire, ce qui a nécessité de nous positionner clairement quant à notre compréhension des concepts en question.

2.1. Le niveau d'abstraction du but de formation.

Plusieurs compréhensions du concept d'abstraction peuvent être trouvées dans la littérature (Carver & Scheier, 1998 ; Emmons, 1992 ; Vallacher & Wegner, 1989). Nous avons choisi de nous baser sur la définition donnée par Carver et Scheier (1998) car c'est au départ de leur modèle que nous avons formulé nos postulats relatifs aux antécédents distaux de l'engagement. Pour rappel, la notion de niveau d'abstraction telle que définie par Carver et Scheier distingue les buts que l'individu formule à un haut niveau d'abstraction, c'est-à-dire les buts identitaires relatifs au fait d'être un certain type de personne (*be goals*), des buts qu'il

formule à un faible niveau d'abstraction, c'est-à-dire des buts opératoires relatifs au fait de réaliser un certain type d'action (*do goals*). D'autres acceptions du terme « niveau d'abstraction » figurent dans la littérature (ex : distinction entre les buts s'appliquant sur le long terme et ceux s'appliquant sur le court terme ; distinction entre les buts formulés de manière large et générale et ceux formulés de manière spécifique à un domaine ; distinction entre les buts traduisant le « pourquoi/pour quoi » d'une activité et ceux traduisant la manière dont l'activité est réalisée). Si nous envisageons qu'il peut y avoir des liens entre ces différentes définitions (ex : un but identitaire pourrait avoir tendance à s'appliquer sur un plus long terme qu'un but opératoire), nous ne définissons pas à proprement parler le niveau d'abstraction autrement que pas une distinction entre *be goal* et *do goal*.

Pour mesurer le niveau d'abstraction ainsi défini, nous avons choisi de développer un codage de la formulation utilisée par l'étudiant pour exprimer son but de formation. L'autre solution qui s'offrait à nous était la constitution de différents items mesurant le niveau d'abstraction. Nous avons tenté ce travail. Cependant, le choix des termes utilisés pour exprimer la différence de niveau d'abstraction s'est rapidement avéré difficile. De plus, la nuance que nous tentions d'introduire par ces termes, prise ainsi isolément, en dehors du cadre théorique de Carver et Scheier (1998), risquait de ne pas renvoyer à quelque chose de clair pour les étudiants. Nous avons par conséquent choisi de partir de la formulation employée spontanément par les étudiants pour exprimer leur but de formation. Autrement dit, nous nous sommes intéressés à la réponse écrite que l'étudiant donnait à la question suivante : « Quel est le but que tu poursuis en choisissant / t'inscrivant dans / réalisant ces études ?³ ». Partir ainsi d'une formulation écrite nous semble être le meilleur moyen de distinguer des buts formulés à différents niveaux d'abstraction.

Pour établir ce codage au départ d'une formulation totalement libre de la part de l'étudiant, il nous a fallu préciser ce qui pour nous relevait d'un but identitaire et, à l'inverse, ce qui relevait d'un but opératoire. Nous avons choisi d'être relativement strict au niveau de ce que l'on considérerait comme relevant des *be goals*. Ont été considérés comme *be goals* les verbes

³ Le verbe utilisé dépend de là où l'étudiant se trouve dans son parcours quand on lui pose la question : à la fin de l'enseignement secondaire / au début de l'enseignement supérieur / dans le courant du supérieur. Par le terme « ces études », nous faisons référence à une question posée avant celle-ci : « dans quelles études comptes-tu t'inscrire / t'es-tu inscrit(e) ? ».

d'état, dont les principaux sont : être, devenir, rester, paraître, sembler, avoir l'air⁴. Tous les autres verbes ont été considérés comme des *do goals*. Parmi ces autres verbes, il y en a certes qui nous semblaient plus clairement être des verbes d'action, d'autres moins (ex : avoir⁵). Cependant, dans la mesure où nous disposons dans la langue française d'une définition relativement claire des verbes de type identitaire via la notion de verbes d'état, nous étions davantage en mesure d'être clairs sur ce que nous codions comme relevant d'un *be goal* que d'un *do goal*. Par ailleurs, dans la mesure où la formulation donnée par l'étudiant à son but de formation est libre et peut être relativement longue (2 à 3 lignes leur sont laissées), il se peut que plusieurs buts soient formulés en une même formulation (ex : devenir compétent et aider les autres). Le codage se fait donc comme suit :

- le (les) but(s) est (sont) formulé(s) en termes de verbe(s) d'état : la formulation est codée 2 pour symboliser un niveau d'abstraction élevé ;
- le (les) but(s) est (sont) formulé(s) en termes de verbe(s) d'action : la formulation est codée 0 pour symboliser un niveau d'abstraction faible ;
- un (des) but(s) est (sont) formulé(s) en termes de verbe(s) d'état, un (d') autre(s) en termes de verbe(s) d'action : la formulation est codée 1 pour symboliser une combinaison d'éléments de niveau d'abstraction élevé avec des éléments de niveau d'abstraction faible.

2.2. Le degré d'intégration du but de formation.

Venons-en au concept de degré d'intégration. Pour rappel, nous l'avons défini comme étant la mesure avec laquelle l'individu perçoit son but comme lié à d'autres buts au sein de sa hiérarchie de buts. Cette définition, volontairement large, englobe les compréhensions de ce terme véhiculées par les principaux auteurs qui en ont fait leur objet d'étude, à savoir Carver et

⁴ Dans certaines langues, une distinction non négligeable semble exister entre les verbes « devenir » et « être », « devenir » traduisant davantage un processus et « être » un état final. Si en français également ces deux termes ne sont pas exactement synonymes, ils nous semblent difficilement distinguables dans le cadre de notre recherche : les étudiants semblent utiliser l'un ou l'autre sans distinction (ex : ils ne semblent pas faire de différence entre dire qu'ils souhaitent devenir médecin et dire qu'ils souhaitent être médecin). Par ailleurs, ces deux termes ne nous semblent pas devoir être distingués dans notre approche appuyée sur Carver et Scheier (1998) dans la mesure où tant « devenir » que « être » renvoient à des buts de type identitaire.

⁵ Notons que dans les exemples que Carver et Scheier (1998) donnent de ce qu'ils entendent par *be goals* et *do goals*, ils mentionnent « avoir un bon travail » comme relevant des *do goals*, ce qui conforte le codage que nous avons adopté.

Scheier (1998) d'une part, Sheldon et Kasser (1995) d'autre part. Ainsi, par but intégré, Carver et Scheier (1998) entendent un but perçu comme contribuant à la réalisation d'un but plus abstrait ou à celle de plusieurs autres buts simultanément. Quant à Sheldon et Kasser (1995), ils considèrent qu'une personne dont le système de buts est intégré (ou cohérent) perçoit ses buts comme contribuant les uns aux autres, comme consistants entre eux. Ils distinguent deux types d'intégration : horizontale (connections entre éléments au même niveau de la hiérarchie) et verticale (les buts de niveau plus bas sont perçus comme consistants avec ou régulés par les buts de niveau plus élevé). Ces différentes définitions du degré d'intégration sont comprises dans notre conception de l'intégration (le degré de liens entre buts).

En s'intéressant à l'intégration d'un but en particulier, Carver et Scheier (1998) n'envisagent que la manière dont un but peut contribuer à d'autres, autrement dit que les liens allant de ce but vers d'autres. Sheldon et Kasser (1995), dans la mesure où ils s'intéressent au système de buts dans son ensemble, spécifient moins explicitement un sens aux relations entre buts. Bien que basant nos postulats sur le travail de Carver et Scheier (1998), nous avons souhaité élargir leur conception de l'intégration à la lumière de cette approche de Sheldon et Kasser (1995). Ainsi, nous envisageons que l'intégration d'un but fait référence tant aux liens partant de ce but vers d'autres qu'aux liens partant d'autres buts et allant vers ce but en question. Autrement dit, le degré d'intégration d'un but augmente de par le fait qu'il contribue à d'autres buts, mais aussi de par le fait que d'autres buts y contribuent. La prise en compte de ces liens allant vers le but de formation renvoie aux travaux de Oettingen et ses collègues (Oettingen & Mayer, 2002 ; Oettingen et al., 2005 ; Oettingen et al., 2001). Pour rappel, ces auteurs ont montré l'intérêt d'ancrer son désir à propos du futur dans la réalité en prenant en compte les obstacles qui pourraient s'y présenter et en réfléchissant au chemin à emprunter pour les éviter et progresser vers le désir en question. Percevoir son but de formation comme intégré, c'est-à-dire relié aux autres buts poursuivis par ailleurs, implique selon nous également cette conscience des actions à mettre en œuvre et qui contribueront à progresser vers le but visé. Les travaux de Oettingen et ses collègues ont montré que cet aspect de l'intégration est un facteur d'engagement envers le but. Nous estimons par conséquent d'autant plus intéressant de le prendre en compte.

Si ces différents aspects de l'intégration sont aisés à conceptualiser dans le cadre de la structure hiérarchique des buts, ils ne sont pas pour autant facilement opérationnalisables. Nous avons choisi de mesurer le degré d'intégration ainsi défini au moyen d'items. Ces items ont été

construits sur la base des différentes définitions ci-dessus et afin de cerner notre conception de l'intégration comme désignant les liens, tant verticaux qu'horizontaux, qu'un but peut entretenir dans les deux sens avec d'autres buts. Ces items ont été revus par des experts du domaine, confrontés à des étudiants de fin du secondaire et de début du supérieur et adaptés en fonction. L'échelle la plus complète que nous ayons construite se compose des huit propositions ci-dessous. Pour chacune d'elles, l'étudiant marque son degré d'accord sur une échelle Likert allant de 1 (*Pas du tout d'accord*) à 5 (*Tout à fait d'accord*). Ces items font référence à un certain but. Il s'agit du but de formation que nous avons demandé à l'étudiant d'écrire juste avant de lui soumettre ces items. Ce but est celui qui a par ailleurs été codé pour son niveau d'abstraction (cf. ci-dessus).

1. Il me semble évident que la réalisation de ce but me permettra d'être (de devenir) quelqu'un que je souhaite être (devenir).
2. Je vois clairement en quoi la réalisation de ce but m'aidera à atteindre d'autres buts que je poursuis par ailleurs dans ma vie.
3. Il me semble clair que la réalisation de certaines activités me permettra d'atteindre ce but.
4. Je vois clairement en quoi certaines des choses que j'essaie de faire au quotidien peuvent m'aider à atteindre ce but.
5. Pour moi, ce but n'a rien à voir avec les autres buts que je poursuis par ailleurs dans ma vie.
6. Ce but représente bien ce que je suis et mes valeurs.
7. Ce but et les projets que j'ai par ailleurs dans ma vie (en ce qui concerne ma vie familiale, mes loisirs, mes amis...) sont deux choses bien différentes.

Un dernier item consistait à demander aux étudiants d'écrire trois éléments qui caractérisent ce qu'ils aimeraient devenir un jour (dans quelque domaine que ce soit) et, ensuite, à leur demander leur degré d'accord (en utilisant la même échelle Likert que ci-dessus) avec la proposition suivante : « Ces éléments ont un rapport avec mon but de formation ».

Les items 1, 2 et 6, ainsi que le dernier item ont été conçus pour tenir compte des liens partant du but de formation en question vers les autres buts. Les items 3 et 4 ont été formulés

pour approcher les liens partant des autres buts⁶ vers le but de formation en question. Les items 5 et 7 proposent une approche plus générale des liens entre le but de formation et les autres buts, sans préciser de sens à ces liens. Une manière d'évaluer le degré d'intégration plus directement en lien avec la conception de Carver et Scheier (1998) aurait probablement été d'amener les étudiants à dessiner leur propre structure hiérarchique de buts et d'identifier, sur la base de leur dessin, le nombre de liens entre leur but de formation et leurs autres buts. Cependant, une telle mesure est très coûteuse en temps de passation et surtout d'encodage quand un grand nombre d'étudiants participe à l'étude, laquelle s'intègre dans le cadre d'une heure de cours dans l'enseignement secondaire par exemple. Néanmoins, ce principe d'amener l'étudiant à dessiner sa pyramide va être utilisé dans l'une de nos études (cf. chapitre 4), mais à des fins de manipulation expérimentale et non de mesure.

Enfin, notons que, comme l'indiquent tant notre définition de l'intégration que notre mesure, ce qui nous intéresse c'est la perception que l'étudiant a du degré d'intégration de son but de formation. Il se peut que son but soit en réalité plus intégré que ce que l'étudiant pense ou, à l'inverse, qu'il soit en réalité moins intégré que la manière dont l'étudiant le voit. Nous n'étudions pas cette intégration « réelle » ; nous considérons que c'est la perception que l'individu en a qui jouera le rôle le plus important pour l'importance et l'engagement qu'il éprouvera à l'égard de son but de formation.

3. Conclusion.

Le présent chapitre avait pour objectif d'accompagner le lecteur dans sa transition depuis notre revue de la littérature proposée au chapitre 1 jusqu'à l'entrée de la partie empirique de notre travail. Pour ce faire, nous avons identifié différentes questions restées ouvertes à ce jour au sein de la littérature relative à l'engagement envers un but de formation et avons présenté la manière dont nous proposons d'y répondre sous forme de 12 hypothèses basées sur notre revue de la littérature. Ces hypothèses seront mises à l'épreuve au sein des différents chapitres empiriques

⁶ Les termes « activités » et « choses que j'essaie de faire » des items 3 et 4 sont utilisés pour désigner des *do goals*, c'est-à-dire des actions que l'étudiant a l'intention de réaliser et qui sont supposées contribuer à sa progression vers ses autres buts. Pour rappel (cf. chapitre 1), Carver et Scheier (1998) ne font pas de distinction entre actions et sous-buts.

qui suivent. Avoir introduit ces 12 hypothèses au sein d'un même chapitre nous a permis de mettre en évidence leur complémentarité, le fait qu'elles contribuent toutes à raconter une seule et même histoire : celle de l'engagement d'un étudiant envers un certain but de formation dans le cadre de sa transition du secondaire vers le supérieur. Pour pouvoir développer cette histoire en détails, nous allons cependant devoir la découper en six chapitres empiriques. Les deux premiers se consacrent aux antécédents de l'engagement, les quatre derniers à ses conséquences. Nous reviendrons sur leur complémentarité lors de la discussion générale de la thèse. Par ailleurs, la transition vers les deux chapitres empiriques relatifs aux antécédents nous a semblé nécessiter des précisions supplémentaires. Les concepts d'abstraction et d'intégration étant à ce jour peu étudiés, nous avons défini l'approche théorique et méthodologique que nous en proposons. Nous voici ainsi en mesure d'aborder le travail empirique de la présente thèse de doctorat.

BIBLIOGRAPHIE
DES CHAPITRES THEORIQUES

BIBLIOGRAPHIE DES CHAPITRES THEORIQUES

- Affleck, G., Tennen, H., Zautra, A., Urrows, S., Abeles, M., & Karoly, P. (2001). Women's pursuit of personal goals in daily life with fibromyalgia : A value-expectancy analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 69(4), 587-596.
- Ajzen, I., Brown, T. C., & Carvajal, F. (2004). Explaining the discrepancy between intentions and actions: The case of hypothetical bias in contingent valuation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 1108–1121.
- Austin, J. T., & Vancouver, J. B. (1996). Goal constructs in psychology: structure, process and content. *Psychological Bulletin*, 120(3), 338-375.
- Bagozzi, R. P. (1992). The self-regulation of attitudes, intentions, and behavior. *School Psychology Quarterly*, 55(2), 178-204.
- Bagozzi, R. P., & Warshaw, P. R. (1990). Trying to consume. *Journal of Consumer Research*, 17(2), 127-140. doi: 10.1086/208543
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs (N.J.): Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY US: W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Bartley, D. F., & Robitschek, C. (2000). Career exploration: A multivariate analysis of predictors. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 63-81.
- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2004). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. New York, NY US: Guilford Press.
- Bay, D., & Daniel, H. (2003). The theory of trying and goal-directed behavior: The effect of moving up the hierarchy of goals. *Psychology and Marketing*, 20(8), 669-684.
- Blustein, D. L., Ellis, M. V., & Devenis, L. E. (1989). The development and validation of a two-dimensional model of the commitment to career choices process. *Journal of Vocational Behavior*, 35, 342-378.
- Bouffard-Bouchard, T. (1990). Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task. *The Journal of Social Psychology*, 130(3), 353-363.

- Bourgeois, E. (2006). Tensions identitaires et engagement en formation. In J.- M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villers, & M. Kaddouri (Eds.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp. 65-120). Paris : L'Harmattan.
- Bourgeois, E. (2009). Apprentissage et transformation du sujet en formation. In J.- M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, & J.- C. Ruano-Borbalan (Eds.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 31-69). Paris : Presses universitaires de France.
- Brandtstädter, J., & Renner, G. (1990). Tenacious goal pursuit and flexible goal adjustment: Explication and age-related analysis of assimilative and accommodative strategies of coping. *Psychology and Aging*, 5(1), 58-67. doi: 10.1037/0882-7974.5.1.58
- Brandtstädter, J., & Rothermund, K. (2002). The life-course dynamics of goal pursuit and goal adjustment: A two-process framework. *Developmental Review*, 22(1), 117-150. doi: 10.1006/drev.2001.0539
- Brunstein, J. C. (1993). Personal goals and subjective well-being: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(5), 1061-1070.
- Brunstein, J. C., & Gollwitzer, P. M. (1996). Effects of failure on subsequent performance: the importance of self-defining goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 395-407.
- Campbell, J. D., Trapnell, P. D., Heine, S. J., Katz, I. M., Lavallee, L. F., & Lehman, D. R. (1996). Self-concept clarity: measurement, personality correlates, and cultural boundaries. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(1), 141-156.
- Cantor, N., Norem, J., Niedenthal, P., Langston, C., & Brower, A. (1987). Life tasks, self-concept ideals, and cognitive strategies in a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1178-1191.
- Carver, C. S., & Baird, E. (1998). The American dream revisited: Is it what you want or why you want it that matters? *Psychological Science*, 9(4), 289-292.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1990). Origins and functions of positive and negative affect: A control-process view. *Psychological Review*, 97(1), 19-35.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. New York, NY US: Cambridge University Press.

- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1999). Themes and issues in the self-regulation of behavior. In R. S. Wyer, Jr. (Ed.), *Perspectives on behavioral self-regulation: Advances in social cognition, Vol. XII.* (pp. 1-105). Mahwah, NJ US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Covington, M. V. & Omelich, C. L. (1987). 'I knew it cold before the exam': A test of the anxiety-blockage hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 79(4), 393-400.
- Dachler, H. P., & Mobley, W. H. (1973). Construct validation of an instrumentality-expectancy-task-goal model of work motivation: Some theoretical boundary conditions. *Journal of Applied Psychology*, 58(3), 397-418. doi: 10.1037/h0036297
- Davey, C. L., Hampton, J., Farrell, J., & Davidson, S. (1992). Some characteristics of worrying: Evidence for worrying and anxiety as separate constructs. *Personality and Individual Differences*, 13(2), 133-147.
- de Villers, G. (1993). Donner du sens – Ebauche d'une définition. In G. Boudrenghien & J. Jeandrain (Eds.), *Livre Blanc des Centres PMS Libres.* (pp. 82-83). Bruxelles : Edition de la Fédération des Centres PMS Libres.
- de Volder, M. L., & Lens, W. (1982). Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(3), 566-571.
- Deci, E.-L., & Ryan, R.-M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Defrenne, R. (2003). Orientation et éducation à l'orientation tout au long de la vie. *L'Indécis*, 51, 3-18.
- Donahue, E. M., Robins, R. W., Roberts, B. W., & John, O. P. (1993). The divided self: Concurrent and longitudinal effects of psychological adjustment and social roles on self-concept differentiation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(5), 834-846. doi: 10.1037/0022-3514.64.5.834
- Durik, A. M., Vida, M., & Eccles, J. S. (2006). Task values and ability beliefs as predictors of high school literacy choices: A developmental analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 382-393. doi: 10.1037/0022-0663.98.2.382
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132.

- Emmons, R. A. (1986). Personal strivings: an approach to personality and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(5), 1058-1068.
- Emmons, R. A. (1992). Abstract versus concrete goals: personal striving level, physical illness, and psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(2), 292-300.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975) *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Galand, B., Boudrenghien, G., & Rose, A. (accepté). Projets personnels, orientation motivationnelle et bien-être : De l'importance de faire attention à ce que vous souhaitez. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*.
- Galand, B., & Bourgeois, E. (2006). *(Se) Motiver à apprendre*. Paris : Presses universitaires de France.
- Galand, B., & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 29.
- Gati, I., & Asher, I. (2001). The PIC model for career decision making: Prescreening, in-depth exploration, and choice. In F. T. L. Leong & A. Barak (Eds.), *Contemporary models in vocational psychology: A volume in honor of Samuel H. Osipow*. (pp. 7-54). Mahwah, NJ US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision-making. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 510-526.
- Gati, I., & Saka, N. (2001). High school students' career-related decision-making difficulties. *Journal of Counseling and Development*, 79, 331-340.
- Germeijs, V., & Verschueren, K. (2006a). High school students' career decision-making process: Development and validation of the study choice task inventory. *Journal of Career Assessment*, 14, 449-471.
- Germeijs, V., & Verschueren, K. (2006b). High school students' career decision-making process: a longitudinal study of one choice. *Journal of Vocational Behavior*, 68, 189-204.
- Germeijs, V., & Verschueren, K. (2007). High school students' career decision-making process: Consequences for choice implementation in higher education. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 223-241.

- Gollwitzer, P. M. (1993). Goal achievement: the role of intentions. *European Review of Social Psychology*, 4, 141-185.
- Govaerts, S. (2006). *Les processus motivationnels, émotionnels et cognitifs dans l'apprentissage scolaire : Etude de leurs interrelations*. Thèse de doctorat non publiée, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2001). *Psychologie de l'orientation*. Paris: Dunod.
- Hancock, D. R. (2003). Influencing students' achievement in eight grade German and U.S. classrooms. In P. Marying & C. von Rhoneck (Eds.), *Learning emotions: The influence of affective factors on classroom learning* (pp. 143-158). Frankfurt, Germany: Peter Lang Publishing.
- Harren, V. A. (1979). A model of career decision making for college students. *Journal of Vocational Behavior*, 14(2), 119-133. doi: 10.1016/0001-8791(79)90065-4
- Heckhausen, J., Wrosch, C., & Fleeson, W. (2001). Developmental regulation before and after a developmental deadline: The sample case of 'biological clock' for childbearing. *Psychology and Aging*, 16(3), 400-413. doi: 10.1037/0882-7974.16.3.400
- Heinrich, D. L., & Spielberger, C. D. (1982). Anxiety and complex learning. *Series in Clinical & Community Psychology: Achievement, Stress, & Anxiety*, 145-165.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58(1), 47-77.
- Hollenbeck, J. R., & Klein, H. J. (1987). Goal commitment and the goal-setting process: Problems, prospects, and proposals for future research. *Journal of Applied Psychology*, 72, 212-220.
- Huteau, M. (1988). La psychopédagogie du projet professionnel. *Bulletin de Psychologie Scolaire et d'Orientation*, 37(3), 103-116.
- James, W. (1890). *The principles of psychology, Vol I*. New York, NY US: Henry Holt and Co.
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1993). A dark side of the American dream: Correlates of financial success as a central life aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 410-422.

- Kasser, T. & Ryan, R.M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(3), 280-287.
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (2001). Be careful what you wish for: Optimal functioning and the relative attainment of intrinsic and extrinsic goals. In P. Schmuck & K. Sheldon (Eds.), *Life goals and well-being*. Gottingen: Hogrefe.
- Kelly, W. E. (2002). Some evidence for nonpathological and pathological worry as separate constructs: An investigation of worry and boredom. *Personality and Individual Differences*, 33, 345–354.
- Klein, H. J. (1989). An Integrated Control Theory Model of Work Motivation. *Academy of Management Review*, 14(2), 150-172.
- Klein, H. J., Wesson, M. J., Hollenbeck, J. R., & Alge, B. J. (1999). Goal commitment and the goal-setting process: Conceptual clarification and empirical synthesis. *Journal of Applied Psychology*, 84(6), 885-896. doi: 10.1037/0021-9010.84.6.885
- Klinger, E. (1975). Consequences of commitment to and disengagement from incentives. *Psychological Review*, 82(1), 1-25.
- Klinger, E., Barta, S. G., & Maxeiner, M. E. (1980). Motivational correlates of thought content frequency and commitment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6), 1222-1237.
- Koch, E. J., & Shepperd, J. A. (2004). Is Self-Complexity Linked to Better Coping? A Review of the Literature. *Journal of Personality*, 72(4), 727-760. doi: 10.1111/j.0022-3506.2004.00278.x
- Lawson, R. (1997). Consumer decision making within a goal-driven framework. *Psychology and Marketing*, 14(5), 427-449.
- Lens, W., Simons, J., & Dewitte, S. (2002). From duty to desire : The role of students' future time perspective and instrumentality perceptions for study motivation and self-regulation. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Academic motivation of adolescents*. (pp. 221-245). Greenwich: Conn.: Information Age Publishing.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122.

- Linville, P. W. (1985). Self-complexity and affective extremity: Don't put all of your eggs in one cognitive basket. *Social Cognition*, 3(1), 94-120.
- Linville, P. W. (1987). Self-complexity as a cognitive buffer against stress-related illness and depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(4), 663-676. doi: 10.1037/0022-3514.52.4.663
- Little, B. R. (1989). Personal projects analysis: Trivial pursuits, magnificent obsessions, and the search for coherence. In D. M. Buss & N. Cantor (Eds.), *Personality psychology: Recent trends and emerging directions* (pp. 15-31). New-York: Springer-Verlag.
- Locke, E. A. (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational Behavior & Human Performance*, 3(2), 157-189.
- Locke, E. A., Frederick, E., Lee, C., & Bobko, P. (1984). Effect of self-efficacy, goals, and task strategies on task performance. *Journal of Applied Psychology*, 69(2), 241-251. doi: 10.1037/0021-9010.69.2.241
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705-717. doi: 10.1037/0003-066x.57.9.705
- Locke, E. A., Latham, G. P., & Erez, M. (1988). The determinants of goal commitment. *Academy of Management Review*, 13(1), 23-39.
- Locke, E. A., Shaw, K. N., Saari, L. M., & Latham, G. P. (1981). Goal setting and task performance: 1969-1980. *Psychological Bulletin*, 90(1), 125-152.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969.
- Maslow, A. H. (1972). *Vers une psychologie de l'Etre*. Paris : Fayard.
- McGregor, I., & Little, B. R. (1998). Personal projects, happiness, and meaning: On doing well and being yourself. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(2), 494-512.
- Meece, J. L., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1990). Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents' course enrollment intentions and performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 60-70.
- Mento, A. J., Cartledge, N. D., & Locke, E. A. (1980). Maryland vs Michigan vs Minnesota: Another look at the relationship of expectancy and goal difficulty to task performance. *Organizational Behavior and Human Performance*, 25(3), 419-440. doi: 10.1016/0030-5073(80)90038-0.

- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30-38.
- Neuville, S. (2004). *La perception de la valeur des activités d'apprentissage : Etude des déterminants et effets*. Thèse de doctorat non publiée, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Norem, J. K., & Cantor, N. (1986). Defensive pessimism: Harnessing anxiety as motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1208-1217.
- Nurmi, J.-E., Salmela-Aro, K., & Koivisto, P. (2002). Goal importance and related achievement beliefs and emotions during the transition from vocational school to work: Antecedents and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 60(2), 241-261. doi: 10.1006/jvbe.2001.1866
- Nuttin, J. R. (1980). *Motivation et perspectives d'avenir*. Louvain : Presses universitaires de Louvain.
- O'Connor, R. C., Fraser, L., Whyte, M.-C., MacHale, S., & Masterton, G. (2009). Self-regulation of unattainable goals in suicide attempters: The relationship between goal disengagement, goal reengagement and suicidal ideation. *Behaviour Research and Therapy*, 47(2), 164-169. doi: 10.1016/j.brat.2008.11.001
- Oettingen, G., & Mayer, D. (2002). The motivating function of thinking about the future: Expectations versus fantasies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(5), 1198-1212.
- Oettingen, G., Mayer, D., Thorpe, J. S., Janetzke, H., & Lorenz, S. (2005). Turning fantasies about positive and negative futures into self-improvement goals. *Motivation and Emotion*, 29(4), 237-267.
- Oettingen, G., Pak, H., & Schnetter, K. (2001). Self-regulation of goal-setting: Turning free fantasies about the future into binding goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(5), 736-753.
- Osipow, S. H. (1999). Assessing career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 55, 147-154.
- Oyserman, D., Bybee, D., & Terry, K. (2006). Possible selves and academic outcomes: How and when possible selves impel action. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(1), 188-204. doi: 10.1037/0022-3514.91.1.188

- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist, 37*(2), 91-106.
- Perry, R. P., Hladkyj, S., Pekrun, R. H., & Pelletier, S. T. (2001). Academic control and action control in the achievement of college students: A longitudinal field study. *Journal of Educational Psychology, 93*(4), 776-789.
- Pizzolato, J. E. (2006). Achieving college student possible selves: navigating the space between commitment and achievement of long-term identity goals. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology, 12*(1), 57-69. doi: 2006-03818-005
- Pomerantz, E. M., Saxon, J. L., & Oishi, S. (2000). The psychological trade-offs of goal investment. *Journal of Personality and Social Psychology, 79*(4), 617-630.
- Powers, W. T. (1973). Feedback: Beyond Behaviorism. *Science, 179*(4071), 351-356.
- Richardson, M. S., Meade, P., Rosbruch, N., Vescio, C., Price, L., & Cordero, A. (2009). Intentional and identity processes: A social constructionist investigation using student journals. *Journal of Vocational Behavior, 74*(1), 63-74. doi: 10.1016/j.jvb.2008.10.007
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist, 55*(1), 68-78.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*(4), 719-727. doi: 10.1037/0022-3514.69.4.719
- Sarason, I. G. (1980). *Test anxiety: Theory, research, and applications*. L. Erlbaum Associates (Hillsdale, N.J.).
- Scheier, M. F., Wrosch, C., Baum, A., Cohen, S., Martire, L. M., Matthews, K. A. (2006). The life engagement test: Assessing purpose in life. *Journal of Behavioral Medicine, 29*(3), 291-298.
- Schmitz, J. (2009). *La persévérance en première année à l'université : Sources et effets de l'intégration sociale*. Thèse de doctorat non publiée, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Schultz, P. A. L. (1997). Educational goals, strategies use and the academic performance of high school students. *High School Journal, 80*(3), 193-201.

- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 71-86. doi: 10.1207/s15326985ep2501_6
- Shah, J., & Higgins, E. (1997). Expectancy * value effects: Regulatory focus as determinant of magnitude and direction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(3), 447-458.
- Shechter, O. G., Durik, A. M., Miyamoto, Y., & Harackiewicz, J. M. (2011). The role of utility value in achievement behavior: The importance of culture. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(3), 303-317.
- Sheldon, K. M., Ryan, R., Deci, E., & Kasser, T. (2004). The independent effects of goal contents and motives on well-being: It's both what you pursue and why you pursue it. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(4), 475-486.
- Sheldon, K. M., & Emmons, R. A. (1995). Comparing differentiation and integration within personal goal systems. *Personality and Individual Differences*, 18(1), 39-46.
- Sheldon, K. M., & Kasser, T. (1995). Coherence and congruence: Two aspects of personality integration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(3), 531-543.
- Showers, C. (1992). Compartmentalization of positive and negative self-knowledge: Keeping bad apples out of the bunch. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(6), 1036-1049. doi: 10.1037/0022-3514.62.6.1036
- Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2000). Wanting to have versus wanting to be: The influence of instrumentality on goal orientation. *British Journal of Psychology*, 91, 335-351.
- Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2003). 'Don't do it for me. Do it for yourself!' Stressing the personal relevance enhances motivation in physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25(2), 145 - 160.
- Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2004). The effect of different types of instrumentality on motivational and cognitive variables. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 343 - 360.
- Stöber, J., & Pekrun, R. (2004). Advances in test anxiety research. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 17(3), 205-211.
- Stumpf, S. A., Colarelli, S. M., & Hartman, K. (1983). Development of the career exploration survey (CES). *Journal of Vocational Behavior*, 22, 191-226.
- Tallis, F., Eysenck, M. W., & Mathews, A. (1991). Worry: A critical analysis of some theoretical approaches. *Anxiety Research*, 4(2), 97-108.

- Tobias, S. (1985). Test anxiety: Interference, defective skills, and cognitive capacity. *Educational Psychologist*, 20(3), 135-142.
- Tubbs, M. E., & Ekeberg, S. E. (1991). The role of intentions in work motivation: Implications for goal-setting theory and research. *Academy of Management Review*, 16(1), 180-199.
- Vallacher, R. R., & Wegner, D. M. (1987). What do people think they're doing? Action identification and human behavior. *Psychological Review*, 94(1), 3-15. doi: 10.1037/0033-295x.94.1.3
- Vallacher, R. R., & Wegner, D. M. (1989). Levels of personal agency: Individual variation in action identification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(4), 660-671.
- van Randenborgh, A., Hüffmeier, J., LeMoult, J., & Joormann, J. (2010). Letting go of unmet goals: Does self-focused rumination impair goal disengagement? *Motivation and Emotion*, 34(4), 325-332. doi: 10.1007/s11031-010-9190-9
- Vandercammen, D. (2010). *Dynamique du projet personnel en contexte de formation. Approches socio-cognitiviste et psychanalytique*. Thèse de doctorat non publiée, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Vanlede, M. (2007). *Les sources de la perception d'efficacité personnelle : Le rôle de la spécificité du traitement cognitif d'expériences scolaires passées et futures*. Thèse de doctorat non publiée, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004a). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic role of intrinsic goals and autonomy-support. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 246-260.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., & Matos, L. (2005). Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive versus internally controlling communication style on early adolescents' academic achievement. *Child development*, 76(2), 483-501.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., Matos, L., & Lacante, M. (2004b). Less is sometimes more: Goal-content matters. *Journal of Educational Psychology*, 96, 755-764.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. Oxford England: Wiley.

- Webb, T. L., & Sheeran, P. (2005). Integrating concepts of goal theories to understand the achievement of personal goals. *European Journal of Social Psychology*, 35, 69-96.
- Wegner, D. M., Vallacher, R. R., Macomber, G., Wood, R., & Arps, K. (1984). The emergence of action. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(2), 269-279.
- Wrosch, C., Bauer, I., & Scheier, M. F. (2005). Regret and quality of life across the adult life span: The influence of disengagement and available future goals. *Psychology and Aging*, 20(4), 657-670.
- Wrosch, C., & Heckhausen, J. (1999). Control processes before and after passing a developmental deadline: Activation and deactivation of intimate relationship goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(2), 415-427. doi: 10.1037/0022-3514.77.2.415
- Wrosch, C., Miller, G. E., Scheier, M. F., & Brun de Pontet, S. (2007). Giving up on unattainable goals: Benefits for health? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33, 251-265.
- Wrosch, C., Scheier, M. F., Carver, C. S., & Schulz, R. (2003a). The importance of goal disengagement in adaptive self-regulation: When giving up is beneficial. *Self and Identity*, 2, 1-20.
- Wrosch, C., Scheier, M. F., Miller, G. E., Schulz, R., & Carver, C. S. (2003b). Adaptive self-regulation of unattainable goals: Goal disengagement, goal reengagement, and subjective well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1494-1508.
- Zaleski, Z. (1987). Behavioral effects of self-set goals for different time ranges. *International Journal of Psychology*, 22(1), 17-38.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York, NY, US: Plenum Press.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.

CHAPITRE 3 :

**La transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement
supérieur : Rôle des représentations et motivations
à l'égard de son projet de formation**

-

**Transition from high-school to college:
The role of representations and motivations
towards one's educational goal**

CHAPTER 3: Transition from high-school to college: The role of representations and motivations towards one's educational goal

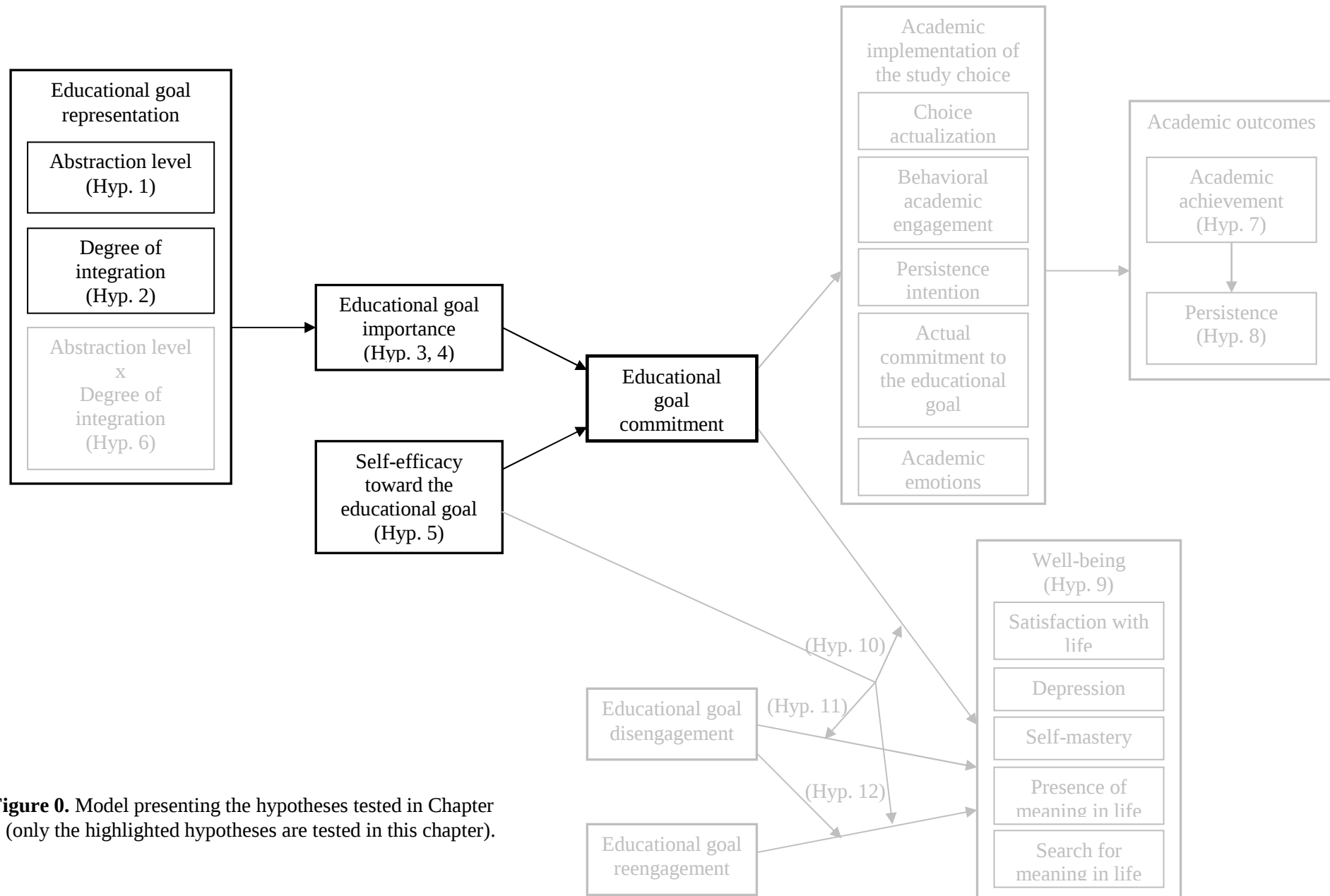


Figure 0. Model presenting the hypotheses tested in Chapter 3 (only the highlighted hypotheses are tested in this chapter).

**La transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur :
Rôle des représentations et motivations à l'égard de son projet de formation¹**

-

**Transition from high-school to college:
The role of representations and motivations towards one's educational goal**

Gentiane Boudrenghien

Mariane Frenay

Université catholique de Louvain

Etienne Bourgeois

Université de Genève

¹ Ce chapitre est une version légèrement modifiée de l'article du même titre de Boudrenghien, Frenay et Bourgeois accepté pour publication dans la revue *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*. Les modifications ne concernent que la mise en page.

L'engagement des étudiants envers leur projet de formation est un des facteurs expliquant la persévérance et la réussite dans l'enseignement supérieur. Or, trop peu d'études ont cherché à comprendre ce qui détermine cet engagement. Nos deux études empiriques, menées auprès d'étudiants de première année de l'enseignement supérieur, comblent cette lacune. Elles montrent, sur la base de modélisations en équations structurales, que la représentation du projet de formation développée par les étudiants (en termes d'abstraction et d'intégration) influence leur engagement envers ce projet. L'importance perçue du projet de formation et le sentiment d'efficacité personnelle ressenti à son égard jouent un rôle de médiateurs dans ce processus.

Engagement envers un but ; importance ; sentiment d'efficacité personnelle ; niveau d'abstraction ; degré d'intégration

Students' commitment to their educational goal is a central factor in the explanation of college persistence and achievement. However, few studies investigated antecedents of goal commitment. Two empirical studies, conducted with first-year college students, explore this research gap. Using structural equations modeling, results showed that the representation students develop of their educational goal (in terms of goal abstraction and integration) influences their commitment. Importance and self-efficacy towards this educational goal play a mediating role in this process.

Goal commitment; goal importance; self-efficacy towards goal; goal abstraction; goal integration

Introduction

Avant d'entrer dans l'enseignement supérieur, chaque étudiant doit poser un choix important, celui des études qu'il poursuivra. Ce choix aura des conséquences importantes pour sa carrière future. En Belgique francophone, 75% des élèves diplômés de l'enseignement secondaire choisissent de poursuivre des études supérieures (ETNIC, 2008). Cependant, seuls 41,1% des étudiants de première génération (étudiants qui s'inscrivent pour la première fois dans l'enseignement supérieur) réussissent leur première année. Parmi les 58,9% d'étudiants en échec, 23% abandonnent et 35,9% recommencent leur première année. Autrement dit, bien que l'accès à l'enseignement supérieur soit relativement ouvert (en comparaison à d'autres pays), les taux d'échec et d'abandon sont élevés. La situation en France ne semble guère plus positive. 21% des étudiants qui entrent dans un programme d'enseignement supérieur français abandonnent cet enseignement sans en obtenir de diplôme (OCDE, 2009).

De nombreuses études ont tenté d'identifier les facteurs expliquant la persévérance et la réussite dans le supérieur. Parmi ceux-ci, l'engagement manifesté par l'étudiant envers le but poursuivi en s'inscrivant dans son programme d'études supérieures, que nous dénommerons par la suite « l'engagement de l'étudiant envers son but de formation », peut entraîner des conséquences importantes pour le déroulement de la première année dans l'enseignement supérieur (Germeijs & Verschueren, 2007). C'est ce concept d'engagement envers un but de formation qui sera au centre de notre recherche. Nous définissons ce concept comme le degré avec lequel un but de formation est associé à un fort sentiment de détermination, ainsi qu'à la volonté de faire des efforts pour l'atteindre (Brunstein, 1993 ; Hollenbeck & Klein, 1987).

Au vu des conséquences de l'engagement envers un but de formation pour le déroulement de la première année dans l'enseignement supérieur, l'objectif de la présente recherche est de comprendre comment cet engagement se construit, sous l'influence de quelles variables et de quels processus il se développe. S'engager envers son but de formation nécessite-t-il non seulement d'y accorder une certaine importance, mais aussi de se sentir capable de l'atteindre ? En quoi la représentation que l'on se fait de son projet d'études influence-t-elle son engagement envers celui-ci ? Est-on plus motivé à atteindre un but formulé en termes identitaires qu'un but formulé sous forme d'actions à mettre en œuvre ? Percevoir les liens entre son projet de formation et d'autres buts poursuivis par ailleurs contribue-t-il à cet engagement ?

Partant de l'état actuel des écrits scientifiques sur le concept d'engagement envers un but, nous montrerons l'intérêt d'étudier empiriquement ses antécédents, ce que nous avons fait au travers de deux études, dont nous tirerons les implications pratiques.

Engagement envers un but

Diverses études empiriques ont mis en évidence les conséquences, tant positives que négatives, d'un engagement élevé envers un but. Ainsi, un tel engagement peut renforcer la persévérance et la performance dans la poursuite du but, mais aussi certains aspects du bien-être psychologique, les émotions positives par exemple (Pomerantz, Saxon, & Oishi, 2000). Dans le contexte spécifique du processus de choix d'études chez les élèves de dernière année du secondaire, Germeijs et Verschueren (2007) ont montré que l'engagement envers un but de formation constitue un prédicteur important de la qualité de la réalisation du choix d'études au début du supérieur (engagement dans les études choisies et ajustement académique) et, par conséquent indirectement, de la réussite. Cependant, un engagement élevé envers un but peut également influencer négativement le bien-être psychologique en suscitant entre autres de l'anxiété et du stress. Ces émotions négatives peuvent à leur tour exercer un impact négatif sur la santé physique (Pomerantz *et al.*, 2000 ; Wrosch, Miller, Scheier, & Brun de Pontet, 2007).

Par ailleurs, les études relatives aux antécédents de l'engagement envers un but se sont principalement inscrites dans le cadre de la théorie de la fixation de buts (*goal setting theory*). Hollenbeck et Klein (1987) ont développé un modèle composé de deux antécédents proximaux, l'attractivité de l'atteinte du but et les attentes de réussite quant à l'atteinte de ce but, à leur tour influencés par deux types d'antécédents plus distaux, soit situationnels (ex : récompenses, compétition sociale, soutien du supérieur), soit personnels (ex : engagement envers l'organisation, investissement dans le travail, réussites passées). Cependant, comme une grande partie des études menées en référence à la théorie de la fixation de buts ont été menées dans un contexte organisationnel et se sont focalisées sur des buts extérieurs à la personne (ex : des buts assignés par l'organisation au travailleur), la pertinence des antécédents ainsi retenus doit être démontrée dans le cadre de l'étude de buts personnels, dont font partie les buts de formation des étudiants. Par buts personnels, nous entendons des représentations individualisées et cognitivement élaborées de ce qu'une personne veut atteindre dans sa situation actuelle

(Brunstein, 1993). Davantage de recherches sont par conséquent nécessaires afin d'analyser plus spécifiquement la manière dont l'engagement envers un but personnel se développe.

Il est probable que les gens investissent plus d'efforts dans l'atteinte de buts qu'ils ont le sentiment d'avoir choisi en toute autonomie (Downie, Koestner, Horberg, & Haga, 2006). Cependant, un but personnel, c'est-à-dire un but qui n'est pas formellement assigné de l'extérieur, n'est pas pour autant nécessairement perçu comme véritablement choisi. Une personne peut se fixer un but parce qu'elle a le sentiment qu'elle doit le faire. De plus, tout le monde n'est pas nécessairement engagé avec la même intensité envers des buts pourtant personnellement choisis (Locke & Latham, 1990). Dans le cadre du processus de choix d'études, Germeijs et Verschueren (2006) ont investigué les antécédents de l'engagement envers un but personnel de formation. D'après ces auteurs, la qualité du processus de choix, c'est-à-dire entre autres la quantité d'explorations de soi et de l'environnement, a un impact positif sur l'engagement envers le but de formation finalement choisi. Cependant, le modèle de Germeijs et Verschueren n'envisage qu'un type d'antécédents bien spécifiques, à savoir des antécédents qui font partie du processus de choix (ex : exploration de l'environnement). Wrosch et ses collègues ont suggéré d'autres antécédents de l'engagement envers un but personnel. Entre autres, ils ont proposé que le degré d'engagement manifesté envers un but puisse être influencé par certaines caractéristiques du but en soi, indépendamment du processus de choix sous-jacent (Wrosch *et al.*, 2007).

Nous proposons d'investiguer empiriquement cette suggestion et d'étudier comment l'engagement envers un but de formation est influencé par certaines caractéristiques de ce but telles qu'elles sont perçues par l'étudiant : d'une part, le niveau d'abstraction et le degré d'intégration du but et d'autre part, l'importance du but et le sentiment d'efficacité personnelle ressenti à son égard. L'importance et le sentiment d'efficacité personnelle sont considérés comme des antécédents proximaux de l'engagement du fait de l'influence directe qu'ils sont supposés exercer sur cet engagement. Les dimensions d'abstraction et d'intégration sont quant à elles définies comme des antécédents distaux dans la mesure où nous allons poser l'hypothèse qu'elles influencent l'engagement via un impact sur l'importance.

Importance du but et sentiment d'efficacité personnelle à son égard

Les hypothèses relatives aux antécédents proximaux de l'engagement envers un but trouvent leur soutien dans plusieurs arguments théoriques et empiriques. Elles s'appuient principalement sur la théorie de la valence-expectation (*expectancy-value theory*). Eccles et Wigfield (2002) ont suggéré que la valeur attribuée à une tâche et les attentes de réussite dans la tâche influencent le choix de cette tâche, ainsi que l'auto-régulation, la persévérance et la performance dans celle-ci. Plus précisément, leurs travaux soutiennent que pour expliquer un choix d'études ou de métier, il importe de combiner deux facteurs : les attentes de réussite dans ce choix et la valeur qui lui est attribuée (Durik, Vida, & Eccles, 2006). Ces auteurs définissent les attentes de réussite comme les croyances des individus concernant la manière dont ils vont réaliser la tâche, ce qui se rapproche du sentiment d'efficacité personnelle de Bandura (1997). La valeur attribuée à une tâche (c'est-à-dire la perception qu'ont les individus de la manière dont une tâche rencontre leurs différents besoins) se compose de quatre composantes : l'importance, la valeur intrinsèque, l'utilité et le coût (Eccles & Wigfield, 2002). Une de ces composantes, à savoir l'importance, est définie comme l'importance personnelle de bien réaliser la tâche. Le sentiment d'efficacité personnelle et l'importance sont ainsi deux facteurs centraux dans l'explication du choix d'une tâche. Ce choix se définit comme la décision de commencer ou de poursuivre (ou non) son investissement dans une tâche. Un parallèle peut être établi avec le concept d'engagement envers son but. Une étude, menée en référence à la théorie de la valence-expectation, a ainsi montré que l'engagement envers un but est influencé par la valeur de ce but et par le sentiment d'efficacité personnelle perçu à son égard (Klinger, Barta, & Maxeiner, 1980).

Sur la base d'autres cadres théoriques, deux études apportent également un certain soutien au lien suggéré entre l'importance et l'engagement envers un but. Dans le cadre de leurs travaux sur le désengagement d'un but, Wrosch *et al.* (2007) ont suggéré que certains buts sont plus difficiles à abandonner que d'autres du fait de leur centralité pour le concept de soi de l'individu. Par ailleurs, des travaux menés en référence à la théorie du comportement planifié (*theory of planned behavior*) (Ajzen, 2005) ont mis en évidence que l'importance accordée à un but prédit les efforts mis en œuvre par l'individu pour l'atteindre (Sideridis, 2001).

En conclusion, nous postulons que le sentiment d'efficacité personnelle à l'égard d'un but de formation (c'est-à-dire la croyance subjective de l'individu quant à sa capacité à poursuivre ce

but et à l'atteindre) ainsi que l'importance de ce but (c'est-à-dire la perception subjective qu'a l'individu de l'importance que revêtent pour lui la poursuite et l'atteinte de ce but) influencent positivement l'engagement ressenti envers ce but.

Niveau d'abstraction et degré d'intégration du but

Carver et Scheier (1998) soutiennent que l'importance d'un but est influencée par sa position au sein de la hiérarchie des buts de l'individu. Cette position est définie par deux dimensions : le niveau d'abstraction du but et son degré d'intégration. Ce cadre théorique nous permet de poser l'hypothèse que le niveau d'abstraction et le degré d'intégration déterminent l'importance du but et, par conséquent, influencent l'engagement envers ce dernier. L'importance du but jouerait ainsi un rôle de médiateur dans l'impact de l'abstraction et de l'intégration sur l'engagement.

Le niveau d'abstraction permet de distinguer les buts formulés à un haut niveau d'abstraction, c'est-à-dire relatifs au fait d'être un certain type de personne, des buts formulés à un faible niveau d'abstraction, c'est-à-dire relatifs au fait de réaliser un certain type d'action (Carver & Scheier, 1998). C'est bien dans le sens de cette distinction entre buts identitaires (*be goals*) et buts d'action (*do goals*) que doit se comprendre le concept de niveau d'abstraction, et non dans le sens plus commun de la distinction entre abstrait et concret. Au sein de la conception hiérarchique, les buts d'action apparaissent plutôt vers le bas de la hiérarchie et constituent des sous-buts contribuant progressivement à la réalisation des buts identitaires figurant en haut de la hiérarchie. Les buts formulés à de plus hauts niveaux d'abstraction seraient plus fondamentaux dans la définition de soi et, par conséquent, seraient intrinsèquement plus importants que les buts formulés à de plus faibles niveaux d'abstraction.

Le degré d'intégration peut être défini comme la mesure dans laquelle un but est lié à d'autres buts au sein de la hiérarchie. Plus précisément, quand un but est perçu comme intégré, cela signifie que son atteinte est perçue comme contribuant à la poursuite d'autres buts, mais également comme dépendant de la réalisation d'autres buts (Sheldon & Kasser, 1995). L'importance d'un but augmenterait en fonction de la quantité et de la force de ses liens aux autres buts. Un but qui contribue à différents buts serait plus important qu'un but isolé dans la hiérarchie. A titre illustratif, un exemple de structure hiérarchique telle qu'un étudiant de

Figure 1. Exemple de structure hiérarchique de buts d'un étudiant de première année de l'enseignement supérieur.

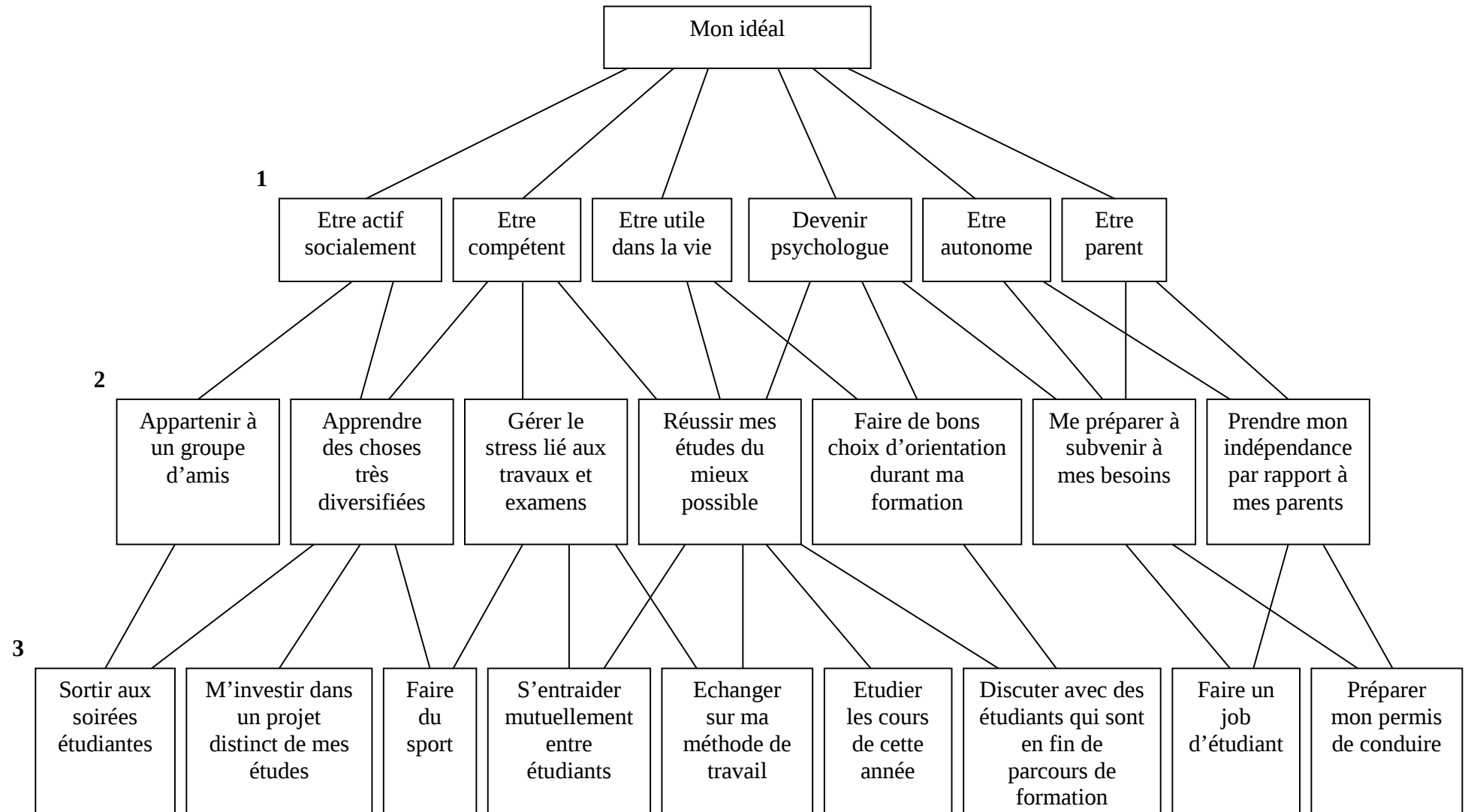


Figure 1. Example of a first-year college student's hierarchical goal structure.

première année de l'enseignement supérieur pourrait se la représenter est proposé à la figure 1. Pour construire cette figure, nous nous sommes appuyés sur la représentation que Carver et Scheier (1998) proposent du fonctionnement hiérarchique et l'avons complétée en y inscrivant des exemples de buts que pourrait poursuivre un étudiant dans les différents domaines de sa vie, y compris celui de sa formation, et en dessinant les liens que ces buts pourraient entretenir entre eux.

Le niveau d'abstraction et le degré d'intégration ont rarement été étudiés empiriquement en référence au modèle développé par Carver et Scheier (1998). D'autres théories, conceptuellement proches, ont été testées, mais ces études se sont focalisées sur une seule de ces deux dimensions. Les recherches réalisées sur le niveau d'abstraction (Vallacher & Wegner, 1989 ; Emmons, 1992) ont investigué la distinction entre l'abstrait et le concret. Cependant, ce faisant, ces auteurs ne se sont focalisés que sur la nature des buts, et non sur les liens qu'ils entretiennent entre eux. D'autres auteurs travaillant sur le degré d'intégration ont analysé ces liens entre buts, mais sans prendre en compte la nature même des buts (Sheldon & Emmons, 1995 ; Sheldon & Kasser, 1995). Nous suggérons que ces approches de la nature des buts ou des liens entre eux gagnent à être combinées au sein d'un même modèle. En effet, à ce jour, trop peu de recherches empiriques mettent en lien des buts personnellement valorisés et les sous-buts qui permettent de s'en approcher (Husman & Lens, 1999 ; Miller & Brickman, 2004). Investiguer de manière combinée la nature des buts (niveau d'abstraction) et les liens qu'ils entretiennent entre eux (degré d'intégration) permet de répondre à cette lacune constatée dans la littérature. En effet, pour mettre en lien buts et sous-buts, deux composantes sont nécessaires : (1) une distinction entre buts identitaires d'une part et sous-buts d'action d'autre part (distinction suggérée par le concept de niveau d'abstraction), et (2) une approche de la manière dont ces buts sont liés les uns aux autres (approche suggérée par le concept de degré d'intégration).

La pertinence de développer une telle approche mettant en lien buts et sous-buts a été soulignée par Tabachnick, Miller et Relyea (2008) dans le contexte de la transition vers l'enseignement supérieur. Ceux-ci ont suggéré que les taux élevés d'abandon dans le supérieur peuvent indiquer qu'au moins certains des étudiants n'ont pas conscience de leurs propres buts et n'ont pas beaucoup réfléchi à coordonner de manière cohérente leurs buts distaux et leurs buts plus proximaux.

En conclusion, nous postulons quatre antécédents de l'engagement envers un but, à savoir l'importance perçue du but et le sentiment d'efficacité personnelle ressenti à son égard, d'une part, et le niveau d'abstraction et le degré d'intégration perçus du but, d'autre part. L'impact de ces deux derniers antécédents serait médiatisé par l'importance perçue du but. Deux études ont été menées pour tester ces hypothèses.

Etude 1

La première étude a pour objectif d'analyser spécifiquement les relations entre l'engagement et ses deux antécédents distaux : la représentation de la position du but de formation au sein de la structure hiérarchique des buts (c'est-à-dire la représentation traduisant de manière conjointe son niveau d'abstraction et son degré d'intégration) influence-t-elle l'engagement envers ce but ? Nous avançons deux hypothèses : (1) plus le niveau d'abstraction du but de formation est élevé, plus l'engagement envers ce but est élevé et (2) plus le degré d'intégration du but de formation est élevé, plus l'engagement envers ce but est élevé. L'influence de l'abstraction et de l'intégration sur l'engagement envers un but de formation n'ayant, à notre connaissance, jamais été montrée empiriquement, il nous a semblé préférable de tester dans un premier temps si ces relations se vérifiaient, avant d'analyser le rôle des antécédents proximaux au sein de ces relations dans le cadre d'une seconde étude. Cette organisation en deux études présente l'avantage d'offrir un double test des antécédents distaux de l'engagement.

Méthode

Un plan longitudinal a été développé : l'engagement et ses antécédents distaux ont été mesurés à deux reprises. Ce plan permet d'investiguer de deux manières les hypothèses formulées ci-dessus : (1) réaliser des analyses transversales des liens entre les antécédents distaux et l'engagement, et ce, à deux reprises, au temps 1 (T1) et au temps 2 (T2) ; (2) tester l'influence à long terme des antécédents distaux sur l'engagement. Par ailleurs, le plan longitudinal permet d'étudier la stabilité de l'engagement et de ses antécédents entre le T1 et le T2. Le modèle théorique testé au moyen de ce plan est présenté à la figure 2.

Participants.

L'échantillon est constitué de 433 étudiants inscrits en première année de l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique. 29,1% des participants étaient des garçons, 69,1% étaient des filles (8 données manquantes). La majorité d'entre eux (47,1%) a eu 18 ans durant l'année 2008, 20,3% des participants ont eu 19 ans. 10,4% des étudiants sont plus âgés, 0,7% sont plus jeunes (les autres participants n'ont pas précisé cette information).

Figure 2. Etude 1 : Modèle théorique.

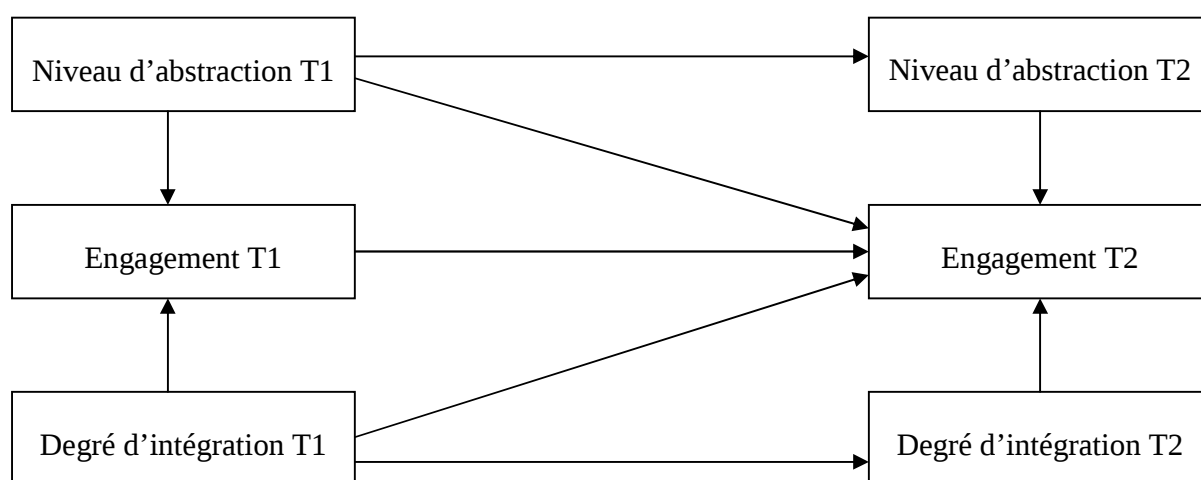


Figure 2. Study 1: Theoretical model.

Procédure.

Les données ont été collectées au début de l'année académique (septembre 2008) et à la fin de l'année académique (mai 2009). Les participants provenaient principalement de cinq programmes d'études de l'enseignement supérieur : les sciences psychologiques et de l'éducation, les sciences de l'ingénieur, les sciences politiques et sociales, les sciences économiques et de gestion et le secteur traduction – interprétariat. A chacun des deux temps de mesure, tous les étudiants de première année de ces programmes ont eu l'occasion de répondre à un questionnaire auto-rapporté, soit sur papier dans le cadre d'un cours, soit en ligne. Compléter chacun de ces questionnaires prenait environ 15 minutes.

En plus des 433 étudiants ayant répondu aux deux questionnaires, 405 étudiants n'ont participé qu'au premier temps de mesure et ne font par conséquent pas l'objet des analyses. Ces

deux groupes d'étudiants ont été comparés sur les différentes mesures prises au premier temps de récolte afin de s'assurer de l'absence de différence. Aucune différence significative n'est apparue entre ces deux groupes, en termes de niveau d'abstraction ($t(821) = -1,95$; *ns*), de degré d'intégration ($t(765,77) = -1,15$; *ns*) et d'engagement ($t(797) = -0,58$; *ns*).

Mesures.

La plupart des items des questionnaires ont été mesurés sur des échelles de Likert à cinq points, allant de « Pas du tout d'accord » (noté 1) à « Tout à fait d'accord » (noté 5). Les indices construits sur la base de ces items sont présentés ci-dessous. Chacun de ces indices a été mesuré aux deux temps de mesure. Les mesures ont été prises en rapport au but de formation formulé par l'étudiant. En effet, au début de chaque questionnaire, il a été demandé aux participants d'indiquer dans quel programme d'études supérieures ils sont inscrits et d'écrire le but de formation qu'ils poursuivent en s'inscrivant dans ce programme et en réalisant ces études. Ainsi, au T1, après avoir précisé leur programme d'études, les étudiants devaient répondre en quelques lignes à la question suivante : « Quel est le but que tu poursuis en t'inscrivant dans les études que tu as choisies ? ». Au T2, la question était formulée comme suit : « Quel est le but que tu poursuis en réalisant les études que tu as choisies ? ». Aucun exemple de réponse à ces questions n'était donné aux participants afin de ne pas influencer la formulation qu'ils allaient donner à leur but de formation.

Niveau d'abstraction.

Au T1 et au T2, la formulation donnée par l'étudiant à son but de formation a été codée pour son niveau d'abstraction sur une échelle allant de 0 à 2. Si la formulation utilisée par l'étudiant est liée au fait de devenir un certain type de personne, elle correspond, selon la définition de Carver et Scheier (1998), à un niveau élevé d'abstraction, et est par conséquent codée 2. Si la formulation du but est liée au fait de réaliser un certain type d'action, elle traduit un faible niveau d'abstraction et est codée 0. Enfin, si la formulation comporte des éléments caractéristiques de ces deux niveaux d'abstraction, elle est codée 1. Afin d'évaluer la fidélité de ce codage, un accord inter-codeurs a été calculé pour un échantillon de 50 buts issus du T1 de cette étude. Le coefficient de corrélation intra-classe ainsi calculé a une valeur de 0,95 ($p < 0,001$), ce qui traduit un accord tout à fait satisfaisant. Des exemples de buts de formation formulés par les participants et relevant des trois codes du niveau d'abstraction (0, 1 et 2) sont présentés dans le tableau 1.

Tableau 1. Etude 1 : Exemples de buts de formation et leur code de niveau d'abstraction.

Faible niveau d'abstraction (code = 0)	Niveau moyen d'abstraction (code = 1)	Niveau élevé d'abstraction (code = 2)
1. Apprendre des choses nouvelles.	1. Réussir mes études et plus généralement être heureuse et épanouie.	1. Devenir interprète.
2. Obtenir mon diplôme.	2. Maîtriser plusieurs langues étrangères et être le lien entre deux cultures opposées.	2. Etre capable de travailler dans plusieurs langues.
3. Faire un master en entrepreneuriat.	3. Obtenir un diplôme qui me permet d'avoir un bon job dans lequel je suis épanouie.	3. Etre passionnée par mon travail.
4. Travailler dans un domaine scientifique.	4. Exercer un métier qui me permet de bien gagner ma vie pour être indépendante.	4. Devenir une personne polyvalente.
5. Comprendre le commerce au point de vue mondial.	5. Savoir parler plusieurs langues parfaitement et être une bonne traductrice.	5. Devenir ingénieur industriel, spécialisé dans la biologie pharmaceutique.

Table 1. Study 1: Examples of educational goals and their abstraction level index.

Degré d'intégration.

Cette mesure était composée de huit items développés à partir de la définition de l'intégration. Ceux-ci sont présentés dans le tableau 2. Au T1, l'alpha de Cronbach a une valeur de 0,74 ; au T2, il est de 0,72.

Tableau 2. Etude 1 : Items mesurant le degré d'intégration et l'engagement.

Variables	Items
Degré d'intégration	1. Il me semble évident que la réalisation de ce but me permettra d'être (de devenir) quelqu'un que je souhaite être (devenir). 2. Je vois clairement en quoi la réalisation de ce but m'aidera à atteindre d'autres buts que je poursuis par ailleurs dans ma vie. 3. Il me semble clair que la réalisation de certaines activités me permettra d'atteindre ce but. 4. Je vois clairement en quoi certaines des choses que j'essaie de faire au quotidien peuvent m'aider à atteindre ce but. 5. Pour moi, ce but n'a rien à voir avec les autres buts que je poursuis par ailleurs dans ma vie (inversé). 6. Ce but représente bien ce que je suis et mes valeurs. 7. Ce but et les projets que j'ai par ailleurs dans ma vie (en ce qui concerne ma vie familiale, mes loisirs, mes amis...) sont deux choses bien différentes (inversé). 8. Tâche spécifique demandée avant de répondre à l'item : « Ecris trois éléments qui caractérisent ce que tu aimerais devenir un jour (dans quelque domaine que ce soit) ». Item à proprement parler : « Ces éléments ont un rapport avec mon but de formation ».
Engagement	1. Je pense que je vais rester engagé(e) envers ce but quoi qu'il arrive; je ne pourrai pas le laisser tomber. 2. Il est difficile pour moi d'arrêter de penser à ce but. 3. Pour le moment, je ne prends pas encore ce but au sérieux (inversé). 4. Je souhaite faire beaucoup d'efforts, au-delà de ce que j'ai l'habitude de faire, pour atteindre ce but. 5. Il y a beaucoup à gagner à essayer d'atteindre ce but. 6. Il n'en faudrait pas beaucoup pour me faire abandonner ce but (inversé). 7. Je suis plus déterminé(e) à poursuivre d'autres buts que celui-là (inversé). 8. Pour le moment, je ne me préoccupe pas encore de ce but (inversé). 9. Je ne me sens pas encore très engagé(e) dans la poursuite de ce but (inversé). 10. Je pense que ce but est un bon but à poursuivre. 11. Il est assez probable que ce but change, en fonction de la manière dont les choses se déroulent (inversé). 12. Je suis déterminé(e) à essayer d'atteindre ce but. 13. Il est facile pour moi de ne pas penser à ce but (inversé). 14. Je ne suis pas prêt(e) à faire plus d'efforts pour ce but que pour d'autres que je poursuis par ailleurs (inversé).

Table 2. Study 1: Items measuring degree of integration and engagement.

Engagement.

14 items, principalement adaptés à partir de mesures développées par Brunstein (1993), Hollenbeck, Klein, O'Leary et Wright (1989) et Wrosch, Scheier, Miller, Schulz et Carver (2003), ont été utilisés pour mesurer le degré avec lequel le but de formation des étudiants est associé à un fort sentiment de détermination, ainsi qu'à la volonté de faire des efforts pour l'atteindre. Ces items sont présentés dans le tableau 2. Au T1, l'alpha de Cronbach a une valeur de 0,85 ; au T2, il est de 0,86.

Analyse statistique.

Une technique de modélisation en équations structurales via le logiciel AMOS 16 a été choisie. Cette technique consiste à définir un modèle qui décrit les relations structurelles entre différentes variables et à tester l'ajustement de ce modèle aux données en analysant si les estimateurs des paramètres sont consistants avec les hypothèses et si les indices d'ajustement sont acceptables. En suivant les recommandations de Kline (1998) ainsi que de Marsh, Hau et Wen (2004) et en fonction des indices fournis par le logiciel AMOS, la présente étude teste l'adéquation du modèle en se référant à l'indice de qualité de l'ajustement (*GFI*), à l'indice de qualité de l'ajustement corrigé (*AGFI*), à l'indice d'ajustement non normé (*NNFI*), à la racine du carré moyen de l'erreur d'approximation (*RMSEA*), à la statistique de test χ^2 et à cette même statistique pondérée par le nombre de degrés de liberté (χ^2/ddl). Des valeurs de *RMSEA* inférieures ou égales à 0,08 et 0,05 sont considérées comme indiquant respectivement un ajustement acceptable et excellent. Le *GFI*, le *AGFI* et le *NNFI* varient sur un continuum de 0 à 1 sur lequel les valeurs supérieures ou égales à 0,90 et 0,95 sont typiquement considérées comme reflétant respectivement un ajustement acceptable et excellent aux données. Quant à la statistique χ^2 , elle devrait être faible et non significative pour indiquer un bon ajustement du modèle. Cependant, dans de grands échantillons, elle a fortement tendance à être significative, et ce, même si le modèle est acceptable. Pour réduire sa sensibilité à la taille de l'échantillon, il est conseillé de diviser la statistique χ^2 par le nombre de degrés de liberté (χ^2/ddl). Bien qu'il n'existe pas de consensus à ce sujet, on considère généralement que ce rapport doit être inférieur à 3 pour être acceptable.

Résultats

Le tableau 3 présente le nombre d'items, l' α de Cronbach, la moyenne (M) et l'écart-type (ET) des trois indicateurs mesurés aux T1 et T2, ainsi que les corrélations deux à deux entre ces indicateurs (coefficients de Spearman). Douze participants présentent des données extrêmes (± 3 écart-types autour de la moyenne) sur certaines mesures et ont, par conséquent, été éliminés des analyses.

Des relations positives et significatives sont observées entre les variables-clés du modèle théorique présenté à la figure 2, ce qui permet de le tester au moyen d'une modélisation en équations structurales basée sur les covariances entre les six variables mesurées aux T1 et T2. Les résultats de cette modélisation sur nos données sont présentés à la figure 3. Ce modèle présente une certaine efficacité dans la prédiction de l'engagement au T2 ($R^2 = 0,35$). Tous les indices de qualité d'ajustement suggèrent que ce modèle s'ajuste de manière acceptable aux données ($NNFI = 0,90$; $GFI = 0,97$; $AGFI = 0,94$; $RMSEA = 0,08$), sauf la statistique χ^2 qui est significative ($\chi^2 = 33,53$; $p < 0,001$) et cette même statistique pondérée par le nombre de degrés de liberté qui est légèrement supérieure à 3 ($\chi^2/ddf = 3,73$). Cependant, cette valeur limite de 3 ne fait pas l'objet d'un consensus. Par ailleurs, l'indice χ^2 est peu fiable au vu de la taille de notre échantillon. Les autres indices d'ajustement, en particulier le $RMSEA$, étant plus fiables et indiquant un ajustement acceptable, nous pouvons conclure au bon ajustement de notre modèle.

Chaque estimateur standardisé du paramètre relatif à la relation entre deux variables (β) indique la force de cette relation. Premièrement, ces estimateurs soutiennent que les mesures du degré d'intégration ($\beta = 0,44$; $p < 0,001$) et de l'engagement ($\beta = 0,40$; $p < 0,001$) sont partiellement stables entre le T1 et le T2. Le niveau d'abstraction n'est quant à lui que très peu stable ($\beta = 0,23$; $p < 0,001$). Deuxièmement, au T1, les relations entre l'engagement et ses antécédents, à savoir le niveau d'abstraction ($\beta = 0,10$; $p < 0,05$) et le degré d'intégration ($\beta = 0,36$; $p < 0,001$), sont confirmées. Troisièmement, au T2, seule la relation entre le degré d'intégration et l'engagement est maintenue comme significative ($\beta = 0,38$; $p < 0,001$). Bien que la corrélation entre le niveau d'abstraction et l'engagement au T2 soit légèrement significative (cf. tableau 3), cette relation disparaît au sein du modèle en équations structurales. Enfin, ce modèle indique que, contrairement à ce que peut laisser penser l'approche corrélationnelle,

Tableau 3. Etude 1 : Nombre d'items, α de Cronbach, moyennes et écart-types des indices et corrélations entre les indices.

Indices	Nombre d'items	α de Cronbach	<i>M</i>	<i>ET</i>	1	2	3	4	5	6
1. Niveau d'abstraction T1	-	-	0.58	0.78	1.00					
2. Degré d'intégration T1	8	0,74	3.78	0.55	.08*	1.00				
3. Engagement envers le but T1	14	0,85	4.04	0.49	.12**	.41***	1.00			
4. Niveau d'abstraction T2	-	-	0.55	0.77	.24***	-.03	.08	1.00		
5. Degré d'intégration T2	8	0,72	3.80	0.51	.13*	.44***	.36***	.07	1.00	
6. Engagement envers le but T2	14	0,86	3.87	0.54	.13*	.30***	.54***	.09*	.46***	1.00

Table 3. Study 1: Number of items, Cronbach's α , means, standard deviations, and correlations coefficients between indices.

Figure 3. Etude 1 : Résultats des modélisations en équations structurales (N = 409).

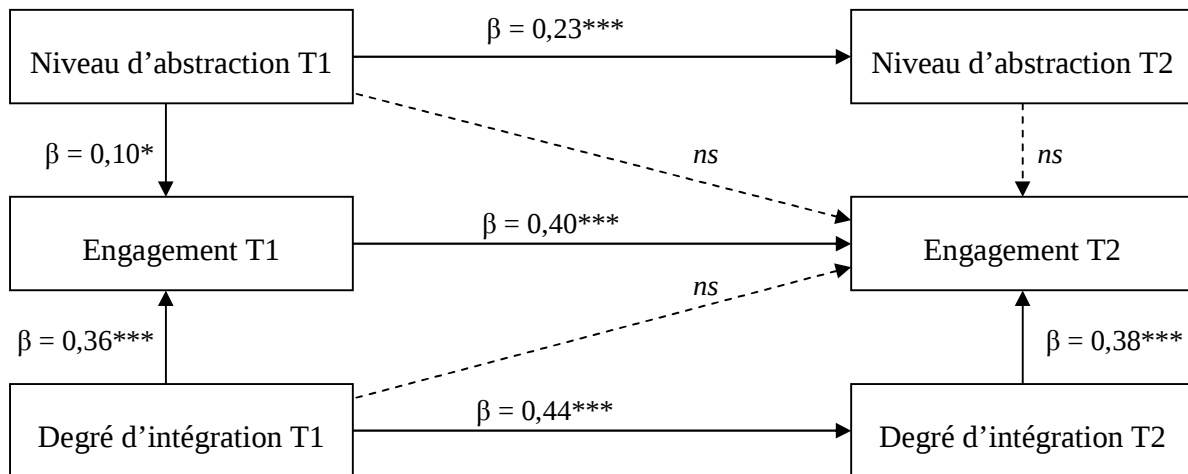


Figure 3. Study 1: Results of the structural equation modeling (N = 409).

Note 1. Indices de qualité d'ajustement : $\chi^2 = 33,53$ ($p < 0,001$) ; $\chi^2/dl = 3,73$; $NNFI = 0,90$; $GFI = 0,97$; $AGFI = 0,94$; $RMSEA = 0,08$.

Note 2. ns = non significatif ; * $p < 0,05$; *** $p < 0,001$.

Note 3. Les liens non significatifs ne sont pas inclus dans le modèle pour estimer son ajustement aux données.

lorsque l'on contrôle la stabilité des mesures entre le T1 et le T2, les antécédents distaux ne conservent pas leur influence à long terme sur l'engagement.

Discussion

Premièrement, les résultats soutiennent nos hypothèses à savoir que (1) plus le niveau d'abstraction du but de formation est élevé, plus l'étudiant est engagé envers ce but et que (2) plus le degré d'intégration du but de formation est élevé, plus l'étudiant est engagé envers ce but. En effet, les liens observés de manière transversale entre ces variables se sont avérés significatifs, et ce pour la plupart, au T1 et au T2, dans le cadre de l'approche corrélacionnelle, comme de la modélisation en équations structurales. Seul l'impact du niveau d'abstraction au T2 sur l'engagement au T2 s'est révélé non significatif au sein du modèle en équations structurales. Notons cependant que la force de la relation avec l'engagement varie selon l'antécédent pris en

considération, le degré d'intégration entretenant des liens sensiblement plus forts avec l'engagement que le niveau d'abstraction.

Le deuxième enseignement que nous pouvons tirer de nos résultats indique que l'on ne peut cependant pour autant conclure à une influence directe à long terme de la représentation du but (abstraction et intégration) sur l'engagement. Bien que les corrélations simples entre chacun de ces antécédents au T1 et l'engagement au T2 s'avèrent significatives, une fois que le lien entre la mesure de l'engagement prise au T1 et celle prise au T2 est pris en compte via les analyses en équations structurales, les impacts de chacun de ces antécédents distaux au T1 sur l'engagement au T2 disparaissent.

Troisièmement, nous avons pu constater que l'engagement et le degré d'intégration sont partiellement stables dans le temps. Quant au niveau d'abstraction, il n'est que très peu stable. Ces stabilités qui ne sont que partielles ou très faibles peuvent s'expliquer par le fait que, entre l'entrée dans l'enseignement supérieur et la fin de la première année, beaucoup d'éléments vont venir ajuster, voire modifier, les représentations qu'a l'étudiant de son projet de formation et, par conséquent, son engagement à l'égard de ce projet. En effet, comme le soutiennent Neuville *et al.* (2007), les expériences que l'étudiant va vivre durant le premier quadrimestre dans l'enseignement supérieur vont fortement influencer sa motivation et sa persévérance dans ses études. La variabilité plus importante constatée pour l'abstraction semble indiquer que la manière dont l'étudiant formule son projet de formation dépend fortement du contexte ou de l'état dans lequel il se trouve au moment précis de cette formulation.

En conclusion, la vue d'ensemble offerte par la figure 3 soutient l'idée selon laquelle l'engagement envers un but peut être influencé par la représentation que l'on se fait de ce but, et ce, à un moment bien précis. Cet engagement ainsi influencé se maintiendra partiellement dans le temps puisque nous avons constaté la relative stabilité de la mesure de l'engagement. Ce n'est que dans la mesure où il influence à court terme l'engagement qu'un travail sur l'abstraction et l'intégration peut se marquer sur le long terme, du fait de la partielle stabilité de l'engagement dans le temps. Au vu de ces résultats qui montrent l'influence de la représentation de son projet de formation sur l'engagement, il est important de « décortiquer » le processus par lequel cette représentation influence l'engagement. C'est ce que se propose de faire la seconde étude.

Etude 2

Cette seconde étude analyse conjointement l'ensemble des antécédents de l'engagement, tant les antécédents distaux dont l'influence a été démontrée dans l'étude 1 que les antécédents proximaux. Le modèle théorique rassemblant les hypothèses relatives à ces antécédents est présenté à la figure 4.

Deux questions de recherche sont retenues pour tester ce modèle. Tout d'abord, la représentation de la position du but de formation au sein de la structure hiérarchique des buts (c'est-à-dire de son niveau d'abstraction et de son degré d'intégration) influence-t-elle l'importance perçue de ce but et, par conséquent, indirectement, l'engagement envers ce but ? Nous formulons deux hypothèses : (3) plus le niveau d'abstraction du but de formation est élevé, plus l'engagement envers ce but est élevé, et ce, sous l'effet d'une augmentation de l'importance du but ; et (4) plus le degré d'intégration du but de formation est élevé, plus l'engagement envers ce but est élevé, et ce, sous l'effet d'une augmentation de l'importance du but. Notre seconde question de recherche est la suivante : l'engagement envers le but de formation est-il influencé par le sentiment d'efficacité personnelle ressenti à l'égard de ce but ? Nous émettons l'hypothèse que (5) plus le sentiment d'efficacité personnelle à l'égard du but de formation est élevé, plus l'engagement envers ce but est élevé.

Figure 4. Etude 2 : Modèle théorique.

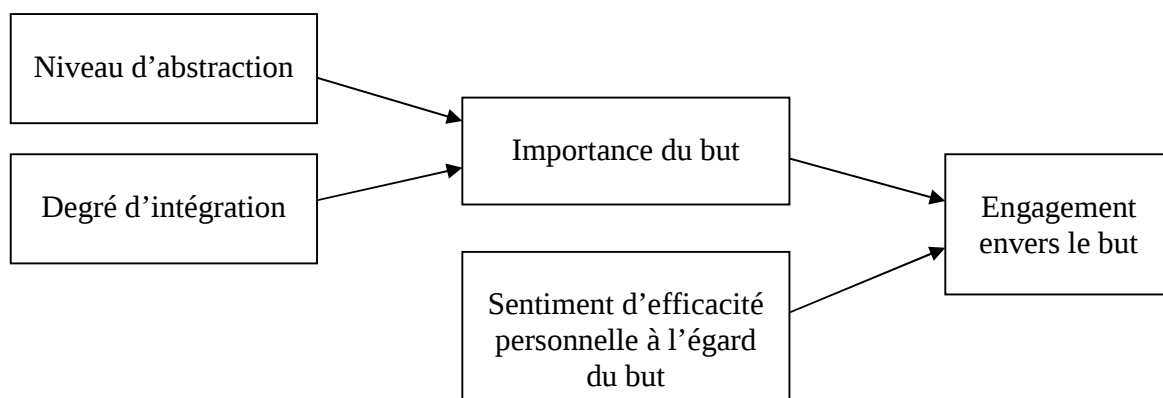


Figure 4. Study 2: Theoretical model.

Méthode

Contrairement à l'étude 1 qui évaluait sur deux temps de mesure les seuls antécédents distaux de l'engagement, l'étude 2 investigue sur un même temps de mesure les relations entre l'engagement et l'ensemble de ses antécédents, distaux et proximaux.

Participants.

L'échantillon est constitué de 263 étudiants de première année de l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique. 37,6% des participants étaient des garçons, 60,1% étaient des filles (6 données manquantes). La majorité d'entre eux (72,2%) a eu 19 ans durant l'année 2010, 13,7% des participants ont eu 20 ans. 3% des étudiants sont plus âgés, 3,8% sont plus jeunes (les autres participants n'ont pas précisé cette information).

Procédure.

Les données ont été collectées au milieu de la première année dans l'enseignement supérieur (février 2010). Les participants ont reçu un questionnaire auto-rapporté, soit en ligne soit par la poste, et ce, en fonction des coordonnées qu'ils nous avaient laissées à l'issue d'une précédente étude menée lorsqu'ils étaient en dernière année de l'enseignement secondaire. Compléter le questionnaire prenait environ 15 minutes.

Mesures.

De la même manière que dans l'étude 1, les mesures de l'étude 2 ont été prises en rapport au but de formation formulé par l'étudiant. Les échelles utilisées sont également principalement des échelles de Likert à cinq points.

Niveau d'abstraction.

En suivant la même méthode que dans l'étude 1, la formulation donnée par l'étudiant à son but de formation a été codée pour son niveau d'abstraction sur une échelle allant de 0 à 2.

Degré d'intégration.

Cette mesure est identique à celle utilisée dans le cadre de l'étude 1, à l'exception de l'item 8 (cf. tableau 2) supprimé dans cette seconde étude car il diminuait la fidélité de la mesure

en question. La présente mesure du degré d'intégration est par conséquent constituée de sept items ($\alpha = 0,66$), regroupés en quatre indicateurs pour les besoins du test du modèle de mesure².

Importance.

Cette mesure a été prise au moyen de deux items dérivés de Sideridis (2001). L'alpha de Cronbach a une valeur de 0,81. Ceux-ci sont présentés dans le tableau 4.

Sentiment d'efficacité personnelle.

Ce concept a été mesuré au moyen de 10 items (cf. tableau 4), principalement adaptés de Galand (2001). Cette échelle mesure la confiance des étudiants en leur capacité à poursuivre leur but et à l'atteindre. L'alpha de Cronbach a une valeur de 0,84. Les dix items ont été regroupés en cinq indicateurs.

Engagement.

La mesure de l'engagement était identique à celle développée dans le cadre de l'étude 1. L'alpha de Cronbach a une valeur de 0,86. Les 14 items ont été regroupés en cinq indicateurs.

Analyse statistique.

Une technique de modélisation en équations structurales a également été choisie pour tester l'ajustement de l'ensemble du modèle théorique présenté à la figure 4 aux données. Par ailleurs, la présente étude évalue la validité des mesures des variables du modèle. Ainsi, de manière plus complète que l'étude 1, l'étude 2 teste un modèle dit hybride qui combine des hypothèses relatives à une structure factorielle a priori (modèle de mesure) et des hypothèses relatives à des relations structurelles entre les facteurs latents (modèle en pistes causales). Nous avons choisi de réaliser ce test supplémentaire de la validité dans l'étude 2 car celle-ci comporte une mesure de chacune de nos variables d'intérêt, y compris des antécédents proximaux non mesurés dans l'étude 1. Dans le cas du test d'un modèle hybride, il est conseillé de regrouper les items de chaque échelle en quelques indicateurs du facteur latent. Cette procédure dite de « parcellisation » a pour but de réduire la complexité du modèle hybride en simplifiant le modèle de mesure, mais en laissant intact le modèle en pistes causales (Coffman & MacCallum, 2005). Des analyses factorielles exploratoires préalables ont permis de vérifier l'unidimensionnalité des échelles et de construire les « parcelles » d'items. Pour chaque variable latente, tous les items saturaient sur un même facteur. Chaque parcelle a dès lors été créée en moyennant un item qui

² Le regroupement d'items en indicateurs est expliqué au point 3.1.4.

Tableau 4. Etude 2 : Items mesurant l'importance et le sentiment d'efficacité personnelle.

Variables	Items
Importance	1. Ce but est extrêmement important pour moi. 2. Poursuivre ce but est la chose la plus importante pour moi.
Sentiment d'efficacité personnelle	1. Je vais avoir des difficultés à m'organiser pour atteindre ce but (inversé). 2. Je suis sûr(e) que je peux atteindre ce but. 3. Je serai capable de faire face aux exigences nécessaires pour atteindre ce but. 4. Je serai capable de trouver un bon équilibre entre la poursuite de ce but et celle de mes autres buts. 5. Je vais avoir des difficultés à gérer mon stress dans la poursuite de ce but (inversé). 6. Peu important les efforts que je fais, je ne parviendrai pas à atteindre ce but (inversé). 7. Je serai capable de trouver l'aide nécessaire pour atteindre ce but. 8. Je vais avoir plus de facilités à atteindre ce but que d'autres buts que je poursuis dans ma vie. 9. Je serai capable d'identifier ce que je dois faire pour atteindre ce but. 10. Je serai capable d'avoir une vue d'ensemble de ce que je dois faire pour progresser vers ce but.

Table 4. Study 2: Items measuring importance and self-efficacy.

présente une saturation élevée sur le facteur avec un item qui présente une saturation plus faible et, uniquement pour la variable qui comporte le plus grand nombre d'items (l'engagement), avec un troisième item présentant une saturation modérée. Cette stratégie a pour but d'équilibrer l'influence du facteur au travers des différentes parcelles. Dans la présente étude, une telle parcellisation des items a été réalisée pour les échelles d'engagement (création de cinq parcelles, quatre de trois items, une de deux items), de sentiment d'efficacité personnelle (création de cinq parcelles de deux items) et de degré d'intégration (création de quatre parcelles, trois de deux items et une de un item). Cette dernière échelle ne comportant pas un nombre pair d'items, une des parcelles n'est effectivement composée que d'un item présentant une saturation modérée sur le facteur. Les échelles de niveau d'abstraction et d'importance n'étant composées que d'un ou deux indicateurs au départ, ce regroupement n'a pas été nécessaire. Le reste de la procédure est identique à celle utilisée dans l'étude 1.

Résultats

Le tableau 5 présente le nombre d'items, l' α de Cronbach, la moyenne (M) et l'écart-type (ET) des cinq variables mesurées par cette étude, ainsi que les corrélations deux à deux entre ces variables (coefficients de Spearman). Quatre participants présentent des données extrêmes sur certaines mesures et ont, par conséquent, été éliminés des analyses.

Dans l'ensemble, ces corrélations offrent un premier soutien aux hypothèses 3, 4 et 5. Néanmoins, les hypothèses plus spécifiques de médiations ne peuvent être testées par une approche corrélationnelle. Elles le seront par l'analyse en équations structurales. Par ailleurs, mentionnons la relation non envisagée mais qui s'avère significative entre le degré d'intégration et le sentiment d'efficacité personnelle.

Dans un premier temps, une analyse factorielle confirmatoire a été menée sur la base d'un modèle de mesure composé de cinq variables latentes (correspondant aux cinq variables du modèle) et des indicateurs supposés les mesurer (c'est-à-dire les items tels quels ou regroupés en parcelles). Plusieurs indices de qualité d'ajustement, dont le $RMSEA$ qui est particulièrement fiable, indiquent que ce modèle de mesure s'ajuste de manière acceptable aux données ($\chi^2/ddl = 1,97$; $GFI = 0,90$; $RMSEA = 0,066$). La statistique χ^2 est significative ($\chi^2 = 224,75$; $p < 0,001$),

Tableau 5. Etude 2 : Nombre d'items, α de Cronbach, moyennes et écart-types des indices et corrélations entre les indices.

Indices	Nombre d'items	α de Cronbach	M	ET	1	2	3	4	5
1. Niveau d'abstraction	-	-	0.61	0.84	1.00				
2. Degré d'intégration	7	0,66	3.58	0.47	.07	1.00			
3. Importance du but	2	0,81	6.72	1.51	.19**	.39***	1.00		
4. Sentiment d'efficacité personnelle à l'égard du but	10	0,84	3.63	0.54	.03	.32***	.24***	1.00	
5. Engagement envers le but	14	0,86	4.11	0.49	.19**	.33***	.63***	.37***	1.00

Table 5. Study 2: Number of items, Cronbach's α , means, standard deviations, and correlations coefficients between indices.

mais cela est probablement dû à la taille de notre échantillon. Par ailleurs, le *NNFI* (= 0,89) et surtout le *AGFI* (= 0,86) ont des valeurs légèrement inférieures à 0,90. Le *AGFI* n'étant pas l'indice le plus fiable, on peut conclure au bon ajustement du modèle de mesure et procéder au test du modèle hybride. Ce test a pour but d'évaluer l'adéquation des relations qui constituent le modèle théorique présenté à la figure 4. L'analyse en équations structurales révèle que ce modèle s'ajuste bien aux données sur les indices suivants : $\chi^2/dl = 1,91$; *GFI* = 0,90 ; *NNFI* = 0,90 ; *RMSEA* = 0,064. Le *AGFI* (= 0,87) reste légèrement inférieur au critère de 0,90 et la statistique χ^2 reste significative ($\chi^2 = 217,41$; $p < 0,001$). Afin de tenir compte des résultats de l'analyse corrélacionnelle, nous avons comparé ce premier modèle hybride à un second identique à l'exception de l'ajout du lien entre le degré d'intégration et le sentiment d'efficacité personnelle. Le modèle incluant ce lien est significativement mieux ajusté aux données que le modèle testant strictement les relations présentées à la figure 4 ($\chi^2_{diff}(1) = 31,01$; $p < 0,001$). Les indices de qualité d'ajustement montrent que le modèle incluant ce lien s'ajuste bien aux données : $\chi^2/dl = 1,89$; *GFI* = 0,90 ; *NNFI* = 0,90 ; *RMSEA* = 0,063. La statistique χ^2 reste cependant significative ($\chi^2 = 217,46$; $p < 0,001$) et le *AGFI* (= 0,87) reste légèrement inférieur au critère de 0,90. Ces deux indices étant moins fiables, nous pouvons conclure au bon ajustement du modèle hybride. Ce modèle est efficace à différents degrés dans la prédiction des trois variables suivantes : l'engagement ($R^2 = 0,63$), l'importance ($R^2 = 0,32$) et le sentiment d'efficacité personnelle ($R^2 = 0,24$). Il est présenté à la figure 5.

Nous détaillons ci-dessous les estimateurs des paramètres standardisés relatifs aux relations entre les facteurs. L'engagement est directement influencé par l'importance ($\beta = 0,72$; $p < 0,001$) et le sentiment d'efficacité personnelle ($\beta = 0,20$; $p < 0,01$). A son tour, l'importance est directement influencée par le niveau d'abstraction ($\beta = 0,19$; $p < 0,01$) et le degré d'intégration ($\beta = 0,53$; $p < 0,001$). Le sentiment d'efficacité personnelle est quant à lui directement influencé par le degré d'intégration ($\beta = 0,49$; $p < 0,001$).

Discussion

Spécifiquement, cette étude a pu tout d'abord démontrer le rôle de l'importance et du sentiment d'efficacité personnelle comme antécédents proximaux de l'engagement. Conformément à nos hypothèses basées sur la théorie de la valence-expectation, l'engagement

Figure 5. Etude 2 : Résultats des modélisations en équations structurales (N = 223).

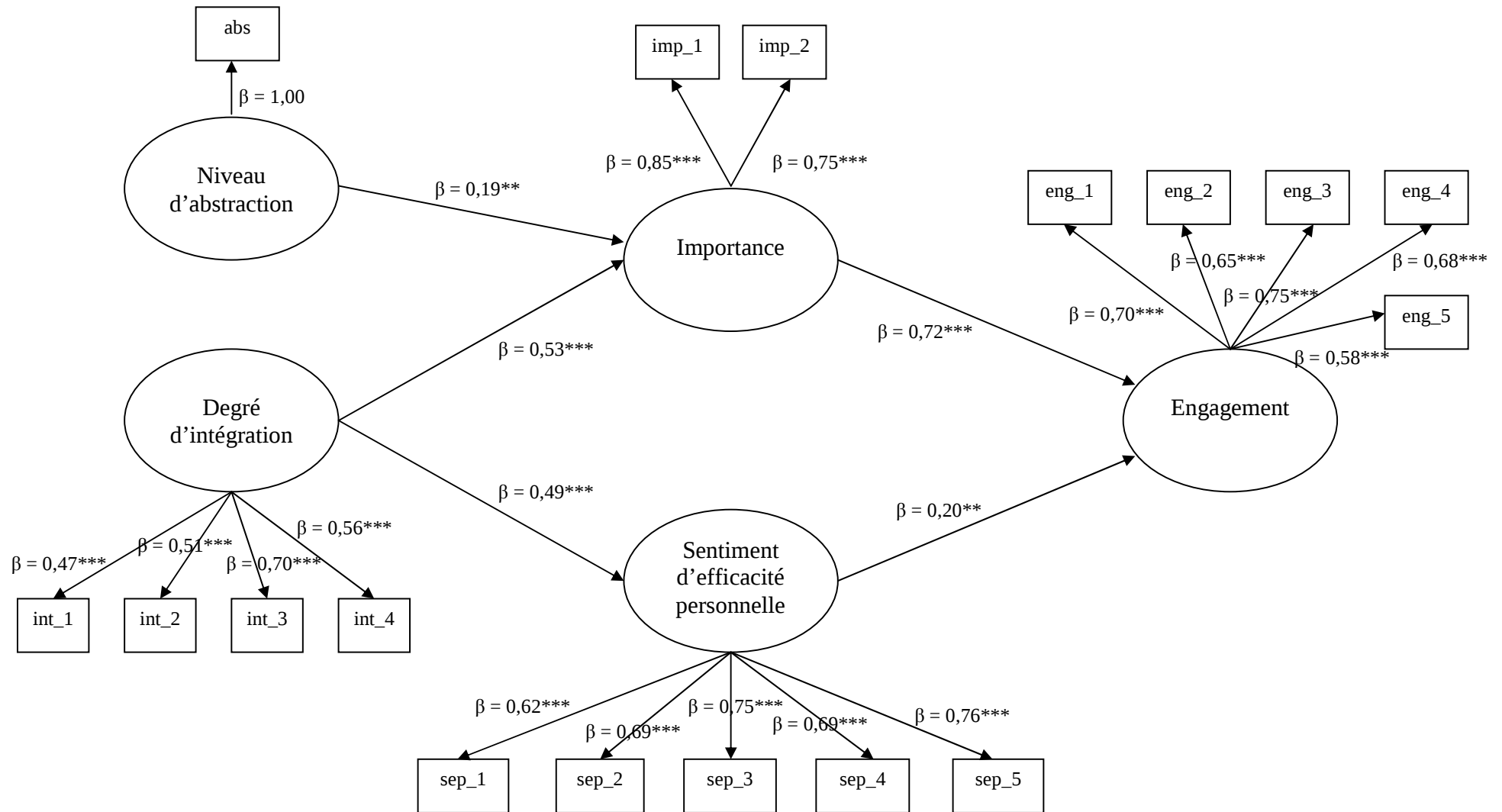


Figure 5. Study 2: Results of the structural equation modeling (N = 223).

Note 1. Indices de qualité d'ajustement : $\chi^2 = 217,46$ ($p < 0,001$) ; $\chi^2/dof = 1,89$; $NNFI = 0,90$; $GFI = 0,90$; $AGFI = 0,87$; $RMSEA = 0,063$.

Note 2. ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Note 3. abs = indicateur du « niveau d'abstraction » ; int_1, int_2, int_3, int_4 = indicateurs du « degré d'intégration » ; imp_1, imp_2 = indicateurs de l'« importance » ; sep_1, sep_2, sep_3, sep_4, sep_5 = indicateurs du « sentiment d'efficacité personnelle » ; eng_1, eng_2, eng_3, eng_4, eng_5 = indicateurs de l'« engagement ».

envers un but de formation dépend de l'importance que prend ce but aux yeux de l'étudiant, ainsi que du sentiment d'efficacité personnelle ressenti par l'étudiant à son égard.

Deuxièmement, les résultats soutiennent le rôle médiateur joué par l'importance du but, tel que nous en avons fait l'hypothèse. Plus précisément, l'importance médiatise complètement, tant l'impact du niveau d'abstraction que celui du degré d'intégration sur l'engagement. Autrement dit, si l'engagement envers un but est d'autant plus élevé que celui-ci est formulé en des termes identitaires et est perçu comme intégré aux autres buts poursuivis par ailleurs, c'est parce que cette représentation du but augmente l'importance qu'il prend aux yeux de l'étudiant et, par conséquent, son souhait de tout mettre en œuvre pour l'atteindre.

Par ailleurs, les résultats révèlent un impact non envisagé du degré d'intégration sur le sentiment d'efficacité personnelle. Le sentiment d'efficacité personnelle semble ainsi également jouer un rôle de médiateur au niveau de l'influence du degré d'intégration sur l'engagement. Autrement dit, percevoir son but comme intégré donnerait lieu à davantage d'engagement envers ce but, et ce, parce que cette conscience des liens entre ce but et les autres buts poursuivis par ailleurs amènerait à se sentir davantage en mesure de l'atteindre. Cette influence de l'intégration sur le sentiment d'efficacité personnelle prend un certain sens à la lumière des travaux de Bandura (1997). Cet auteur soutient que, pour renforcer le sentiment d'efficacité personnelle dans la poursuite d'un but, il est intéressant de définir différents sous-buts comme autant d'étapes plus directement réalisables et contribuant progressivement à la réalisation du but plus général. La réalisation progressive de ces sous-buts contribuerait au développement du sentiment d'efficacité personnelle. Bien que Bandura (1997) n'ait pas étudié le concept d'intégration en tant que tel, la perception de liens entre but et sous-buts fait référence à ce concept. Nous suggérons donc que l'intégration, dans la mesure où elle implique une telle perception, devrait faciliter la progression vers le but de formation et, par conséquent, augmenter le sentiment d'efficacité personnelle ressenti à l'égard de ce but. Cependant, étant donné que les analyses réalisées ne permettent pas de tester la causalité des relations mises en évidence, nous pourrions également envisager que le fait de se sentir capable de poursuivre et d'atteindre un but amène à le percevoir comme d'autant plus relié aux autres projets que l'on poursuit par ailleurs. Un étudiant qui perçoit plus positivement l'issue de la poursuite de son but de formation se permettra probablement davantage d'envisager ce but comme ayant des implications pour l'atteinte de ses autres projets. Le sentiment d'efficacité personnelle et le degré d'intégration se renforceraient ainsi

réciroquement. Cependant, envisager que l'intégration soit influencée par le sentiment d'efficacité est moins cohérent au regard de l'hypothèse selon laquelle le premier est un antécédent distal de l'engagement et le second un antécédent proximal. Quoi qu'il en soit, la causalité de ce lien entre degré d'intégration et engagement mériterait d'être spécifiquement étudiée par des recherches expérimentales.

Conclusion

Avant de formuler les trois principales conclusions que nous pouvons tirer des résultats de nos deux études empiriques, rappelons que ces études ne permettent pas de prouver le caractère causal des relations entre l'engagement et ses antécédents. Pour pallier cette limite, un plan expérimental est nécessaire. Si, dans le cadre des présentes études, nous avons employé des termes qui peuvent évoquer la causalité, c'est parce que nous nous appuyions sur les hypothèses issues de notre cadre théorique. Néanmoins, la présente étude constitue une des premières à tester empiriquement les hypothèses développées par Carver et Scheier (1998) dans le cadre de la structure hiérarchique des buts.

Premièrement, les deux études soutiennent que l'engagement que les étudiants manifestent envers leur projet de formation à leur entrée dans l'enseignement supérieur est fonction de la représentation que ces étudiants se font de leur projet d'études. Plus précisément, les étudiants se disent plus engagés envers leur projet quand ils le formulent en termes identitaires, mais surtout quand ils perçoivent clairement les liens entre ce projet et les autres buts qu'ils poursuivent dans leur vie. Ce second aspect de la représentation d'un projet de formation qu'est l'intégration s'est vu en effet entretenir un lien plus fort avec l'engagement, et ce dans nos deux études, que l'aspect du niveau d'abstraction. C'est principalement le degré d'intégration, c'est-à-dire le fait d'être conscient des autres projets auquel le but de formation contribue, mais aussi des autres objectifs à atteindre et qui contribueront progressivement à la réalisation du projet d'études, qui influence positivement l'engagement de l'étudiant. Pourquoi le niveau d'abstraction est-il moins fortement lié à l'engagement que le degré d'intégration ? Soit ce résultat est dû à notre mesure de l'abstraction, soit il reflète un réel poids plus faible de l'abstraction dans l'explication de l'engagement, soit ces deux explications se combinent. Notre mesure de l'abstraction (codage à trois niveaux) est moins fine que notre mesure de l'intégration

(moyenne de sept ou huit items évalués chacun sur une échelle de Likert à cinq points). Le peu de finesse de la mesure du niveau d'abstraction rend plus difficile la mise en évidence d'une relation entre cette variable et l'engagement. Cependant, il se pourrait que l'abstraction joue réellement un rôle moins important dans la prédiction de l'engagement. Autrement dit, ce qui amènerait surtout l'étudiant à s'engager envers son projet de formation, ce serait la perception de liens que ce projet entretient avec les autres buts qu'il poursuit par ailleurs. Le fait que le but de formation soit en tant que tel formulé en termes identitaires serait bien moins important pour l'engagement de l'étudiant que le fait (1) de percevoir l'utilité de ce but pour d'autres projets, entre autres identitaires, et (2) d'être conscient des sous-buts menant progressivement au but de formation en question. Les deux explications proposées ci-dessus pourraient également se compléter et contribuer chacune au lien plus faible observé entre abstraction et engagement par rapport au lien qu'entretient l'intégration avec ce même engagement. Des recherches complémentaires mesurant plus finement le niveau d'abstraction devraient permettre d'opter pour l'une ou l'autre de ces deux explications ou pour une combinaison des deux. Si cette différence entre abstraction et intégration se confirme, ce résultat permettra de compléter les travaux de Carver et Scheier (1998) qui ne se prononçaient pas explicitement à ce sujet.

Plus précisément, ces différents aspects de la représentation d'un projet influencent l'intention qu'ont les étudiants de s'engager envers leur projet de formation, c'est-à-dire leur détermination envers ce projet et leur volonté de faire des efforts pour l'atteindre. Ce que la présente recherche ne dit pas, c'est si cette intention d'engagement s'accompagne ensuite réellement d'un engagement comportemental. Néanmoins, plusieurs conséquences positives de cette intention d'engagement pour le déroulement de la première année dans le supérieur ont déjà été mises en évidence par d'autres auteurs (Germeijs & Verschueren, 2007). Ces premiers résultats nécessitent d'être répliqués par de futures recherches analysant également d'autres conséquences potentielles de l'engagement envers un projet de formation.

Deuxièmement, l'étude 1 a spécifiquement montré que ces relations entre la représentation que les étudiants se font de leur projet de formation et l'engagement qu'ils manifestent envers ce projet se révèlent au sein de moments uniques. Ce que l'on observe au travers du temps, c'est une partielle stabilité de l'engagement et du degré d'intégration. Autrement dit, nos résultats soutiennent l'intérêt de travailler sur les représentations du but de formation en termes d'abstraction mais surtout d'intégration dans la mesure où ce travail est

susceptible, au sein d'un moment bien précis, d'avoir une influence sur l'engagement envers ce but. Un tel travail avec l'étudiant sur son engagement envers son projet est intéressant puisqu'il pourra partiellement conserver ses effets sur le long terme, au vu de la relative stabilité de l'engagement mise en évidence au travers d'une année académique.

Troisièmement, l'apport spécifique de l'étude 2 consiste en la mise en évidence du processus par lequel l'engagement des étudiants envers leur projet est influencé par la représentation qu'ils en ont. Ainsi, l'impact positif du fait de formuler son projet de formation en termes identitaires sur l'engagement à l'égard de ce projet s'explique par l'importance que cette formulation donne au projet en question. Par ailleurs, si le fait de percevoir clairement les liens entre ce projet et les autres buts poursuivis dans la vie contribue également à l'engagement envers le projet, c'est parce que cette représentation donne davantage d'importance au projet en question, mais aussi semble-t-il parce qu'elle amène à se sentir davantage capable de l'atteindre.

Les résultats encourageants présentés ici constituent une étape indispensable pour comprendre l'engagement des étudiants envers leur projet de formation, ainsi que pour fournir des pistes pour le soutenir. En effet, nos résultats suggèrent certaines pistes d'intervention dans le cadre de l'accompagnement des élèves de fin du secondaire, ainsi que des étudiants entrant dans le supérieur. L'une d'elles pourrait consister à développer un outil dont l'objectif général serait de permettre à l'étudiant un travail sur la représentation de son but de formation et, par conséquent, sur l'importance, le sentiment d'efficacité personnelle et l'engagement qu'il éprouve à l'égard de ce projet.

Concrètement, cet outil pourrait se présenter sous la forme d'une structure hiérarchique de buts telle que dessinée à la figure 1. Le travail avec l'étudiant sur cet outil consisterait à partir d'une structure vierge de contenu et à l'amener progressivement à construire sa propre pyramide de buts. Un premier objectif serait de favoriser une prise de conscience par l'étudiant de sa propre représentation de son but de formation, mais aussi des différentes autres représentations possibles, et des conséquences de ces représentations pour l'engagement envers ce but. Cette prise de conscience nous semble importante dans la mesure où elle devrait permettre à l'étudiant de développer une meilleure connaissance de soi, connaissance qui est supposée jouer un rôle important dans le processus de choix d'études (Germeijs & Verschueren, 2007). Cette connaissance de soi devrait notamment aider l'étudiant à devenir pleinement acteur de sa formation et davantage en mesure de contrôler ses actions dans la direction de ce qu'il souhaite.

L'utilisation de cet outil pourrait avoir pour second objectif d'accompagner les étudiants qui le souhaitent dans le développement de leur structure hiérarchique de buts. En effet, les individus diffèrent au niveau de leur connaissance des chemins qu'ils peuvent prendre pour atteindre leurs buts à long terme (Miller & Brickman, 2004). Cet outil serait un moyen par lequel fournir cette connaissance en donnant aux étudiants des exemples de chemins généralement empruntés par d'autres pour progresser vers des buts similaires. Cependant, il importe d'être prudent quand on accompagne ainsi les étudiants dans le développement de leurs sous-buts. En effet, il a été montré que le fait d'assigner à quelqu'un des buts proximaux peut entraîner des effets négatifs en donnant à cette personne le sentiment d'être contrôlée (Manderlink & Harackiewicz, 1984). Par conséquent, il est crucial, pour préserver le sentiment d'autodétermination des étudiants, de leur permettre de participer activement au processus de fixation des sous-buts. Cet outil pourrait donc être un média utile par lequel fournir des informations quant aux liens intéressants entre buts et sous-buts, tout en laissant au final aux étudiants la liberté de dessiner leur propre pyramide constituée des buts qu'eux-mêmes estiment pertinents et des chemins qui les relient.

Références

- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality and behavior*. Maidenhead: Open University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Brunstein, J. C. (1993). Personal goals and subjective well-being: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(5), 1061-1070.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coffman, D. L., & MacCallum, R. C. (2005). Using parcels to convert path analysis models into latent variable models. *Multivariate Behavioral Research*, 40, 235-259.
- Downie, M., Koestner, R., Horberg, E., & Haga, S. (2006). Exploring the relation of independent and interdependent self-construals to why and how people pursue personal goals. *The Journal of Social Psychology*, 146(5), 517-531.
- Durik, A. M., Vida, M. N., & Eccles, J. S. (2006). Task values and ability beliefs as predictors of high school literacy choices: A developmental analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 382-393.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Emmons, R. A. (1992). Abstract versus concrete goals: Personal striving level, physical illness, and psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(2), 292-300.
- Entreprise des Technologies Nouvelles de l'Information et de la Communication (ETNIC) (2008). *Les indicateurs de l'enseignement*. Bruxelles : Jean-Pierre Hubin.
- Galand, B. (2001). *Nature et déterminants des phénomènes de violence en milieu scolaire*. Thèse de doctorat de 3^e cycle, Université catholique de Louvain.
- Germeijs, V., & Verschueren, K. (2006). High school students' career decision-making process: A longitudinal study of one choice. *Journal of Educational Behavior*, 68, 189-204.
- Germeijs, V., & Verschueren, K. (2007). High school students' career decision-making process: Consequences for choice implementation in higher education. *Journal of Educational Behavior*, 70, 223-241.

- Hollenbeck, J. R., & Klein, H. J. (1987). Goal commitment and the goal-setting process: Problems, prospects, and proposals for future research. *Journal of Applied Psychology*, 72(2), 212-220.
- Hollenbeck, J. R., Klein, H. J., O'Leary, A. M., & Wright, P. M. (1989). Investigation of the construct validity of a self-report measure of goal commitment. *Journal of Applied Psychology*, 74(6), 951-956.
- Husman, J., & Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34(2), 113-125.
- Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. Methodology in the Social Sciences Series, NY: Guilford press.
- Klinger, E., Barta, S. G., & Maxeiner, M. E. (1980). Motivational correlates of thought content frequency and commitment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6), 1222-1237. doi: 10.1037/h0077724
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Manderlink, G., & Harackiewicz, J. M. (1984). Proximal versus distal goal setting and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(4), 918-928.
- Marsh, H. W., Hau, K. T., & Wen, Z. L. (2004). In search of golden rules: Comment on hypothesis testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in overgeneralising Hu & Bentler's (1999) findings. *Structural Equation Modeling*, 11, 320-341.
- Miller, R. B., & Brickman, S. J. (2004). A model of future-oriented motivation and self-regulation. *Educational Psychology Review*, 16(1), 9-33.
- Neuville, S., Frenay, M., Schmitz, J., Boudrenghien, G., Noël, B., & Wertz, V. (2007). Tinto's theoretical perspective and expectancy-value paradigm: A confrontation to explain freshmen's academic achievement. *Psychologica Belgica*, 47(1-2), 31-50.
- Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE) (2009). *Regards sur l'éducation*.
http://www.oecd.org/document/24/0,3746,fr_2649_39263238_43597502_1_1_1_1,00.html#4

- Pomerantz, E. M., Saxon, J. L., & Oishi, S. (2000). The psychological trade-offs of goal investment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(4), 617-630.
- Sheldon, K. M., & Emmons, R. A. (1995). Comparing differentiation and integration within personal goal systems. *Personality and Individual Differences*, 18(1), 39-46.
- Sheldon, K. M., & Kasser, T. (1995). Coherence and congruence: Two aspects of personality integration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(3), 531-543.
- Sideridis, G. D. (2001). The causal role of goal importance for the explanation of student study behaviour : cross-validation with multiple samples. *Educational Psychology*, 21(3), 277-298.
- Tabachnick, S. E., Miller, R. B., & Relyea, G. E. (2008). The relationships among students' future oriented goals and subgoals, perceived task instrumentality, and task-oriented self-regulation strategies in an academic environment. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 629-642.
- Vallacher, R. R., & Wegner, D. M. (1989). Levels of personal agency: Individual variation in action identification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(4), 660-671.
- Wrosch, C., Miller, G. E., Scheier, M. F., & Brun de Pontet, S. (2007). Giving up on unattainable goals: Benefits for health? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33, 251-265.
- Wrosch, C., Scheier, M. F., Miller, G. E., Schulz, R., & Carver, C. S. (2003). Adaptative self-regulation of unattainable goals: Goal disengagement, goal reengagement, and subjective well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1494-1508.

CHAPTER 4 :

**Antecedents of educational goal commitment:
The role of goal abstraction, integration, and importance.**

CHAPTER 4: Antecedents of educational goal commitment: The role of goal abstraction, integration, and importance.

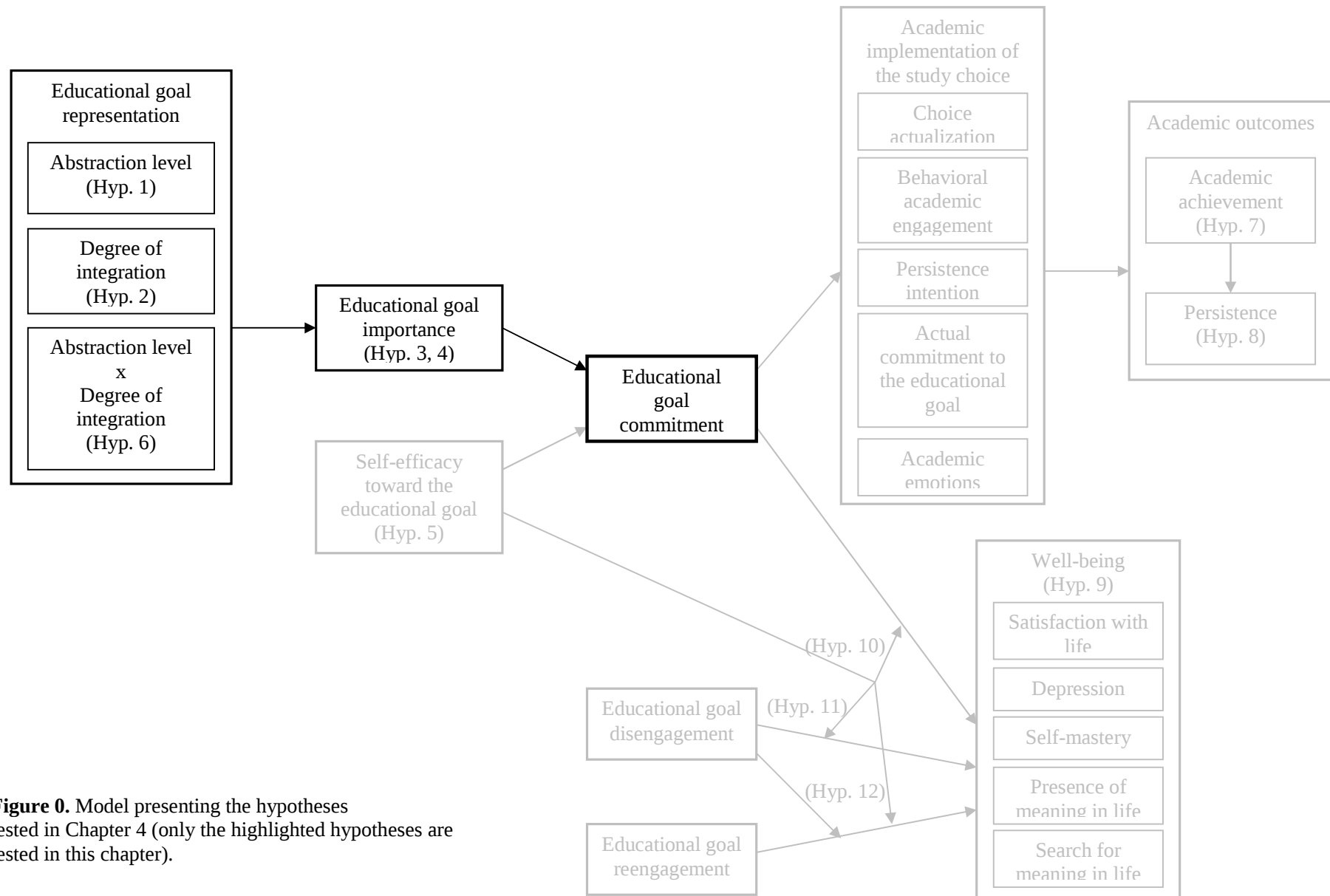


Figure 0. Model presenting the hypotheses tested in Chapter 4 (only the highlighted hypotheses are tested in this chapter).

**Antecedents of Educational Goal Commitment:
The Role of Goal Abstraction, Integration, and Importance¹**

Gentiane Boudrenghien

Mariane Frenay

Université catholique de Louvain

Etienne Bourgeois

Université de Genève

Stuart A. Karabenick

Jacquelynne S. Eccles

University of Michigan

This study investigated the antecedents of educational goal commitment regarding the transition to college among 702 high-school students. We proposed a theoretical model composed of one proximal antecedent—goal importance— and two distal antecedents—goal abstraction and integration. The model was tested by experimentally manipulating the level of goal abstraction and the degree of goal integration. The results showed that (a) goal commitment is influenced by goal abstraction and integration, and (b) goal importance is a mediator of this effect. In addition to theoretical implications, a suggested pragmatic outcome is the development of a tool to guide students in the more effective structuring of their educational goals.

Goal commitment; goal importance; goal abstraction; goal integration

The authors would like to thank Professor Willy Lens (KULeuven), and Professors Benoît Galand and Vincent Yzerbyt from Université catholique de Louvain for their helpful comments on previous versions of this paper.

¹ The present chapter combines two papers from Boudrenghien, Frenay, Bourgeois, Karabenick, and Eccles submit for publication. These papers are entitled: “A theoretical model of the antecedents of educational goal commitment” and “Antecedents of educational goal commitment: An experimental investigation of the role of goal abstraction, integration, and importance”.

Introduction

The transition from high school to college is a key point in students' educational trajectories, as it requires them to make educational choices, which have important impact on their future career prospects. Traditionally, vocational psychology has focused on the processes of interests development and career decidedness (e.g., Lent, Brown, & Hackett, 1994; Osipow, 1999). However, Germeijs and Verschueren (2006) have suggested a last task for students after having decided on their future study program: they have to commit to a particular educational or career goal. Richardson et al. (2009) have argued that what is more specifically important for students is to generate intentions regarding future life and to be actively engaged to these intentions. Several theoretical and empirical arguments support this assumption.

The ability to formulate educational goals should be crucial during the transition to college (Hirschi & Vondracek, 2009). Goal theorists claim a positive relation between academic aspirations and academic success. This is due to the behaviors in which students engage when they have strong aspirations (Ames, 1992; Eccles-Parsons et al., 1983; Harackiewicz, Barron, & Elliot, 1998; Locke & Latham, 2002; McGregor & Elliot, 2002; Meece, Eccles-Parsons, Kaczala, Goff, Futterman, 1982). Based on theoretical models (e.g., Eccles-Parsons et al., 1983; Lent et al., 1994; Meece et al., 1982; Tinto, 1993) and empirical research on student attrition and achievement (e.g., Boudrenghien, Frenay, & Bourgeois, 2011; Eccles, Vida, & Barber, 2004; Gerdes & Mallinckrodt, 1994; Neuville et al., 2007; Pascarella & Terenzini, 1980), it has been showed that high-school students' commitment to their educational goal is an important factor in the explanation of achievement-related behaviors (i.e., choice actualization, commitment to the chosen field of study, academic adjustment at the beginning of higher education), which are in turn predictive of college students' academic achievement (Germeijs & Verschueren, 2007). Goals serve as guides, providing both direction and energy to behavior. As students develop these aspirations or goals, they construct a purpose for engaging in activities related to goal achievement (Pizzolato, 2006). To move from commitment to achievement, they regulate their behavior to improve their chances of achieving their goals (Eccles, Wigfield, & Schiefele, 1998; McGregor & Elliot, 2002; Wentzel, 1991).

However, not everybody is equally committed to his/her personal goals (Locke & Latham, 1990). Students differ in their commitment to their educational goal, which may translate into

differences in goal implementation and, therefore, in goal achievement². How can we explain such differences in students' commitment? Does the representation students have of their educational goal influence their commitment to this goal? Are people more committed to attaining an abstract goal, expressing an identity to be developed, than to a concrete goal, expressing an action to be completed? Does the perception of links between the goal and other goals also pursued contribute to this commitment? In other words, is goal commitment affected by goal abstraction and goal integration, and do these dimensions interact in their influence on that commitment?

Few studies have investigated the antecedents of goal commitment, and most of those have focused on assigned goals (Hollenbeck & Klein, 1987; Locke & Latham, 2002). We addressed this research gap by investigating the antecedents of commitment to students' own personal educational goals. Identifying the factors that influence students' commitment to their educational goals could contribute to an improved students' guidance as they develop their educational objectives. We first present the current state of research on goal commitment and outline the reasons why studying its antecedents is theoretically important. Then we explore how the construct of goal importance (Eccles & Wigfield, 2002) and the hierarchical goal structure framework (Carver & Scheier, 1998) may contribute to a better understanding of the antecedents of goal commitment.

Goal Commitment

Goals can be generally viewed as cognitive representations of the things we wish to accomplish (Harackiewicz et al., 1998). Goal commitment is defined as the extent to which a particular goal is associated with a strong sense of determination and with the willingness to invest effort in attaining it (Brunstein, 1993; Hollenbeck & Klein, 1987). Empirical studies have identified positive consequences of goal commitment, which include persistence and performance in pursuit of the goal, as well as some dimensions of psychological well-being (e.g., positive emotions) (Brunstein & Gollwitzer, 1996; Pomerantz, Saxon, & Oishi, 2000). Germeijs and

² Even if goal commitment has been shown to positively predict behaviors favorable to goal achievement and, therefore, to enhance goal achievement (e.g., Germeijs & Verschueren, 2007; Pomerantz, Saxon, & Oishi, 2000), discrepancy is also likely to appear between intentions and actions. One of the reasons for this gap between an expressed willingness to perform a behavior and its actual performance is that people base their intentions on beliefs

Verschueren (2007) have investigated goal commitment in the more specific context of the career decision-making process among final-year high-school students—educational goal commitment. An educational goal is defined as the goal students are pursuing by choosing their study program. Their results suggest that educational goal commitment is the most important predictor of choice satisfaction, choice stability, and adjustment in the chosen option, and therefore is an indirect predictor of performance. Moreover, Boudrenghien et al. (2011) showed the positive impact of educational goal commitment on persistence intention at college, which is one of the main predictors of academic achievement (Neuville et al., 2007; Schmitz et al., 2010).

Studies of the antecedents of goal commitment have mainly been conducted in the framework of goal-setting theory (Hollenbeck & Klein, 1987; Locke & Latham, 2002). Hollenbeck and Klein (1987) developed a model with two proximal antecedents that directly influence goal commitment, and two categories of distal antecedents that indirectly influence goal commitment through their impact on proximal antecedents. The two proximal antecedents are the attractiveness of goal attainment and the expectancy of goal attainment. These antecedents are, in turn, influenced by two categories of factors: (a) situational factors (e.g., reward structures, performance constraints, supervisor supportiveness), and (b) personal factors (e.g., need for achievement, organizational commitment, job involvement). However, most goal-setting studies have focused on assigned goals (quite common in an organizational context). Most of the factors identified may therefore be specific to this type of goals and not relevant to personal goals. Further research is needed to explore how commitment to a personal goal develops.

There is evidence to suggest that people invest more effort in attaining personal goals (Downie, Koestner, Horberg, & Haga, 2006). However, it is not necessarily the case that all subjects are equally committed to their personal goals (Locke & Latham, 1990). In the context of career decision-making, Germeijs and Verschueren (2006) highlighted some antecedents of commitment to a personal goal. They found that how individuals cope with decisional tasks preceding goal commitment determines the strength of that commitment. More specifically, the quality of the choice process (e.g., the number of explorations made) has a positive impact on commitment to the chosen educational goal. However, Germeijs and Verschueren's model only

about the behavior that are more favorable in the hypothetical situation than in the real situation (Ajzen, Brown, & Carvajal, 2004).

considers antecedents that are part of the decision-making process. Wrosch and his colleagues have suggested additional antecedents of commitment to a personal goal (Wrosch, Miller, Scheier, & Brun de Pontet, 2007; Wrosch, Scheier, Miller, Schulz, & Carver, 2003), including the characteristics of the goal itself. We propose to empirically investigate this suggestion, and to study how commitment to a personal goal is influenced by some characteristics of the goal itself as perceived by the individual. Accordingly, we have developed a theoretical model composed of one proximal antecedent—goal importance— and two distal antecedents—goal abstraction and goal integration.

Goal Importance

We suggest that the proximal antecedents investigated by studies of commitment to assigned goals are quite general antecedents, not specific to the type of goal. By contrast, the distal antecedents seem to be much more specific to the assigned goals in an organizational context. These proximal antecedents could therefore also be valid for personal goals. Commitment to a personal goal would then be influenced by the value of the goal and the expectancy or probability of goal achievement, as perceived by the individual. The present study focuses on one of these potential proximal antecedents, namely the value of the goal, and more specifically, one of its components: goal importance. Goal importance can be defined as the personal perception of the attainment value attached to this goal (Eccles & Wigfield, 2002).

Some theoretical and empirical arguments can be found to support the link between goal importance and goal commitment. Eccles and her colleagues stress the importance of the hierarchies of individuals' valuing of various goals in studying behavioral choices (Eccles, 2009). The expectancy-value model assumes that expectancy and task value influence task choice, self-regulation, persistence, and performance (Eccles & Wigfield, 2002). In their studies of educational and career choices, Eccles and her colleagues found support for the role of both expectancy of success in the choice, and the value attached to the choice (Durik, Vida, & Eccles, 2006; Eccles, Barber, & Jozefowicz, 1999; Updegraff, Eccles, Barber, & O'Brien, 1996). The value of a task (i.e., individuals' perception of how a task meets their needs) has four components: attainment value, intrinsic value, utility value, and cost (Eccles-Parsons et al., 1983). One of these components, attainment value, is defined as the personal importance of doing well at the task. The construct of attainment value is quite similar to the construct of goal

importance. Moreover, the study of task choice—the decision of whether or not to begin or continue investment in a given task or activity—can be related to the study of goal commitment.

These constructs are of course different, since attainment value and task choice are constructs applied to a task, whereas goal importance and goal commitment are constructs applied to a goal; task choice is a dichotomous construct whereas there can be varying degrees of goal commitment. However, given that their content is quite similar, we postulate that Eccles and Wigfield's (2002) work on the link between attainment value and task choice is informative for our investigation of the relationship between goal importance and goal commitment. Some support for this assumption can be found in studies based on expectancy-value models of motivation. Klinger, Barta, and Maxeiner (1980) showed that goal commitment is positively predicted by goal value and goal expectancy. Moreover, a study from Boudrenghien et al. (2011) was found to more specifically show the positive links between commitment to an educational goal on the one hand, and goal importance and self-efficacy toward this goal on the other hand. However, this study was correlational and therefore could not support the causality of those relationships.

Based on other theoretical frameworks, two studies provide additional support for this link between goal importance and goal commitment. Working on goal disengagement, Wrosch et al. (2007) suggested that some goals are more difficult to renounce than others because of their centrality to an individual's self-concept. However, this suggestion was not based on empirical evidence. Moreover, in the framework of the theory of planned behavior (Ajzen, 1991), goal importance has been found to predict individuals' determination to realize their goal (Sideridis, 2001).

We argue that investigating goal importance will contribute to understanding goal commitment. Bardi, Lee, Hofmann-Towfigh, and Soutar (2009) suggested distinguishing between absolute and relative importance. People can differ in the importance they attach to something (absolute importance) but they can also differ in the relative importance they attach to something compared to the importance of other things. We suggest introducing this distinction into our measures of both goal importance and goal commitment, and investigating it in an exploratory way.

Goal Abstraction and Integration

Carver and Scheier (1998) suggest that the importance of a goal is, in turn, influenced by its position within an individual's goal hierarchy, which is determined by its degree of integration and level of abstraction. Since commitment is influenced by goal importance, importance is hypothesized to mediate the impact of goal integration and abstraction on commitment. As an illustration of this mediational model, consider a student who chooses to study medicine. This student pursues an educational goal by choosing medical studies (e.g., to become a doctor, to train in neuroscience, to become a graduate, to work in a maternity hospital). We suggest that his/her representation of this educational goal at a given place within his/her hierarchical goal structure influences the commitment to that goal, because this placement conveys a given importance to the goal.

Based on Carver and Scheier (1998) and on Sheldon and Kasser (1995), we define the degree of integration of a goal as the extent to which the goal is linked to other goals within the hierarchy. More specifically, when a goal is perceived as integrated, it means that the achievement of this goal is perceived as contributing to the pursuit of other goals at the same or higher levels of the hierarchy, and that the achievement of that goal is perceived as depending on the achievement of other goals at the same or at lower levels of the hierarchy. For example, a person who perceives his/her goal as integrated sees clearly how other goals he/she is pursuing will help him/her achieve this goal. Goal importance increases according to the number and significance of links with other goals in the hierarchy. In other words, a goal that is linked to other goals is more important than an isolated goal.

A goal that is formulated at a high level of abstraction concerns being a particular kind of person (a be-goal), whereas a goal that is formulated at a low level of abstraction concerns completing a particular kind of action (a do-goal) (Carver & Scheier, 1998). The concept of goal abstraction, as defined by these authors, does not have to be understood in another sense than the one distinguishing goals that describe the person one wants to become and goals that describe the action one wants to complete. A be-goal is represented in the higher levels of the hierarchical goal structure and generally applies for a long time, whereas a do-goal is represented in the lower levels of the hierarchical goal structure and generally applies for a short time. Within the hierarchy, a do-goal is supposed to be a subgoal that (in)directly contributes to the attainment of a

be-goal. In their theoretical framework, even if Carver and Scheier (1998) defined more specific levels than this distinction between be-goals and do-goals (e.g., principles, programs, sequences), they don't elaborate much about these specific distinctions. Goal importance is assumed to depend on the level of goal abstraction defined as distinguishing be- and do-goals. More specifically, be-goals at higher levels of abstraction are more fundamental to the over-riding sense of self and are therefore intrinsically more important than do-goals at lower levels of abstraction.

Abstraction level and degree of integration have rarely been empirically studied with reference to the model developed by Carver and Scheier (1998). Other theories, conceptually similar, have been empirically tested, but these studies have typically focused on only one of the two dimensions. On the one hand, previous research on abstraction level (Emmons, 1992; Vallacher & Wegner, 1989) has investigated the distinction between abstract and concrete goals. However, these studies focused only on goal characteristics (i.e., general, distal or abstract compared to specific, proximal or concrete goals) and not on the links between goals. On the other hand, studies of the degree of integration (Sheldon & Emmons, 1995; Sheldon & Kasser, 1995) have looked at the links between goals, but without taking goal characteristics into account. We want to integrate the nature of goals and the links between goals into one model. As other researchers have pointed out, to date, too little empirical research has connected future goals and proximal subgoals (Husman & Lens, 1999; Miller & Brickman, 2004; Schutz, 1997). More specifically, Tabachnick, Miller, and Relyea (2008) suggested that high drop-out rates in college could be due to the fact that at least some of the students are not aware of their own goals, and have not done much thinking about aligning their future goals and proximal subgoals in a coherent way. An approach combining the nature of goals (their abstraction level) and the links among them (the degree of integration) can fill this gap.

Indeed, to develop such an approach connecting goals and subgoals, we need two components: (a) a distinction between be-goals (i.e., in general, future goals) on the one hand, and do-goals or subgoals on the other hand (as implied by the construct "abstraction level"), and (b) the way these goals are linked to each other (as implied by the construct "degree of integration"). Carver and Scheier (1998) suggested combining these two components when they assumed that there are hierarchical links between abstract and concrete goals: abstract goals are at

the top of the hierarchy, whereas concrete goals are at the bottom. However, our review of the literature has identified only one study investigating both assumptions relative to goal abstraction and to goal integration (Boudrenghien et al., 2011). This study showed a mediation of the impact of those aspects of goal representation on goal commitment, by goal importance. However, the design was correlational and therefore did not allow to test causal relationships. Moreover, two studies investigated goal abstraction level within this hierarchical conception (Bay & Daniel, 2003; Lawson, 1997). In their results, authors showed that knowledge of goal abstraction level is necessary for a complete understanding of the decision-making process. However, although these studies were conducted with reference to the hierarchical goal structure, only the abstraction level dimension was taken into account; the degree of integration of the goals was not investigated.

Moreover, the investigation of abstraction and integration within the same model allows us to raise the still open question of the potential interaction between these dimensions (Austin & Vancouver, 1996). We assume that abstraction and integration interact in their impact on goal commitment and that be-goals do not necessarily always enhance this commitment. Indeed, the Carver and Scheier's (1998) assumption that be-goals are more important than do-goals seems to be in contradiction with the proposition that specific proximal goals result in greater intrinsic motivation, personal satisfaction, self-efficacy, persistence, and performance than general and distal goals (Bandura, 1986; Locke & Latham, 2002; Schunk, 1990; Zimmerman, 1989). This last assumption is however moderated by Bandura who recognized the role of long-term goals in human motivation when he said: "The anticipation of distal outcomes provides general direction for choosing activities, and it raises the level of involvement in them" (1986, p. 336). Furthermore, he suggested that personal development is best served by combining distal aspirations with proximal self-guidance. The interest of this combination can be explained by the reciprocal influence between goals and subgoals (Miller & Brickman, 2004; Schutz, 1997). The initial commitment to a valued distal goal is the catalyst for developing proximal goals and giving them meaning. Then, as the system of subgoals becomes clearer, and particular subgoals are achieved, the level of commitment to the future goals grows stronger.

Integrating these various assumptions with the Carver and Scheier's (1998) ones, we postulate the following interaction effect. We hypothesize that, when the goal is perceived as highly integrated, goal abstraction positively influences goal commitment. Indeed, if students

perceive their educational goal as linked to other goals, including more concrete and proximal ones, the lack of information concerning the actions to complete due to the focus on a be-goal is compensated by an awareness of the concrete paths to progress toward this more abstract dream. Seeing how one's educational goal is related to concrete proximal goals helps to identify what this goal means in practice, and therefore how it can be pursued and attained. In other words, if the be-goal is integrated, its potential negative impact due to its distal character (Locke & Latham, 2002) is compensated by its integration within the hierarchical goal structure, and therefore, only its positive influence on goal commitment (Carver & Scheier, 1998) remains. This postulated interest to combine a high level of abstraction with a high degree of integration is in line with Bandura's (1986) assumption that personal development is best served by combining distal aspirations (i.e., be-goals) with proximal self-guidance (i.e., integration with other goals, including more concrete ones).

However, when there is not much integration, we hypothesize that goal abstraction will negatively influence goal commitment, as assumed by Locke and Latham (2002), Schunk (1990), and Zimmerman (1989). Perceiving one's educational goal as not much integrated makes the identification of the concrete paths to progress toward this goal rather difficult. If this quite isolated goal is a be-goal, its potential negative impact on commitment (due to its lack of information concerning the actions to complete on the short run) is not sufficiently compensated by the only few links to more concrete goals. This quite isolated be-goal is too distal, too abstract to create the determination to invest efforts to attain it. We suggest that, when there is not much integration, students focusing on a do-goal will be more committed. Indeed, do-goals became interesting when they compensate for a lack of integration within the hierarchical goal structure. When students have difficulties perceiving the links between their educational goal and other goals, including more concrete and proximal ones, the focus on a concrete do-goal helps them to have an idea of what they have to do on the short run.

Figure 1 illustrates our hypothetical model concerning the antecedents of educational goal commitment.

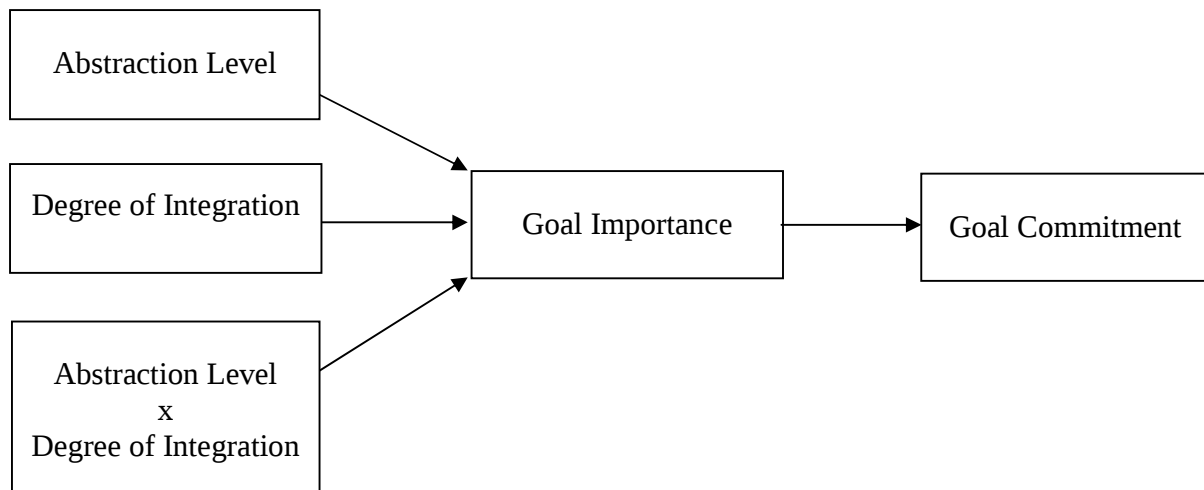


Figure 1. The theoretical model.

This model is mainly based on Carver and Scheier's (1998) assumptions. We suggest two positive main effects of the abstraction level and the degree of integration on goal importance, and therefore, on goal commitment. However, we can't deny the assumption that distal goals result in lower motivation than proximal ones (Locke & Latham, 2002; Schunk, 1990; Zimmerman, 1989). Our theoretical model integrates this assumption by suggesting an interaction effect besides the main effects. We propose that it is more specifically in circumstances of low integration that the abstraction level negatively influences goal commitment through goal importance.

We formulate three hypotheses, one for each main effect and one for the interaction effect. The main effects as well as the interaction effect are supposed to be mediated by goal importance.

Hypothesis 1. The higher the level of abstraction of a goal, the greater the commitment to this goal, because of the increased goal importance.

Hypothesis 2. The higher the degree of integration of a goal, the greater the commitment to this goal, because of the increased goal importance.

Hypothesis 3. When a goal is highly integrated, the higher the level of goal abstraction, the greater the commitment to this goal, because of the increased goal importance. When a goal is not much integrated, the higher the level of goal abstraction, the lower the commitment to this goal, because of the decreased goal importance.

The full mediation model (see Baron & Kenny, 1986) presented on Figure 1 also implies that: goal abstraction, goal integration, and their interaction are significantly related to goal commitment and goal importance; goal importance is significantly related to goal commitment; the direct link from goal abstraction, goal integration, and their interaction to goal commitment disappears when the effect of goal importance on goal commitment is taken into account. It has to be noted that both the main effects and the interaction effect could be observed simultaneously only if the negative impact of goal abstraction when integration is low is less marked than its positive impact when integration is high.

Method

Design and Participants

This study employed a 2 (abstraction level: high or low) x 2 (degree of integration: integrated or unintegrated) between-participants design. Data were collected from March to May 2008 in nine French-speaking high schools in Belgium. The sample consisted of 702 Grade 12 students enrolled in a comprehensive education program. Participants were randomly assigned to one of four conditions: 175 students experienced experimental condition *a* (high level of abstraction plus integration); 175 students, condition *b* (high level of abstraction but unintegrated); 179 students, condition *c* (low level of abstraction plus integration); and 173 students, condition *d* (low level of abstraction and unintegrated).

Some 49.7% of the participants were female and 44.7% were male (39 missing values); 68.9% of them had their eighteenth birthday in 2008 (4.8% were younger and 21.8%, older) (31 missing values). While 81.9% of the participants intended to go to college the following year, 8.4% wanted to spend the next year abroad, and 3% had no idea of what they would do next year (0.8% reported other plans, not suggested in the questionnaire) (41 missing values). Some 85.8% of the participants had already taken at least an initial step towards choosing what to study at college, while 9.3% had not yet done anything (35 missing values). Among the participants' mothers, the most represented level of education was a bachelor level degree (i.e., a three year degree) (38.7%), but among their fathers it was a master's degree (i.e., a five year degree) (40.5%).

Procedure

Data were collected class by class, during a 50-minute lesson. Each student received a document including all the instructions, measures, and manipulations. We developed four documents, one for each condition of the experimental design. In each class, we randomly gave out the four types of documents, which were not distinguishable from their cover page. In the four documents, the experiment proceeded in three steps and took approximately 40 minutes. First, the participants answered to a self-report questionnaire. They were asked to imagine that they had to pick a study program at college now, and to write down the educational goal they were pursuing by choosing this program. “To nurse the people who need it” and “To become an open-minded person” are two examples of students’ answers to this question. Students also provided information concerning this goal, which allowed us to collect baseline measures. Second, the distal antecedents were manipulated using a between-subjects design. Manipulation of the abstraction level was conducted first, followed by manipulation of the degree of integration. Finally, a second self-report questionnaire was administered. It asked again students to state their educational goal, and then measured goal commitment and its antecedents. All the measures were obtained with respect to the students’ educational goal. At the end of the study, the participants were debriefed.

The objective of the manipulation of the abstraction level was to make students adopt either an abstract expression of their educational goal (worded in terms of a be-goal) or a concrete expression of their educational goal (worded in terms of a do-goal). To this end, students were asked to select the one that suited them best from three expressions of educational goals. Depending on the condition to which the participant had been randomly assigned (high or low level of abstraction), the expressions among which he/she had to choose were either all worded in terms of a be-goal or all worded in terms of a do-goal. If a student was assigned to the high level of abstraction condition, he/she was presented with the three following be-goals: “to be a person working in this domain”, “to be competent in this domain”, and “to be recognized by people working in this domain”. For example, a student who chose to study medicine had to pick one of the following educational goals: “to be a doctor”, “to be competent in medicine”, or “to be recognized by other doctors”. By contrast, if a student was assigned to a low level of abstraction, he/she had to choose between the following do-goals: “to attend courses in this domain”, “to train

myself in this domain”, and “to study in this domain”. Thus a student who chose to study medicine had to pick either: “to attend courses in medicine”, “to train myself in medicine”, or “to study medicine”. The procedure for the manipulation of the abstraction level is summarized in Table 1.

Table 1. Procedure developed for the manipulation of the abstraction level.

High level of abstraction	Low level of abstraction
Students select the one that suited them best from three abstract expressions of educational goals worded in terms of be-goals.	Students select the one that suited them best from three concrete expressions of educational goals worded in terms of do-goals.

The objective of the manipulation of the degree of integration was to make the perception of their educational goal as either linked to, or isolated from, other goals in their life more salient for students. First, all the students were asked to select the goals they pursued in their life from a list of 30 be-goals (e.g., to be competent, to be useful, to be a good parent, to be happy in my life) and a list of 30 do-goals (e.g., to succeed in high-school, to help friends, to have fun during week-end, to do a student job). The next three steps were different depending on the condition to which the participant had been randomly assigned. Students in the integrated condition were told that most people perceived their goals as highly linked, and were given some examples of this perception (e.g., in order to become competent in medicine, it is of course necessary to succeed in high-school, but it could also be important to do a student job, for example in the medical domain). Then, these students were asked to indicate with a fluorescent pen which of the goals they had selected from the two lists were related to their educational goal. Finally, these participants were asked to write down their educational goal and the other goals that were related to this goal on a hierarchical diagram (see Figure 2). More specifically, they were told to write abstract goals (from the list of be-goals) at the top of the hierarchy (Line 1 on Figure 2) and concrete goals (from the list of do-goals) at the bottom of the hierarchy (Line 2 on Figure 2). Moreover, to be consistent with the manipulation of abstraction level, if they had been assigned to the condition of a high level of abstraction they were asked to write their educational goal at

the top of the hierarchy, whereas if they had been assigned to the condition of a low level of abstraction they were asked to write it at the bottom of the hierarchy.

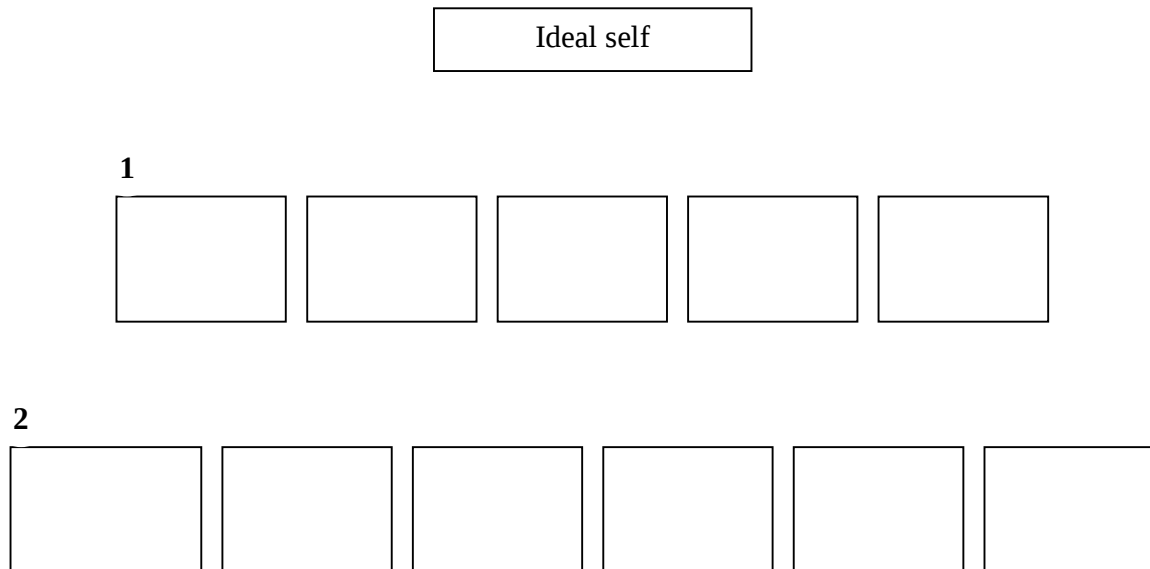


Figure 2. Hierarchical diagram used for manipulation in the integrated condition.

By contrast, students in the unintegrated condition were told that most people perceived their goals as isolated, or in other words, as belonging to different life spheres. Some examples of this perception were given to them (e.g., that the goal of becoming competent in medicine has got nothing to do with other goals pursued in life such as to be a good parent or to have fun during week-end). Then, these students were asked to indicate with a fluorescent pen which of the goals they had selected from the two lists were different from their educational goal and, therefore, belonged to other life spheres than the study/work sphere. Finally, these participants were presented with a diagram showing five life spheres (representing study/work, friends, family, leisure, and “other”) (see Figure 3), and asked to write their educational goal in the study/work sphere and their other (different) goals in the other spheres as appropriate. The whole procedure for the manipulation of the degree of integration is summarized in Table 2.

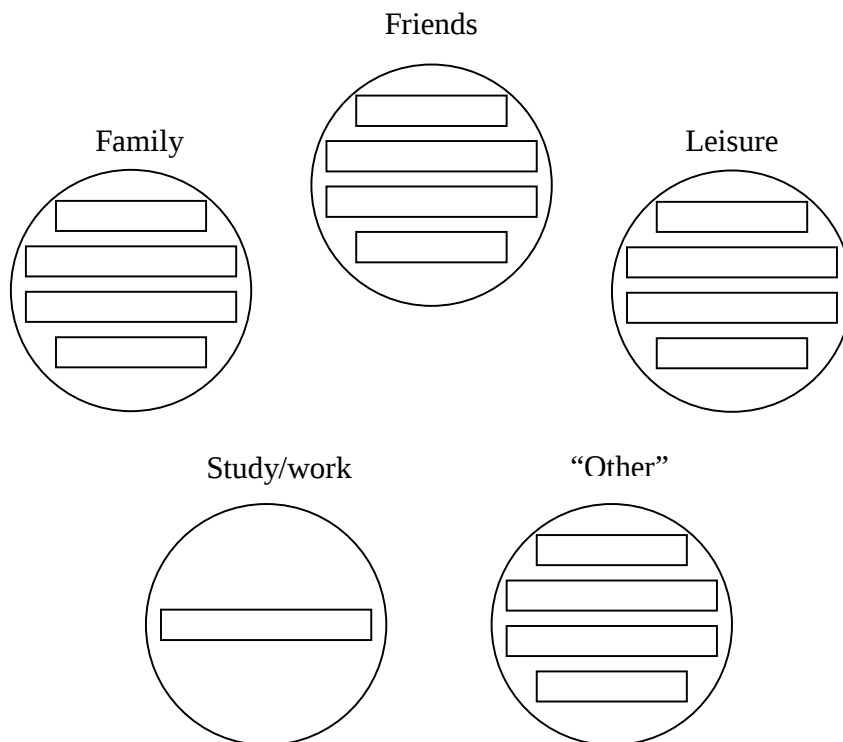


Figure 3. Life-spheres diagram used for manipulation in the unintegrated condition.

Table 2. Procedure developed for the manipulation of the degree of integration.

Steps	Integrated condition	Unintegrated condition
1	Students select the goals they are pursuing in life from a list of 30 be-goals and a list of 30 do-goals.	
2	Students read a short text explaining that most people perceive their goals as highly linked.	Students read a short text explaining that most people perceive their goals as isolated.
3	Students indicate which of the goals selected from the two lists are related to their educational goal.	Students indicate which of the goals selected from the two lists are different from their educational goal
4	Students complete a hierarchical diagram (see Figure 2).	Students complete a diagram showing five isolated life spheres (see Figure 3).

Measures

Most items on the self-report questionnaires were rated on 5-point Likert-type scales, from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree). The exceptions are presented below.

Abstraction level.

As explained above, before and after the manipulations, participants were asked to state their educational goal. The expressions students used to formulate their educational goal were coded for their level of abstraction on a scale from 0 to 2. This code was based on the definition of abstraction level provided by Carver and Scheier (1998) and Emmons (1992). Code 2 was attributed to an expression that relates to being a certain kind of person (be-goal), which is characteristic of a high level of abstraction. Code 0 was attributed to an expression that relates to doing a certain kind of thing (do-goal), which is characteristic of a low level of abstraction. If the expression mixes characteristics from both levels of abstraction, it was coded 1. This coding was conducted by the first author of the present paper using a blind procedure. This meant that the goal expressions were coded without knowing the experimental conditions in which these expressions were formulated. In order to check the reliability of this coding, an index of inter-rater agreement was computed for a random sample of 50 goals (i.e., 25 goals before the manipulations and 25 goals after the manipulations). An independent rater was asked to code these 50 goals on the basis of the instructions given above concerning the meaning of the three codes (i.e., 0, 1, and 2). The intraclass correlation coefficient obtained in this way reached the value of .83 ($p < .001$), which indicates there was very high inter-rater agreement. Some examples of goal expressions and the way they were coded for their abstraction level are presented in Table 3.

Degree of integration.

One item was used to measure goal integration. This item, developed from definitions of the degree of integration (Carver & Scheier, 1998; Sheldon & Emmons, 1995; Sheldon & Kasser, 1995), was the following: “I see clearly how certain other goals in my life will help me achieve this goal”. This item was used before and after the manipulations.

Table 3. Examples of educational goals and their abstraction level index.

Low level of abstraction ³ - do-goals (code = 0)	Medium level of abstraction ⁴ (code = 1)	High level of abstraction ⁵ - be-goals (code = 2)
1. To study at the School of Management.	1. To study something that I love and in which I could be useful later.	1. To be recognized in my job.
2. To attend math classes.	2. To be happy in my job while earning a good living.	2. To be a civil engineer.
3. To study the various branches of medicine.	3. To help other people, to be a part of their life.	3. To become an important person.
4. To work hard for the subjects that I love.	4. To be a doctor working abroad for a humanitarian organization.	4. To be totally fulfilled in my job.
5. To develop my language skills.	5. To work well for a job that allows me to be useful for others.	5. To become an open-minded person.

Absolute importance.

One item taken from Sideridis (2001) was used to measure the absolute importance the students' attached to their educational goal: "This goal is extremely important to me" (nine-point Likert-type scale from 1 [strongly disagree] to 9 [strongly agree]). This item was considered as measuring absolute importance because it asks students to estimate the importance of their educational goal without any comparison to their other goals.

³ an expression that relates to doing a certain kind of thing

⁴ an expression that mixes characteristics of the low and high levels of abstraction

⁵ an expression that relates to being a certain kind of person

Relative importance.

Another of Sideridis's (2001) items was used to measure the relative importance of the students' educational goal, compared to their other goals: "Working towards this goal is the most important thing for me" (nine-point Likert-type scale from 1 [strongly disagree] to 9 [strongly agree]). This item was considered as measuring relative importance because it asks students if they agree to give top priority to their educational goal in a classification of the various things they try to be or to do in their life.

Absolute commitment.

Thirteen items, mainly adapted from the measures developed by Brunstein (1993), Hollenbeck, Klein, O'Leary, and Wright (1989), and Wrosch et al. (2003), were used to measure the extent to which the students were committed to their educational goal ($\alpha = .85$). An exploratory factor analysis with principal components extraction method showed that the thirteen items loaded on a single factor which explained 37% of the variance. Six of the thirteen items (e.g., "I am strongly committed to pursuing this goal"; "It's easy for me to stop thinking about this goal" (reversed item)) were used before the manipulations ($\alpha = .76$), and the other seven (e.g., "It wouldn't take much to make me abandon this goal" (reversed item); "I am willing to put in a great deal of effort, beyond what I'd normally do, to achieve this goal") were used after the manipulations ($\alpha = .79$). These items were considered as measuring absolute commitment because they ask students to estimate their commitment to their educational goal without any comparison to their other goals.

Relative commitment.

Three of the items measuring absolute commitment were also used, in a slightly adapted form, to measure relative commitment. An exploratory factor analysis with principal components extraction method showed that the three items loaded on a single factor which explained 56% of the variance. One of these three items ("I am ready to put in more effort to achieve this goal than to achieve my other goals) was used before the two manipulations. The other two items ("I am more determined to pursue other goals than this one" (reversed item); "I apply myself more to pursuing other goals than this one" (reversed item)) were used after the manipulations ($\alpha = .71$).

These items were considered as measuring relative commitment because they ask students to estimate their commitment to their educational goal in comparison to other goals.

Results

The results of our research are presented below. First, the manipulations of abstraction level and integration degree are checked for their effectiveness. Second, the impact of these manipulations on (1) goal commitment and (2) goal importance is reported. Third, the role of goal importance as a mediator is investigated. Eight participants had some outliers (± 3 standard deviations from the mean) and were excluded from the analyses. The means, standard deviations, and correlations between the scales are presented in Table 4 (see end of the chapter).

Manipulation Checks

Abstraction level.

A between-participants ANCOVA was conducted to check the effectiveness of the abstraction manipulation (independent variable) on the abstraction level as measured after the manipulation (dependent variable), controlling for its level before the manipulation. More specifically, the two manipulations and their interaction were introduced as independent variables to check if there was only a main effect of the abstraction manipulation and no effect of the other manipulation nor an interaction effect. The results indicate a significant main effect of the abstraction manipulation ($F(1, 678) = 102.90; p < .001; \eta_p^2 = .13$), no main effect of the integration manipulation ($F(1, 678) = 0.80; ns$), and no interaction effect ($F(1, 678) = 2.48; ns$). After the manipulation, the goal expression was more abstract in the high level of abstraction condition ($M = 1.15, SD = 0.85$) than in the low level of abstraction condition ($M = 0.55, SD = 0.77$). Before the manipulations, the mean in the high level of abstraction condition ($M = 0.59, SD = 0.77$) and that in the low level of abstraction condition ($M = 0.58, SD = 0.78$) did not differ significantly ($F(1, 684) = 0.03; ns$). We conducted two additional within-participant ANOVAs to improve our understanding of the abstraction manipulation's effect. In the high level of abstraction condition, the goal expression was more abstract after the manipulation ($M = 1.15, SD = 0.85$) than before ($M = 0.59, SD = 0.77$) ($F(1, 338) = 120.98; p < .001; \eta_p^2 = .26$). However, in the low level of abstraction condition, the goal expression was not significantly less abstract after

the manipulation than before ($F(1, 343) = 0.40$; *ns*). It seems therefore to be easier to lead students to express their educational goal more as an identity to develop than to lead them to express their goal more as an action to complete. Having said that, the results confirm that the manipulation created two groups significantly different in terms of abstraction level.

Degree of integration.

A between-participants ANCOVA was conducted to check the effectiveness of the integration manipulation (independent variable) on the measure of the degree of integration after the manipulation (dependent variable), controlling for its level before the manipulation. Again, the two manipulations and their interaction were introduced as independent variables to check if there was only a main effect of the integration manipulation and no effect of the other manipulation nor an interaction effect. The results indicate a significant main effect of the integration manipulation ($F(1, 670) = 4.91$; $p < .05$; $\eta_p^2 = .01$), no main effect of the abstraction manipulation ($F(1, 670) = 0.80$; *ns*), and no interaction effect ($F(1, 670) = 0.02$; *ns*). After the manipulation, students in the integrated condition perceived their goal as more integrated ($M = 3.69$, $SD = 0.92$) than students in the unintegrated condition ($M = 3.59$, $SD = 0.90$). The two conditions did not differ significantly before the manipulation ($F(1, 678) = 1.21$; *ns*). We conducted two additional within-participant ANOVAs to improve our understanding of the integration manipulation's effect. Students in the integrated condition perceived their goal as more integrated after the manipulation ($M = 3.69$, $SD = 0.92$) than before ($M = 3.45$, $SD = 0.96$) ($F(1, 340) = 20.72$; $p < .001$; $\eta_p^2 = .06$). However, in the unintegrated condition, the goal was not differently perceived before ($M = 3.53$, $SD = 0.91$) and after the manipulation ($F(1, 333) = 1.71$; *ns*). It seems therefore to be easier to increase the perception of a goal as linked to other goals than to decrease this perception. Having said that, the results confirm that the manipulation created two groups significantly different in terms of their perception of goal integration.

Impact of the Manipulations

Goal commitment.

Two between-participant ANOVAs were conducted to test the impact of the two manipulations (abstraction level and degree of integration) on absolute and relative goal

commitment. The first analysis did not show any significant main effect of the manipulations (independent variables) on the absolute commitment to the goal (dependent variable) (manipulation of abstraction level: $F(1, 683) = 0.08$; *ns*; manipulation of degree of integration: $F(1, 683) = 2.51$; *ns*). Nor was there a significant interaction effect ($F(1, 683) = 1.38$; *ns*).

The second ANOVA also showed no significant main effect of the manipulations (independent variables) on the relative commitment to the goal (dependent variable) (manipulation of abstraction level: $F(1, 676) = 0.01$; *ns*; manipulation of degree of integration: $F(1, 676) = 0.28$; *ns*). However there was a significant interaction effect ($F(1, 676) = 4.88$; $p < .05$; $\eta_p^2 = .01$). The relative commitment to the goal was highest in condition *a* (high level of abstraction plus integration) ($M = 3.61$, $SD = 0.92$) and lowest in condition *b* (high level of abstraction and unintegrated) ($M = 3.42$, $SD = 0.93$). The relative commitment to the goal was intermediate in conditions *c* (low level of abstraction plus integration) ($M = 3.45$, $SD = 0.92$) and *d* (low level of abstraction and unintegrated) ($M = 3.57$, $SD = 0.99$). The scores of the students in the four conditions did not differ significantly before the manipulations ($F(3, 682) = 1.40$; *ns*). To explore this further, a simple effects analysis was conducted to look at the effect of each manipulation at individual levels of the other manipulation. This revealed a significant difference between conditions *a* and *b* ($F(1, 677) = 3.75$; $p = .05$; $\eta_p^2 = .01$). The interaction effect of the manipulations on the relative commitment to the goal is presented in the top part of Figure 4.

Goal importance.

Two between-participant ANOVAs were conducted to test the impact of the two manipulations (abstraction level and degree of integration) on absolute and relative goal importance. The first ANOVA did not show any significant main effect of the manipulations (independent variables) on the absolute importance of the goal (dependent variable) (manipulation of abstraction level: $F(1, 683) = 0.08$; *ns*; manipulation of degree of integration: $F(1, 683) = 2.51$; *ns*); nor did it show an interaction effect ($F(1, 683) = 1.38$; *ns*).

The second ANOVA also showed no significant main effect of the manipulations (independent variables) on the relative importance of the goal (dependent variable) (manipulation of abstraction level: $F(1, 681) = 0.33$; *ns*; manipulation of degree of integration: $F(1, 681) = 0.04$; *ns*). However it did display a significant interaction effect ($F(1, 681) = 4.98$; $p < .05$; $\eta_p^2 = .01$).

The relative importance of the goal was the highest in condition *a* (high level of abstraction plus integration) ($M = 5.99$, $SD = 2.03$) and the lowest in condition *c* (low level of abstraction plus integration) ($M = 5.55$, $SD = 2.07$). The relative importance of the goal attained intermediate levels in condition *b* (high level of abstraction and unintegrated) ($M = 5.67$, $SD = 2.15$) and condition *d* (low level of abstraction and unintegrated) ($M = 5.93$, $SD = 2.02$). A simple effects analysis was conducted to look at the effect of each manipulation at individual levels of the other manipulation. This analysis revealed a significant difference between conditions *a* and *c* ($F(1, 682) = 4.01$; $p < .05$; $\eta_p^2 = .01$). The interaction effect of the manipulations on the relative importance of the goal is presented on the bottom part of Figure 4.

The impacts of the manipulations on goal commitment and goal importance have some points in common. First, these impacts were specific in two respects. The relative measures of these constructs were influenced, not their absolute dimensions. On the other hand, no significant main effects were found, but the interaction between the manipulations of the abstraction level and the degree of integration had a significant impact on relative goal commitment and relative goal importance. The highest scores for relative commitment and relative importance were found in condition *a* (high level of abstraction plus integration).

Mediational Analysis

According to our hypotheses, we postulated that goal importance was a mediator of the impact of abstraction level and degree of integration on goal commitment. The four conditions for a mediational model (Baron & Kenny, 1986) have to be tested. The first two conditions were checked by investigating the impact of the manipulations, and we found that: (1) the interaction between the two manipulations had a significant impact on relative commitment to the goal; and (2) the interaction between the two manipulations had a significant impact on the relative importance of the goal. To complete the test of the mediation, we used the procedure developed by Muller, Yzerbyt, and Judd (2008). This procedure adjusts for the impact of a mediator in the context of a 2 x 2 design with two manipulated variables. The parameters that should be included in the model testing mediation depend on the variables affecting the potential mediator (i.e., in our case, goal importance). The ANOVA presented above to investigate the impact of the manipulations on goal importance revealed an interaction effect. Given that (1) only the interaction between the two manipulations was found to affect goal importance, and (2) the same

was true for goal commitment, the only predictor that needs to be included as a covariate in the model testing mediation is the mediator (i.e., goal importance).

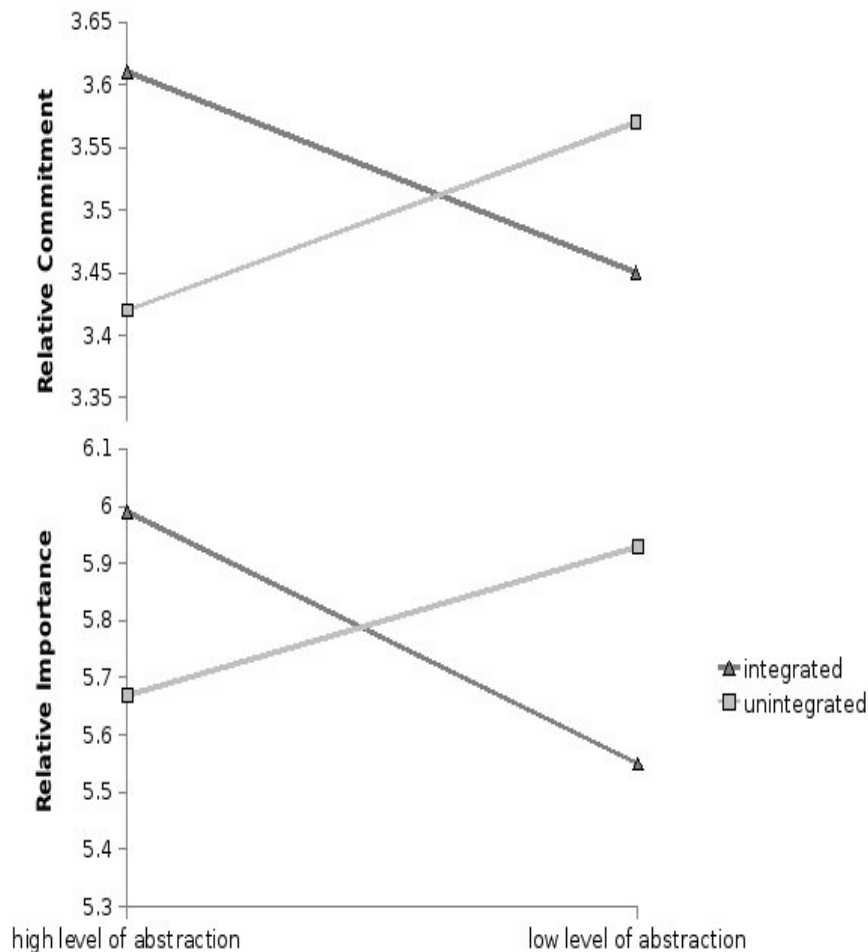


Figure 4. The impact of the manipulations on goal commitment and goal importance.

Using this procedure, a between-participant ANCOVA was conducted to test mediation, with the two manipulations and their interaction as the independent variables, the relative importance as the covariate, and relative commitment as the dependent variable. This ANCOVA allowed the third and fourth conditions for a mediational model (Baron & Kenny, 1986) to be tested. The impact of the relative importance of the goal on the relative commitment to the goal, controlling for the impact of the two manipulations, was significant ($F(1, 671) = 107.39$; $p < .001$; $\eta_p^2 = .14$). More specifically, the relative importance of the goal and the relative

commitment to the goal were positively linked ($r = .38$; $p < .001$). The third condition for a mediational model was therefore satisfied. The ANCOVA also showed that the impact of the interaction between the manipulations on relative commitment was no longer significant ($F(1, 671) = 2.60$; ns) once the impact of the relative importance of the goal had been controlled. All four conditions for a complete mediation of the impact of the interaction between the two manipulations on the relative commitment, by the relative importance, were therefore satisfied.

Discussion

The aim of this study was to investigate the antecedents of high school students' commitment to their educational goal. We suggested a theoretical model composed of one proximal antecedent—goal importance— and two distal antecedents—goal abstraction and integration. Investigating this model using an experimental design, the present study was, to our knowledge, a first attempt to empirically test the theoretical assumptions from Carver and Scheier (1998) concerning the hierarchical goal structure, but also the first study to experimentally investigate the antecedents of educational goal commitment. Causal links between students' representations of their educational goal within their hierarchical goal structure and their commitment toward this goal can therefore be suggested, although there are certain limitations to be discussed subsequently. More specifically, three main conclusions can be drawn: (1) the representation students have of their educational goal can be changed; (2) goal commitment and importance are influenced by goal abstraction and integration; (3) the impact of goal abstraction and integration on goal commitment is mediated by goal importance. These conclusions are now discussed.

The Malleability of Goal Representations

First, the representation students have of their educational goal (in terms of abstraction level and degree of integration) can be changed. This effectiveness may be partly due to the fact that the manipulations asked students to concentrate, be personally involved, and active. The tasks the students had to do were not easy; they were asked to think about themselves and their futures, and to represent their goals diagrammatically. This probably made the students more receptive to our manipulations.

However, although this representation could be made more abstract and more integrated, it could not be made less abstract and less integrated. Why? If it is easier to increase the abstraction level of an educational goal, than to decrease it, it is probably due to the low mean of abstraction level before manipulation: most of the educational goals were coded 0 on the scale from 0 to 2. For most of the students in the low level of abstraction condition, it has therefore been not possible to decrease their abstraction level.

It has also been showed that it is easier to increase students' perceptions of the degree to which their goals are integrated, than to decrease it. One explanation for this asymmetrical effect of the integration manipulation may be that the perception of integration is at a higher level of complexity than the one of isolation (Pascarella & Terenzini, 2005). Students who have already attained this level of complexity do not readily return to a less developed perception. Another explanation of this limit could lie in the integration measure. Goal commitment differed in conditions *a* and *b*, which only varied on the integration dimension. Two explanations for this difference are possible. Either it is just due to an increased degree of integration in condition *a*, or it is due to both an increased degree of integration in condition *a* and a decreased degree of integration in condition *b*. If the second option is correct, then the non-significant effectiveness of the manipulation in the unintegrated condition may be due to an inability of our measure to detect the decrease in integration. This measure should be improved in future research. However, in the present study, the comparison between the four conditions still makes sense given the significant differences observed in terms of abstraction and integration between the conditions.

The Impact of Goal Abstraction and Integration

Our second conclusion is that the impact of the manipulations of goal abstraction and integration on goal importance and commitment has been confirmed. Some of the patterns are similar for goal commitment and for goal importance, but there are also differences. Three results were consistent in the investigations of commitment and importance, which gives them additional weight.

First, only the relative dimension of the constructs, not their absolute dimension, was influenced by our manipulations. In other words, the manipulations did not change the goal commitment or importance in itself, but they did affect the importance and commitment attached

to that goal compared to other personal goals. This may be because the absolute dimension seems to be relatively stable from one person or situation to another. The relative dimension is more flexible, depending on personal or situational factors. Before any manipulation, the standard deviation of absolute goal commitment ($SD = 0.58$) was substantially lower than that of relative goal commitment ($SD = 0.90$) ($F(1, 685) = 58.63$; $p < .001$). Therefore, the external influence of the manipulations was more easily reflected by the relative dimension.

The second consistent result is that only the interaction between both manipulations had an impact on goal commitment and importance; neither of the manipulations was effective on its own. In other words, Hypotheses 1 and 2 were not supported, but we found an interaction that is exactly in line with Hypothesis 3. As assumed by this hypothesis, if the goal was perceived as highly linked to other goals, goal commitment and importance increased when moving from a low to a high level of abstraction. However, if the goal was perceived as not integrated, goal commitment and importance decreased when moving from a low to a high level of abstraction. If a goal is perceived as highly integrated, the Carver and Scheier's (1998) hypothesis of a positive impact of be-goals is supported. This first part of the interaction is in line with Bandura's (1986) assumption that personal development is best served by combining distal aspirations with proximal self-guidance. However, if a goal is perceived in isolation, results support more Locke and Latham's (2002) proposition that do-goals, which are generally more proximal, enhance motivation.

How can we explain the absence of any main effect? This is due to the cross-over interaction we found. The negative impact of abstraction when integration was low was approximately as strong as its positive impact when integration was high. We suggest that this strong negative impact is due to the extremely low level of integration to which students in the unintegrated condition were confronted. These students were asked to complete a diagram representing their educational goal as totally isolated from their other goals. The representation to which students in condition *b* were therefore confronted (a be-goal alone, without any link to other goals) gives them exactly no idea of how to realize their educational goal, which strongly negatively impacts their commitment. We suggest that, outside such an experimental setting, this totally isolated representation is quite rare. Students at a low degree of integration perceive few

links between their educational goal and other goals. However, the few links they perceive may make the focus on a be-goal not as negative as in condition *b*.

The third consistent result is that students reached the highest level of both goal commitment and importance in condition *a*. Moreover, the simple effects analyses revealed this condition as having a significantly higher degree of commitment than condition *b*, and a significantly higher level of importance than condition *c*. In other words, commitment and importance were both significantly higher only if two conditions were present together: the student was focused on a be-goal and this goal was perceived as linked to other goals in his/her life. This result brings a second support to Bandura's (1986) and Carver and Scheier's (1998) assumptions.

The participants in condition *d* reached a position just below those in condition *a* on both commitment and importance. The fact that this condition did not differ significantly from condition *a* is in line with Hypothesis 3. However, condition *d* was not significantly different either from conditions *b* and *c*, as was condition *a*. A difference between conditions *d* and *b* would have brought a second support to Locke and Latham's (2002) assumption. This absence of significant difference with the other conditions makes the position of condition *d* quite difficult to explain. Future research should include control conditions in a 3 (goal abstraction: high – low – control) x 3 (goal integration: integrated – unintegrated – control) experimental design. This would reveal more about the specific impact of each condition on goal commitment and importance.

The main difference between the results on goal commitment and those on goal importance concerns the classification of conditions *b* and *c*. Based on Hypothesis 3, these conditions are supposed to be at a significant lower level of goal commitment and importance than conditions *a* or *d*. However, only condition *b* was at a significantly lower level of commitment compared to condition *a*, and only condition *c* was at a significantly lower level of importance in comparison to condition *a*. The negative impact, observed in condition *b*, of a focus on an isolated be-goal on goal commitment is in line with Hypothesis 3. This difference between conditions *a* (an abstract goal integrated in a hierarchical structure of abstract and concrete goals) and *b* (an abstract goal isolated from other goals) can be viewed as an illustration of the distinction between reality-based goals and empty dreams and fantasies (Miller &

Brickman, 2004). The educational goal in condition *b* appeared too far off and too isolated to develop a high commitment to its achievement. However, students in condition *b* did not significantly attached less importance to their goal as postulated by Hypothesis 3. Although it is difficult for students to commit to an isolated be-goal, they do not necessarily attach less importance to this dream than to a reality-based goal.

The importance of the link to concrete goals or subgoals has been demonstrated for goal commitment. However, this conclusion should not overshadow the importance of the be-goals to which these subgoals are anchored (Bandura, 1986; Miller & Brickman, 2004). Our results show that the impact of the manipulations on importance in condition *c* was significantly less good than in condition *a*. This negative impact of an integrated do-goal on goal importance is in line with Hypothesis 3. It is difficult for students to attach a lot of importance to a concrete goal, expressed as an action to conduct. This is more specifically true when this do-goal is perceived as integrated with other goals. Indeed, in this case, the relative importance of the goal is significantly lower because the concrete goal appears at the very bottom of a hierarchy and is only seen as a tool to reach other goals. However, students are not significantly less committed to this integrated do-goal as hypothesized by Hypothesis 3. The perception that working on this concrete goal can contribute to the attainment of more abstract goals (i.e., integration) probably helps them to maintain this commitment.

To sum up, our results offer a strong support to Hypothesis 3. The cross-over interactions are in line with this hypothesis, and do not support the main effects we postulated. An additional support to Carver and Scheier's (1998) assumptions was brought by the simple effects analyses.

The Role of Goal Importance

Our final conclusion concerns the role of goal importance within the impact of goal abstraction and integration on goal commitment. We showed that the higher the relative importance of a goal, the greater the relative commitment to that goal. This result supports the hypothesis that goal importance is a direct antecedent of goal commitment, which was mainly based on the expectancy-value model (Eccles & Wigfield, 2002). Moreover, the mediating role of the relative importance of the goal is supported. The interactive impact of abstraction and integration on the relative commitment is completely mediated by the relative importance. The

representation of a goal within the hierarchical goal structure (i.e., the interaction between its level of abstraction and its degree of integration) influences its relative importance, and therefore, indirectly, the relative commitment to that goal.

Limitations and Future Directions

Three limitations to the present study should be noted. First, goal integration and goal importance were single item measures. This was imposed by the relatively short period of time during which we could conduct the study within each classroom, namely a 50-minute lesson. During this period, five minutes were devoted to the presentation of the study, 30 minutes to the manipulations, and five minutes. Moreover, these measures were not aimed at investigating the constructs of integration and importance in all their complexity. The aim of those measures was to analyze the change of the four experimental conditions in terms of (some aspects of) integration and importance. However, our measures need further validation. Moreover, future studies should pay attention to the potential demand character of the integration manipulation. This may have influenced the students' answer to the item of goal integration after manipulation. Indeed, the nature of the explanations students received for the integration manipulation ("most people perceived their goals as highly linked" (integrated condition) and "most people perceived their goals as isolated" (unintegrated condition)) may have made the participants aware of how they were expected to answer to the item.

Second, although the impact of our manipulations has been demonstrated, their effect sizes were quite small. This was expected, given that these manipulations were performed during one short period of time. This method was chosen because the aim of our study was to investigate the causality of the link between goal commitment and its possible antecedents, and not to develop a program to influence participants' commitment in the long run. However, it would be interesting to develop an intervention study with this aim. Such a study could use the manipulations created for the present research and apply them during several sessions using various media. It could also be useful to add oral instructions to the written instructions we developed for the manipulations. To do that, it would probably be necessary to conduct the study with smaller students groups. The effect sizes would probably be greater.

Third, our final dependent variable, goal commitment, was measured as an intention and not as a behavior. This study provided a snapshot of students' perceptions of and motivations for their educational goal at the end of high school, before they had to choose their study program and to commit to this choice by registering, attending courses, and taking exams. The antecedents identified in this study are antecedents of the students' *intentions* to commit to their goal. However, we have to check if these intentions will be followed by the corresponding behaviors. Even if past research already showed this link between educational goal commitment and achievement-related behaviors (e.g., Germeijs & Verschueren, 2007; Neuville et al., 2007), our results need to be completed by an investigation of the students' behavioral commitment and persistence in their educational goal after entry to college, when they have had to definitely commit to their choice of study. Indeed, as explained in Note 1, if the theory of planned behavior has showed that intention is a proximal antecedent of behavior (Ajzen, 1991), a discrepancy between intention and action is also frequently observed (Ajzen, Brown, & Carvajal, 2004).

Practical Implications

Because our study breaks new ground in the explanation of educational goal commitment, its practical implications remain tentative. Our results, pending additional research to replicate them and overcome their limitations, suggest some promising avenues for counseling interventions. One of them may consist of developing a tool for such interventions. This tool would be a diagram representing Carver and Scheier's (1998) hierarchical goal structure, as in Figure 2.

A first aim of such a tool could be to increase students' awareness of their own representation of their educational goal (in terms of level of abstraction and degree of integration) and of the consequences of this representation for goal commitment and goal achievement. By getting students to position their educational goal on this diagram and to outline its relationships to other goals in their life, they will become more aware of where this goal is positioned within the hierarchical structure. Moreover, the ease with which they can draw links between their educational and other goals may indicate the degree of integration of their educational goal. This tool could be also a way to draw their attention to the fact that their own representation is one among various possibilities. Increasing students' awareness of these representations and their potential consequences for the actualization of the educational goal at college may allow them to

control these consequences better. More generally, doing this exercise could help students to consciously identify their personal goals and the functioning of their goal system (Tabachnick et al., 2008).

A second aim of this tool could be to guide students in the development of their hierarchical goal structure. People vary in their knowledge of the paths they can take to achieve their long-term goals (Miller & Brickman, 2004). This tool could be one way to provide this knowledge by giving examples of common routes followed by others in the pursuit of similar goals. However, it is important to be careful when guiding students in the development of their subgoals. To externally assign proximal goals has been associated to negative effects, due to the loss of control over one's own goals (Manderlink & Harackiewicz, 1984). Therefore, to preserve students' intrinsic motivation, it is crucial to provide them with the opportunity to actively participate in the goal-setting process. This tool could thus be a useful way of providing some information about possible routes between goals and subgoals, while leaving to students the freedom to draw their own diagram of their relevant goals and the paths between them.

By using this tool with high school students, we could help them to consciously identify what they want for their future, and how they can progress towards their plans. It could also be useful in helping college students who drop out during first year to adapt their initial educational goal.

References

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179–211.
- Ajzen, I., Brown, T. C., & Carvajal, F. (2004). Explaining the discrepancy between intentions and actions: The case of hypothetical bias in contingent valuation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 1108–1121.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271.
- Austin, J. T., & Vancouver, J. B. (1996). Goal constructs in psychology: structure, process and content. *Psychological Bulletin*, 120(3), 338–375.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bardi, A., Lee, J. A., Hofmann-Towfigh, N., & Soutar, G. (2009). The structure of intra-individual value change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(5), 913–929.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychology research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173–1182.
- Bay, D., & Daniel, H. (2003). The theory of trying and goal-directed behaviour: The effect of moving up the hierarchy of goals. *Psychology and Marketing*, 20(8), 669–684.
- Boudrenghien, G., Frenay, M., & Bourgeois, E. (2011). La transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur [Transition from high-school to college]. In S. Neuville, M. Frenay, B. Noël & V. Wertz (Eds.), *Persévérer et réussir à l'Université [Persistence and performance at University]* (in press). Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain.
- Brunstein, J. C. (1993). Personal goals and subjective well-being: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(5), 1061–1070.
- Brunstein, J. C., & Gollwitzer, P. M. (1996). Effects of failure on subsequent performance: The importance of self-defining goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 395–407.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Downie, M., Koestner, R., Horberg, E., & Haga, S. (2006). Exploring the relation of independent and interdependent self-construals to why and how people pursue personal goals. *The Journal of Social Psychology, 146*(5), 517–531.
- Durik, A. M., Vida, M. N., & Eccles, J. S. (2006). Task values and ability beliefs as predictors of high school literacy choices: A developmental analysis. *Journal of Educational Psychology, 98*(2), 382-393.
- Eccles, J. S. (2009). Who am I and what am I going to do with my life? Personal and collective identities as motivators of action. *Educational Psychologist, 44*(2), 78-89.
- Eccles, J. S., Barber, B., & Jozefowicz, D. (1999). Linking gender to education, occupation, and recreational choices: Applying the Eccles et al. model of achievement-related choices. In W. B. Swann, J. H. Langlois, & L. A. Gilbert (Eds.), *Sexism and stereotypes in modern society: The gender science of Janet Taylor Spence* (pp. 153-192). Washington, DC: APA Press.
- Eccles, J. S., Vida, M. N., & Barber, B. L. (2004). The relation of early adolescents' college plans and both academic ability and task-value beliefs to subsequent college enrollment. *Journal of Early Adolescence, 24*(1), 63-77.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53*, 109–132.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development* (pp. 1017–1095). New York: Willey.
- Eccles-Parsons, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75–146). San Francisco, CA: W. H. Freeman.
- Emmons, R. A. (1992). Abstract versus concrete goals: Personal striving level, physical illness, and psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 62*(2), 292–300.
- Gerdes, H., & Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, social, and academic adjustment of college students: A longitudinal study of retention. *Journal of Counseling and Development, 72*(3), 281-288.

- Germeijs, V., & Verschueren, K. (2006). High school students' career decision-making process: A longitudinal study of one choice. *Journal of Vocational Behavior*, 68(2), 189–204.
- Germeijs, V., & Verschueren, K. (2007). High school students' career decision-making process: Consequences for choice implementation in higher education. *Journal of Vocational Behavior*, 70(2), 223–241.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., & Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33(1), 1-21.
- Hirschi, A., & Vondracek, F. W. (2009). Adaptation of career goals to self and opportunities in early adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 120–128.
- Hollenbeck, J. R., & Klein, H. J. (1987). Goal commitment and the goal-setting process: Problems, prospects, and proposals for future research. *Journal of Applied Psychology*, 72(2), 212–220.
- Hollenbeck, J. R., Klein, H. J., O'Leary, A. M., & Wright, P. M. (1989). Investigation of the construct validity of a self-report measure of goal commitment. *Journal of Applied Psychology*, 74(6), 951–956.
- Husman, J., & Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34(2), 113–125.
- Klinger, E., Barta, S. G., & Maxeiner, M. E. (1980). Motivational correlates of thought content frequency and commitment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6), 1222-1237. doi: 10.1037/h0077724
- Lawson, R. (1997). Consumer decision making within a goal-driven framework. *Psychology and Marketing*, 14(5), 427–449.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705–717.
- Manderlink, G., & Harackiewicz, J. M. (1984). Proximal versus distal goal setting and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(4), 918–928.

- McGregor, H. A., & Elliot, A. J. (2002). Achievement goals as predictors of achievement-relevant processes prior to task engagement. *Journal of Educational Psychology, 94*(2), 381-395.
- Meece, J. L., Eccles-Parsons, J., Kaczala, C. M., Goff, S. B., & Futterman, R. (1982). Sex differences in math achievement: Toward a model of academic choice. *Psychological Bulletin, 91*(2), 324-348.
- Miller, R. B., & Brickman, S. J. (2004). A model of future-oriented motivation and self-regulation. *Educational Psychology Review, 16*(1), 9-33.
- Muller, D., Yzerbyt, V. Y., & Judd, C. M. (2008). Adjusting for a mediator in models with two crossed treatment variables. *Organizational Research Methods, 11*(2), 224-240.
- Neuville, S., Frenay, M., Schmitz, J., Boudrenghien, G., Noël, B., & Wertz, V. (2007). Tinto's theoretical perspective and expectancy-value paradigm: A confrontation to explain freshmen's academic achievement. *Psychologica Belgica, 47*(1-2), 31-50.
- Osipow, S. H. (1999). Assessing career indecision. *Journal of Vocational Behavior, 55*, 147-154.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1980). Predicting freshmen persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model. *Journal of Higher Education, 51*(1), 60-75.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students* (Vol. 2). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pizzolato, J. E. (2006). Achieving college student possible selves: Navigating the space between commitment and achievement of long-term identity goals. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 12*(1), 57-69.
- Pomerantz, E. M., Saxon, J. L., & Oishi, S. (2000). The psychological trade-offs of goal investment. *Journal of Personality and Social Psychology, 79*(4), 617-630.
- Richardson, M. S., Meade, P., Rosbruch, N., Vescio, C., Price, L., & Cordero, A. (2009). Intentional and identity processes: A social constructionist investigation using student journals. *Journal of Vocational Behavior, 74*, 63-74.
- Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Wertz, V., Noël, B., & Eccles, J. (2010). Etude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université [Study of three central factors to understand persistence at University]. *Revue Française de Pédagogie, 172*.

- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 71–86.
- Schutz, P. A. L. (1997). Educational goals, strategies use and the academic performance of high school students. *High School Journal*, 80(3), 193–201.
- Sheldon, K. M., & Emmons, R. A. (1995). Comparing differentiation and integration within personal goal systems. *Personality and Individual Differences*, 18(1), 39–46.
- Sheldon, K. M., & Kasser, T. (1995). Coherence and congruence: Two aspects of personality integration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(3), 531–543.
- Sideridis, G. D. (2001). The causal role of goal importance for the explanation of student study behaviour: Cross-validation with multiple samples. *Educational Psychology*, 21(3), 277–298.
- Tabachnick, S. E., Miller, R. B., & Relyea, G. E. (2008). The relationships among students' future oriented goals and subgoals, perceived task instrumentality, and task-oriented self-regulation strategies in an academic environment. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 629–642.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Updegraff, K. A., Eccles, J. S., Barber, B. L., & O'Brien, K. M. (1996). Course enrollment as self-regulatory behavior: Who takes optional high school math courses? *Learning and Individual Differences*, 8(3), 239–259.
- Vallacher, R. R., & Wegner, D. M. (1989). Levels of personal agency: Individual variation in action identification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(4), 660–671.
- Wentzel, K. R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62(5), 1066–1078.
- Wrosch, C., Miller, G. E., Scheier, M. F., & Brun de Pontet, S. (2007). Giving up on unattainable goals: Benefits for health? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(2), 251–265.
- Wrosch, C., Scheier, M. F., Miller, G. E., Schulz, R., & Carver, C. S. (2003). Adaptive self-regulation of unattainable goals: Goal disengagement, goal reengagement, and subjective well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(12), 1494–1508.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329–339.

Table 4. Descriptive statistics and correlations between scales.

Variables	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Abstraction level (BM ⁶)	0.59	0.78	1.00									
2. Abstraction level (AM ⁷)	0.85	0.86	.28***	1.00								
3. Degree of integration (BM)	3.49	0.94	.01	.03	1.00							
4. Degree of integration (AM)	3.63	0.91	-.03	.04	.47***	1.00						
5. Absolute importance (AM)	7.29	1.66	.05	.07	.16***	.20***	1.00					
6. Relative importance (AM)	5.79	2.07	.06	.08*	.14***	.17***	.57***	1.00				
7. Absolute commitment (BM)	4.04	0.58	.15***	.09*	.32***	.28***	.44***	.29***	1.00			
8. Absolute commitment (AM)	3.91	0.60	.11**	.05	.25***	.25***	.53***	.41***	.62***	1.00		
9. Relative commitment (BM)	3.85	0.90	.09*	.06	.23***	.23***	.28***	.21***	.29***	.33***	1.00	
10. Relative commitment (AM)	3.51	0.94	.07	.08*	.11**	.10**	.34***	.38***	.34***	.47***	.23***	1.00

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

⁶ before manipulations

⁷ after manipulations

CHAPTER 5 :

**Educational goal commitment:
Consequences for choice implementation
and academic achievement in higher education.**

CHAPTER 5: Educational goal commitment: Consequences for choice implementation and academic achievement.

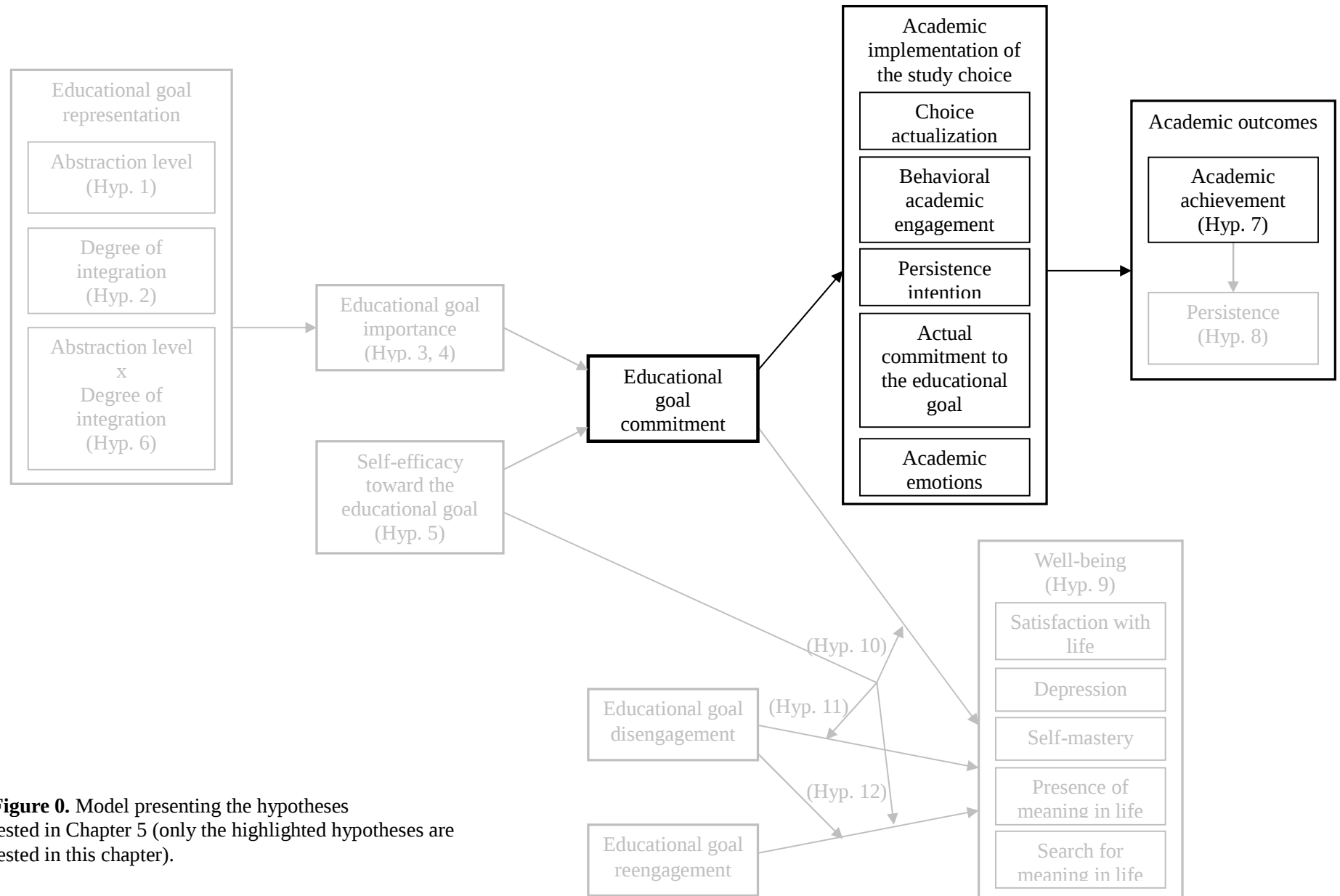


Figure 0. Model presenting the hypotheses tested in Chapter 5 (only the highlighted hypotheses are tested in this chapter).

**Educational Goal Commitment:
Consequences for Choice Implementation
and Academic Achievement in Higher Education¹**

Gentiane Boudrenghien
Mariane Frenay
Université catholique de Louvain

Etienne Bourgeois
Université de Genève

The authors would like to thank Professor Vincent Yzerbyt (Université catholique de Louvain) and Professor Willy Lens (KULeuven) for their helpful comments on previous versions of this paper.

¹ The present chapter is a slightly modified version of a paper entitled “Educational goal commitment: Consequences for choice implementation and academic achievement in higher education” from Boudrenghien, Frenay and Bourgeois. This paper is currently under revision for publication in the *Canadian Journal of Behavioural Science*. The modifications only concern the form.

This study investigated the consequences of students' commitment to their educational goal at entry to college. Four theoretical models of the process through which this commitment influences academic achievement were compared using structural equation modeling. These models are: (1) a model based on previous empirical results, and three models going one step further in the theoretical modeling of this process: (2) a model based on theories of attitude/behaviour relations, (3) a model based on research on school engagement, and (4) a model based on both frameworks (i.e., the theories of attitude/behaviour relations and the research on school engagement). Data were gathered at three times during the first year at college on a sample of 433 students. The results demonstrated the superiority of the fourth model and, therefore, supported persistence intention and behavioural academic engagement as key determinants of academic achievement. These results are discussed and directions for future research are suggested.

Educational goal commitment; choice implementation; academic achievement; higher education

La présente étude analyse les conséquences de l'engagement des étudiants envers leur but de formation à l'entrée dans l'enseignement supérieur. Quatre modèles théoriques du processus par lequel cet engagement influence la réussite académique sont comparés au moyen d'une procédure de modélisation en équations structurales. Le premier modèle est basé sur de précédents résultats empiriques obtenus sur le sujet, alors que les trois autres proposent une modélisation théorique de ce processus d'influence. Le premier de ces trois modèles est basé sur les théories relatives aux relations entre attitude et comportement, le deuxième sur la recherche en matière d'engagement scolaire et le troisième combine ces deux cadres théoriques. Les données ont été récoltées auprès d'un échantillon de 433 étudiants, à trois moments durant leur première année dans l'enseignement supérieur. Les résultats montrent la supériorité du quatrième modèle et, par conséquent, soutiennent que l'intention de persévérance et l'engagement académique comportemental sont deux déterminants clés de la réussite. Nous terminons par une discussion des résultats et proposons des perspectives de recherche.

Engagement envers un but de formation ; mise en œuvre du choix ; réussite académique ; enseignement supérieur ; longitudinal

Introduction

The transition from high school to college is a key point in students' educational route (e.g., Gerdes & Mallinckrodt, 1994; Pascarella & Terenzini, 2005; Tinto, 1997). It requires students to make educational choices that have an important impact on their future career prospects. Traditionally, vocational psychology has focused on the processes of interests development and career decidedness (e.g., Lent, Brown, & Hackett, 1994; Osipow, 1999). Recently, a new direction for research in this domain was suggested. Richardson et al. (2009) have argued the importance for students to generate intentions regarding future life and to be actively engaged to these intentions. The ability to formulate educational goals should be crucial during the transition to college (Hirschi & Vondracek, 2009). Moreover, the will to actively engage in one's educational goal and to work hard towards its fulfillment is supposed to lead to favorable academic outcomes. In other words, formulation of an educational goal, commitment towards this goal, and subsequent self-relevant ideas of the future, condition obviously students' career prospects, but should also determine their motivational and emotional experiences throughout first years at college, and their subsequent performance (Defrenne, 2003).

However, there is a dearth of empirical and theoretically driven research examining the role of this commitment students develop to their educational goal in the prediction of achievement-related behaviours. What are the exact consequences of being highly committed to an educational goal? Through what processes does such a commitment influence academic achievement at college? The present study confronts theoretical models to investigate these questions, and to help counselors develop better intervention strategies.

More specifically, the aim of this study is to investigate consequences of students' commitment to their educational goal at entry to college on the way they implement their choice during the academic year and on their performance at the end of the year. We first present the work of Germeijs and Verschueren (2007) who conducted one of the first empirical studies on the consequences of educational goal commitment. Then we discuss three main limitations of this study and the way they could be overcome. Based on this discussion, we present our study conducted to extend the Germeijs and Verschueren's approach, and to improve the theoretical understanding of its results.

The Germeijs and Verschueren's Study

Educational goal commitment can be defined as the extent to which an educational goal is associated with a strong sense of determination and with the will to invest effort in attaining it (Brunstein, 1993; Hollenbeck & Klein, 1987). This construct has been studied by Germeijs and Verschueren (2006a, 2006b) in the context of the career decision-making process. These authors differentiated six core tasks in the process: (1) orientation to choice, (2) self-exploration, (3) broad exploration of the environment, (4) in-depth exploration of the environment, (5) decisional status, and (6) commitment. In their approach, Germeijs and Verschueren combined at least two more specific processes: first, tasks 1 to 4 are supposed to give rise to career decision (task 5), and then, commitment is assumed to be developed to a certain career goal (task 6). This last task is quite similar to our construct of educational goal commitment¹ and is defined as confidence in, and attachment to, a particular career goal (Germeijs & Verschueren, 2006a). Its central role has been shown by Germeijs and Verschueren (2007). These authors conducted one of the first empirical studies on the consequences of high-school students' career decision-making process for choice implementation and academic achievement in higher education. Three aspects of educational choice implementation were investigated; namely (1) whether or not students actually entered the study they selected at high school (i.e., choice actualization), (2) students' commitment to their chosen study during their first term in higher education, and (3) their academic adjustment during this first term. Germeijs and Verschueren showed that, when the results for these three aspects were combined, one aspect of career decision making was especially important for career choice implementation, namely commitment. Indeed, educational goal commitment had positive effects on choice

¹ Our construct of "educational goal commitment" designates a relatively similar reality than the one represented by the construct of "commitment" used by Germeijs and Verschueren (2006a). This reality is the extent to which a person is committed to a particular goal. However, these constructs are not exactly the same. Germeijs and Verschueren more specifically defined the construct of "commitment" as the confidence in, and attachment to, a particular career goal. We define the construct of "educational goal commitment" as the extent to which an educational goal is associated with a strong sense of determination and with the will to invest effort in attaining it. The terms used by Germeijs and Verschueren in their definition refer to elements that are more specifically considered as antecedents of commitment. Indeed, commitment to a goal is determined by the confidence toward its attainment (goal expectancy) and by the attachment to the goal (goal value) (e.g., Klinger, Barta, & Maxeiner, 1980). Our definition is more specifically focused on the meaning of the term "commitment" without implying a reference to other factors. Moreover, Germeijs and Verschueren (2006a) used the term "career goal". We prefer the term "educational goal" because it encompasses not only educational goals that are already expressed in terms of a future career, but also goals that students with no clear idea of their future career pursue by choosing their college study program (e.g., to be competent in economics).

implementation, regardless of the levels of the other decisional tasks. This result is in line with theoretical suggestions from Harren (1979) and Lent et al. (1994). The three aspects of early choice implementation studied by Germeijs and Verschueren (2007) were in turn linked to academic achievement at the end of the first year in higher education. However these authors found no significant direct effect of educational goal commitment on academic achievement.

There is now a need for other empirical studies, both to replicate these first results on the relationship between educational goal commitment and subsequent choice implementation and academic achievement, but also to overcome some of the limitations associated with the initial research. First, Germeijs and Verschueren (2007) identified three aspects of choice implementation as influencing academic achievement (i.e., choice actualization, commitment to the chosen study, and academic adjustment). However, other aspects of early choice implementation should be central in the prediction of achievement-related behaviours. For example, an emerging line of research in educational psychology has highlighted the need to take the emotional aspect into account, especially during the first-year at college (e.g., Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002). A second limitation of Germeijs and Verschueren's (2007) work was the control variable chosen, namely the students' cognitive ability as measured by the short form of the Raven Advanced Progressive Matrices Test (Arthur & Day, 1994). This variable did not have any relationship to academic achievement in the group of students they studied. Another more efficient control variable should be identified. Third, Germeijs and Verschueren (2007) conducted their regression analyses in several steps to investigate the consequences of the career decision-making process on the various aspects of choice implementation taken separately, and then the consequences of those aspects on academic achievement. However, more appropriate statistical methods, such as structural equation modeling, should be used to identify such sequential influences. This modeling allows the entire process going from variable A (e.g., goal commitment) to variable B (e.g., academic achievement), through several variables (e.g., aspects of early choice implementation) to be more specifically tested. Moreover, it allows the relationships within these aspects to be investigated, so doing more than testing several consequences independently. Approaching the several aspects of choice implementation separately, Germeijs and Verschueren did not postulate any theoretical model of the more specific role of each aspect relatively to the other aspects in the process going from goal

commitment to academic achievement. These authors did not test this process as a whole neither its potential complexity.

Neglected Aspects of Early Choice Implementation

The three aspects of choice implementation which Germeijs and Verschueren (2007) identified as being influenced by educational goal commitment and as influencing academic achievement were choice actualization, commitment to the chosen study, and academic adjustment. However, some other aspects should be taken into account to develop a more complete approach of the quality of choice implementation.

Indeed, Germeijs and Verschueren (2007) suggested another central aspect of early implementation, choice satisfaction, but did not investigate it. Choice satisfaction can be viewed as part of a broader construct; namely, persistence intention. Students' intention to persist is defined as their satisfaction with their choice of major and their subsequent desire to continue in the same line of study. It has been shown as a central indicator of students' subsequent actual persistence, which is another critical student outcome (Schmitz et al., 2010). Considering persistence intention as an aspect of choice implementation implies, on the one hand, the investigation of the potential role of this intention as an antecedent of academic achievement. A study comparing several theoretical perspectives to explain success at college showed that one of the two most direct predictors of achievement-related behaviours was persistence intention (Neuville et al., 2007). More generally, the key role of intention in the prediction of behaviour is supported by the theories of attitude-behaviour relations (e.g., Fishbein & Ajzen, 1975). On the other hand, viewing persistence intention as an aspect of choice implementation implies the investigation of this intention as a possible consequence of educational goal commitment. This is supported by empirical studies investigating the broader concept of goal commitment (i.e., the commitment to any goal, not specifically an educational one) (see Pomerantz, Saxon, and Oishi, [2000] for a review). Several of these studies have shown that when people are highly committed to their goals, they persist in their pursuit (e.g., Carver & Scheier, 1998).

Another aspect of early choice implementation that is missing in the Germeijs and Verschueren's (2007) study is the emotional aspect. The absence of this aspect more generally reflects the little account for emotions in educational psychology (Pekrun et al., 2002). Emotions

should however be a central aspect of first-year students' adjustment in their chosen option. Indeed, the transition to college seems to be a very stressful phase for most of those students (Larose & Boivin, 1998). Academic emotions are emotions that are directly related to academic learning, classroom instruction, and academic achievement (e.g., enjoyment of learning, pride in success, or test-related anxiety). A self-report questionnaire presenting satisfying psychometric characteristics in terms of construct validity, the Academic Emotions Scale, has been developed to specifically measure academic emotions, without any reference to motivation (Govaerts & Grégoire, 2008). Again, approaching the emotional aspect of early choice implementation implies the investigation of the potential role of emotions as antecedents of academic achievement and as consequences of educational goal commitment. Pekrun et al. (2002) assumed that academic emotions have an effect on learning and performance. More specifically, they postulated that such emotions influence academic achievement through a number of cognitive and motivational mechanisms. Moreover, studies on the broader concept of goal commitment (e.g., Emmons, 1986) have shown that people who are highly committed to their goals experience a number of positive emotions (feeling proud, happy, and joyful). Pomerantz et al. (2000) argued that perceptions of accomplishment accounted for the relationship between goal investment and positive emotions.

Therefore, we suggest extending Germeijs and Verschueren's (2007) study by including two additional aspects of choice implementation: persistence intention and academic emotions. Besides this extension, some comments have to be made concerning the aspects already investigated by Germeijs and Verschueren. The construct of academic emotions is similar to the emotional dimension of school engagement (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004). Another central dimension of this academic engagement is the behavioural dimension. This dimension is quite similar to the construct of academic adjustment as investigated by Germeijs and Verschueren (2007). Given that the construct of engagement is currently more largely used in the educational literature, we adopted the term "behavioural academic engagement", instead of "academic adjustment", and defined it as students' involvement in learning and academic tasks (e.g., participation, effort, asking questions, contributing to class discussion). Students' behavioural engagement is positively correlated with their subsequent grades (e.g., Connell & Spencer, 1994; Marks, 2000). Moreover, Neuville et al. (2007) found that academic engagement

is the second most direct predictor of academic achievement, besides persistence intention. Further, the impact of career development (career planfulness and career expectations) on school engagement was shown by Kenny, Blustein, Haase, Jackson, and Perry (2006). These authors suggested that future research should assess the contributions of other components of career development, such as commitment. Besides academic engagement, students' commitment to their chosen study during the first term in higher education is another aspect of choice implementation already investigated by Germeijs and Verschueren (2007). In line with our choice of the construct of educational goal commitment (instead of "commitment"), the construct of "commitment to the chosen study" will now be called "actual commitment to the educational goal". This construct is defined as the commitment to their educational goal that students consider themselves to have made during their first year in higher education.

To summarize, educational goal commitment is postulated to influence academic achievement through its impact on choice actualization, actual commitment to the educational goal, academic emotions, behavioural academic engagement, and persistence intention. However, choice actualization will not be part of the theoretical models tested, because the design of our study did not allow this variable to be investigated. The measure of this variable would have implied a data collection at the end of Grade 12, which was not possible in the present study.

Control Variable in the Prediction of Academic Achievement

The second limitation of Germeijs and Verschueren's (2007) study is that a more appropriate control variable for the prediction of academic achievement is needed. Lent et al. (1994) assumed that, not only general cognitive ability, but also past performance should directly influence college student performance. A meta-analysis of 109 studies on the factors predicting college outcomes showed that, among the most traditional predictors of GPA at college (i.e., high school GPA, socioeconomic status, and standardized achievement), high school GPA is the most important one (Robbins et al., 2004). The mean observed correlation between both GPAs attained .41. Studies conducted more specifically in Belgium confirmed the importance of taking into account students' high school grades when investigating performance

at college (Galand, Frenay, & Bourgeois, 2004; Galand, Neuville, & Frenay, 2005; Neuville, et al., 2007; Parmentier, 1994).

The Process through which Goal Commitment Influences Academic Achievement

To address the third limitation of Germeijs and Verschueren's (2007) study, we developed four theoretical models of the process through which academic achievement is influenced, and compared them using structural equation modeling. Before discussing their differences, we present their similarity. The four models assume that educational goal commitment has an indirect impact on academic achievement, mediated by several aspects of early choice implementation. This is in line with what was observed by Germeijs and Verschueren. Beyond this similarity, the four models differ on their more specific description of the process through which academic achievement is influenced, and on the main line of research to which they refer to describe this process.

Model 1: a model based on Germeijs and Verschueren's empirical results.

The first model is based on previous empirical results, and more specifically, the one obtained by Germeijs and Verschueren (2007). Their investigation of the consequences of educational goal commitment has shown that this commitment influences several aspects of early choice implementation, and that these aspects, in turn, influence academic achievement. Based on these results, Model 1 assumes that the various aspects of early choice implementation are all mediators, on an equal footing, of the impact of educational goal commitment on academic achievement (see Figure 1). No sequential influences between these mediators are postulated.

Model 2: a model based on theories of attitude/behaviour relations.

By contrast, the three other models suggest, on the basis of two main theoretical approaches, a specific sequential mediational process through which goal commitment influences academic achievement. Model 2 is based on theories of attitude/behaviour relations (e.g., the theory of reasoned action (Fishbein & Ajzen, 1975), the theory of planned behaviour (Ajzen, 1991; Ajzen & Madden, 1986)). These theories take intention as the most immediate and important predictor of behaviour. The influence of other variables is assumed to be mediated by intention. This key role of intention in the prediction of behaviour is also supported by health

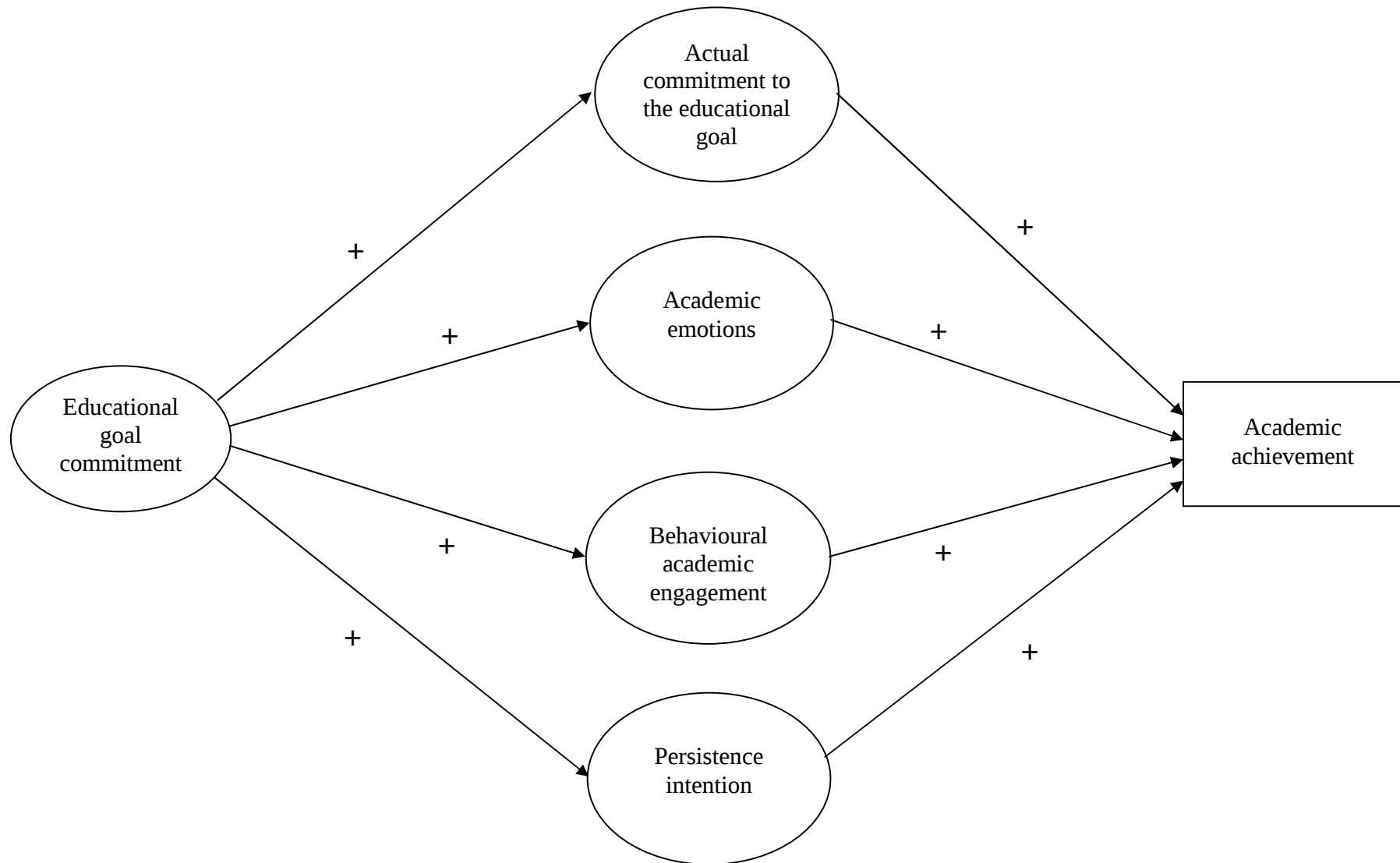


Figure 1. Model 1: Model based on Germeijs and Verschueren's empirical results.

behaviour models and goal theories (see Webb and Sheeran [2006] for a review). Webb and Sheeran (2006) reported meta-analytically-derived correlations between intention and behaviour ranging from .39 to .47. Moreover, they conducted their own meta-analysis on experimental studies and showed that a medium-to-large change in intention ($d = .66$) leads to a small-to-medium change in behaviour ($d = .36$). This relation between intention and behaviour has been translated in the educational domain by Neuville et al. (2007) who have demonstrated an impact of persistence intention on the achievement-related behaviour that is academic achievement. Based on this, we suggest that, among the four mediators of the impact of goal commitment on academic achievement, persistence intention is the most proximal and direct predictor of this achievement (see Figure 2). The other three aspects of early choice implementation influence academic achievement indirectly, through their impact on persistence intention.

Model 3: a model based on research on school engagement.

However, the theories of attitude/behaviour relations were not developed in the academic domain. Therefore, a model based on the educational literature could be more appropriate. The construct of school engagement has been the focus of recent attention for its potential in explaining academic achievement (Fredricks et al., 2004). More specifically, the positive direct impact of students' behavioural engagement on their achievement has been well established by an increasing body of research, using various indicators of this engagement (e.g., attendance at classes, amount of study undertaken, number of hours per week students spend studying), various indicators of achievement-related outcomes (e.g., standardized tests, grades), and in various samples (e.g., elementary students, high school students) (e.g., Connell & Spencer, 1994; Farsides & Woodfield, 2003; Marks, 2000; Tinto, 1997). Based on this line of research on school engagement, Model 3 hypothesizes that behavioural academic engagement is the proximal and direct predictor of academic achievement (see Figure 3). The other three aspects of early choice implementation influence academic achievement indirectly, through their impact on this engagement.

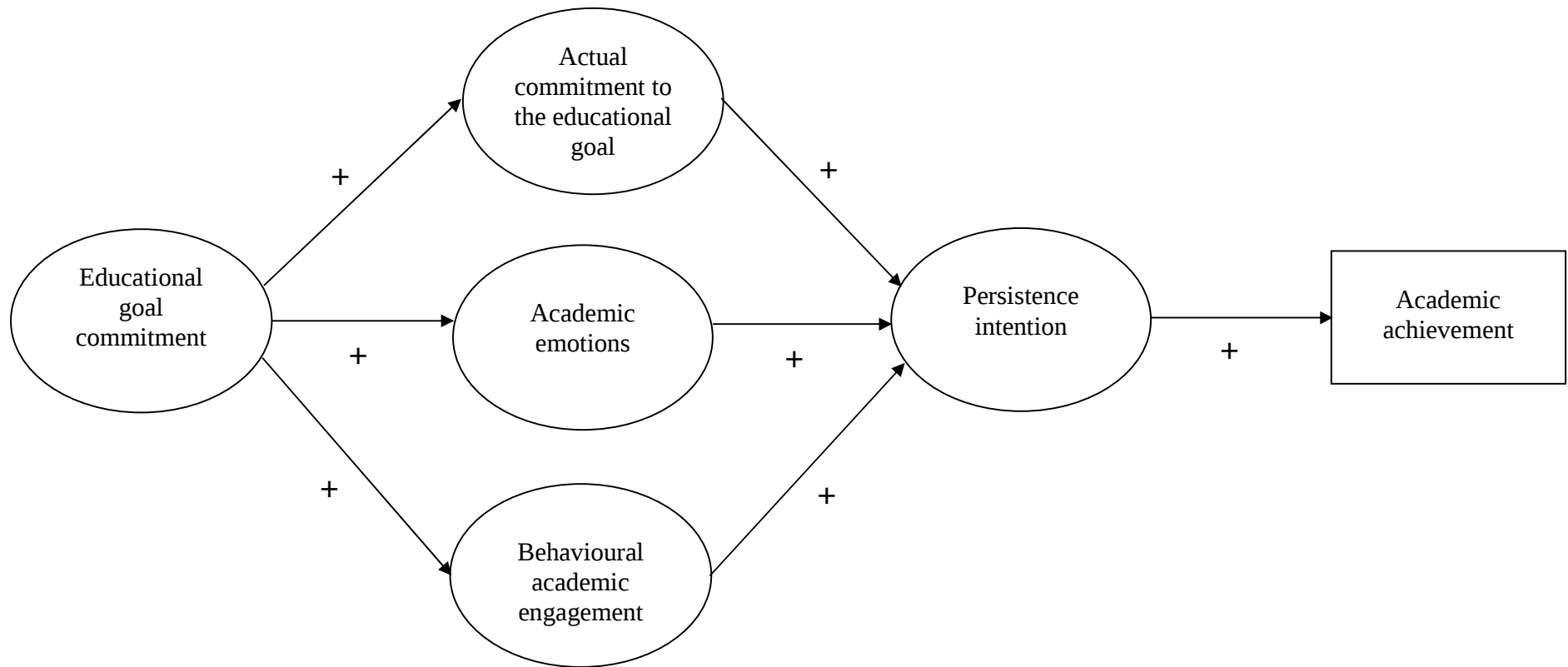


Figure 2. Model 2: Model based on theories of attitude/behavior relations.

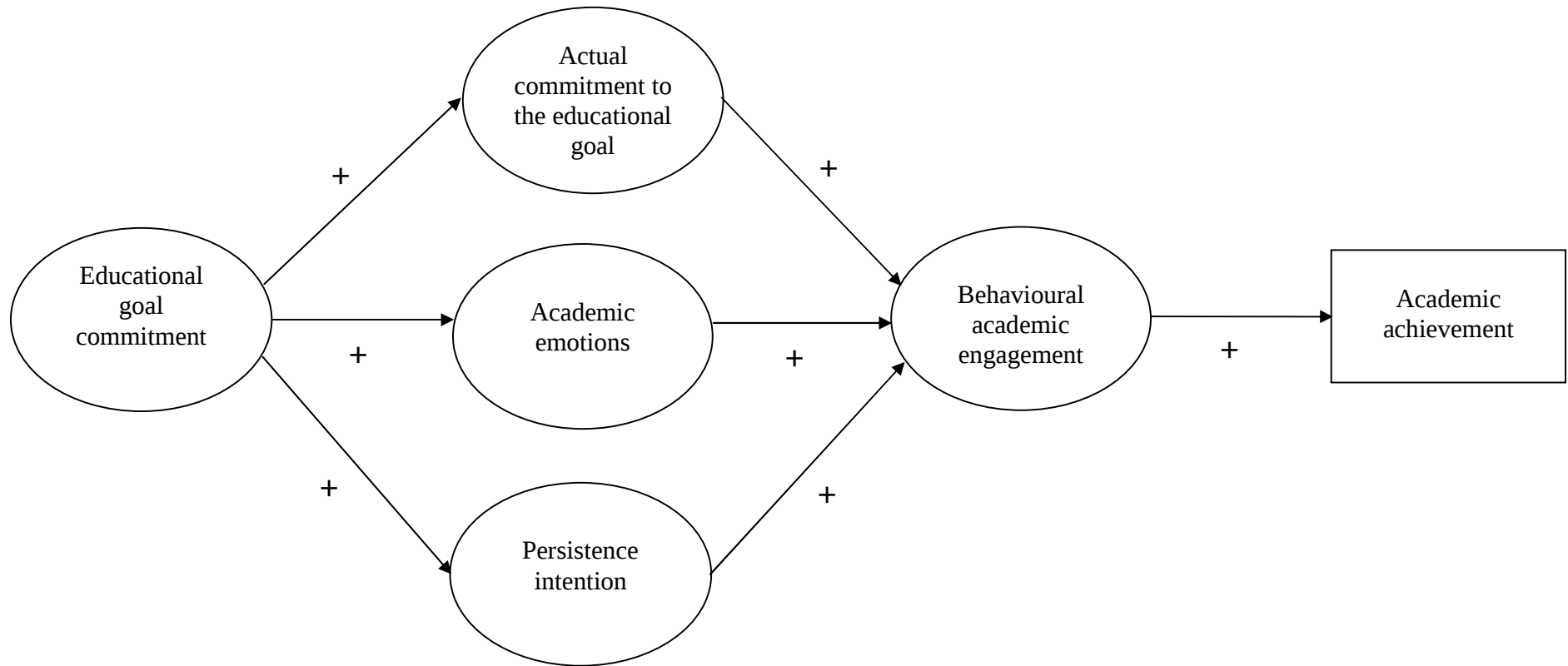


Figure 3. Model 3: Model based on research on school engagement.

Model 4: a model based on a combination of theories of attitude/behaviour relations and research on school engagement.

Finally, we suggest that a model combining assumptions from these two main theoretical frameworks could be the most adjusted to the data. Model 4 recognizes (1) the key role of persistence intention, as supported by the theories of attitude/behaviour relations, and (2) the key role of behavioural academic engagement, as supported by the research on school engagement. In other words, it postulates that the two most proximal predictors of academic achievement are students' persistence intention and their behavioural academic engagement (see Figure 4). This hypothesis is in line with previous results obtained by Neuville et al. (2007) in their attempt to predict success at college.

In Models 2, 3 and 4, actual commitment to the educational goal and academic emotions are therefore hypothesized to be more distal predictors of academic achievement, through the influence of the direct predictor(s) (i.e., persistence intention and/or behavioural academic engagement). The concept of actual commitment refers to the students' real commitment during their first year at college. Given the proximity of this concept to the construct of educational goal commitment (which refers to the students' intentional commitment at their entry to college), we postulate that, like educational goal commitment, actual commitment to the educational goal will be indirectly linked to academic achievement. Educational goal commitment is modeled as having a direct impact on actual commitment, which in turn has an indirect impact on academic achievement. Moreover, we suppose that academic emotions have an indirect impact on academic achievement, in line with Pekrun et al.'s (2002) results that suggested that the impact of academic emotions on academic achievement is mediated by academic motivation (e.g., behavioural academic engagement) and related volitional processes (e.g., intention to persist).

In sum, we will investigate the consequences of students' commitment to their educational goal for their academic achievement. Four theoretical models are suggested to describe the process through which this commitment influences students' performance.

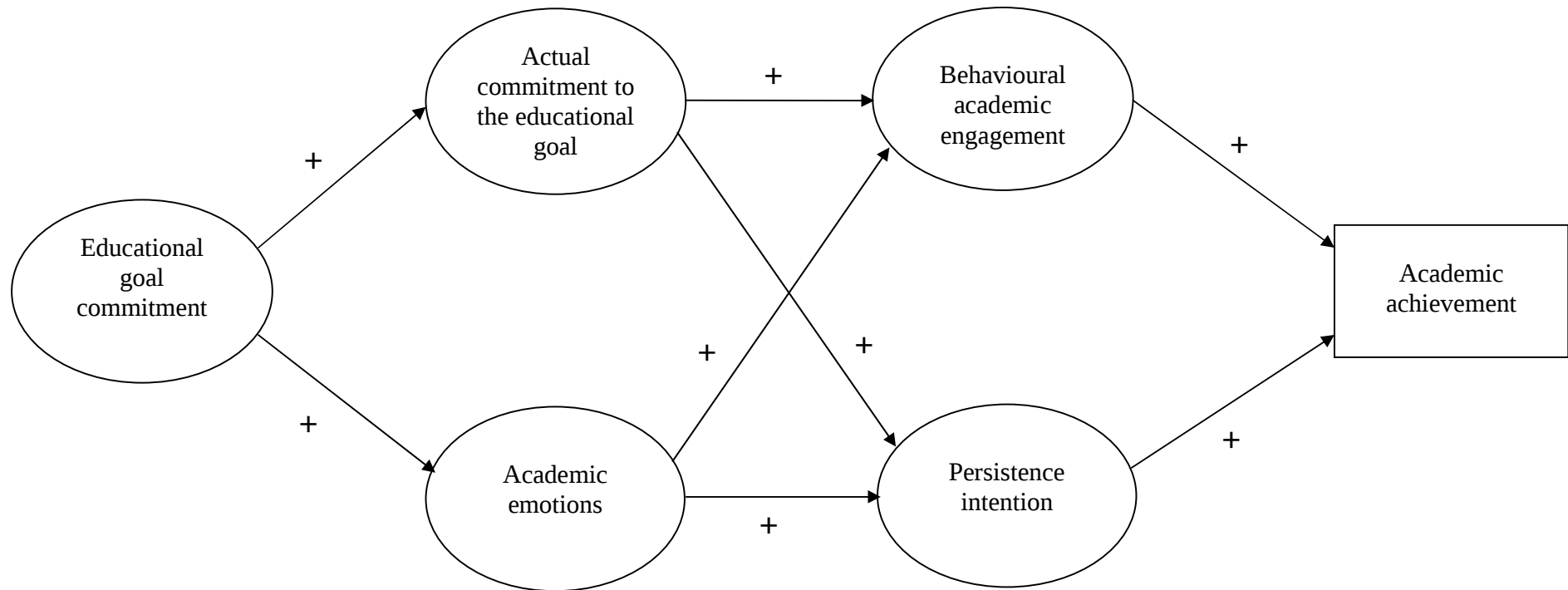


Figure 4. Model 4: Model based on a combination of theories of attitude/behavior relations and research on school engagement.

Method

Participants

Our sample consisted of 433 students in the first year of six Bachelor's degree programs (psychology, engineering, interpreting, political sciences, human and social sciences, management) in three higher education institutions in the French-speaking community of Belgium. The Belgian educational system is quite specific in several aspects. Students having successfully completed high school (whatever their GPA level) and having received a certificate have unrestricted access to any higher education program. This educational system gives those students the freedom to choose the study program and the school in which they want to study. Students will then be accepted without any access restriction. At the end of each academic year, the average percentage obtained for all the examinations taken during the year gives rise to a decision to accept or not the student in the second year. Finally, changing from one study domain to another, or from one college to another, is very easy. Therefore, when students encounter difficulties during the academic year, they could be quite easily tempted to question, or even to give up, their educational choice.

Some 69.7% of the participants were female and 30% were male (1 missing value). Their mean age was 18.51 ($SD = 0.89$). In the last year of high school, 46.9% of the participants obtained an overall average percentage that falls between 60 and 69%, 33.5% between 70 and 79%, and 11.3% between 80 and 90% (4.4% obtained between 50 and 59% and 0.7%, above 90%) (14 missing values).

Procedure

Data were collected through self-completed questionnaires in two waves: Wave 1 (T1) at the beginning of the academic year (September 2008) and Wave 2 (T2) just before the end of the courses (May 2009). The aim of the first wave was the measure of students' high school grades and educational goal commitment. The second wave asked about the several aspects of early choice implementation (i.e., actual commitment to the educational goal, academic emotions, behavioural academic engagement, and persistence intention). All students in the first year of the six Bachelor's degree programs were asked to answer the questionnaires. The students for

whom we had an e-mail address received the questionnaires by e-mail, and they were administered to the other students during a first-year course. Our sample consists of the 433 students who filled in both questionnaires. 405 other students only took part in T1 and were not included in the sample. The two groups of students did not differ significantly on either high school grades ($t(786) = -1.20$; *ns*), or educational goal commitment ($t(763) = -0.50$; *ns*). Finally, in September 2009 (T3), with permission from both the college authorities and the participants, we had access to the average achievement percentage students obtained at the end of their last examination session (i.e., the June or the September session depending on their success at the June session).

Measures

Except when specified, all items on the questionnaires were rated on 5-point Likert-type scales, from 1 (*strongly disagree*) to 5 (*strongly agree*).

Students' high school grades.

An estimate of previous academic achievement was obtained by asking students to indicate their overall average percentage in their last year of high school (1: 50–59%; 2: 60–69%; 3: 70–79%; 4: 80–90%; 5: more than 90%).

Educational goal commitment.

To measure educational goal commitment, students were first asked to write down the educational goal they are pursuing by registering in the higher education program they chose. “To nurse the people who need it” and “To become an open-minded person” are two examples of students' answers to this question. Then, fifteen items, mainly adapted from the measures developed by Brunstein (1993), by Hollenbeck, Klein, O’Leary, and Wright (1989), and by Wrosch, Scheier, Miller, Schulz and Carver (2003), were used to measure the extent to which the students were committed to their educational goal (e.g., “I am determined to try to attain this goal”; “I am willing to put forth a lot of effort, beyond what I’m used to, in order to attain this goal”). These measures were chosen in accordance with the way we define educational goal commitment. Our items are therefore more specifically focused on determination and efforts, whereas the Germeijs and Verschueren’s (2007) items encompass several constructs (i.e., determination, efforts, but also confidence, optimism, and attachment) as their definition of

commitment does (Germeijs & Verschueren, 2006a). Moreover, even if their definition of commitment is focused on students' career goal, Germeijs and Verschueren's (2007) items measure students' commitment to their study choice. In accordance with our definition of educational goal commitment, our items are related to students' educational goal. Cronbach's α for our scale was .85.

Choice implementation in higher education.

Actual commitment to the educational goal.

Actual commitment, as the three other aspects of choice implementation, was measured at T2. Therefore, to assess actual commitment, students were again asked to write down their educational goal. More specifically, similar to T1, they were asked to write down the goal they are pursuing by studying their subject at college. Then, three items were adapted from the educational goal commitment scale to measure the commitment students consider they have shown to their educational goal during the academic year (e.g., "Since the beginning of this academic year, I am putting forth a lot of effort, beyond what I'm used to, in order to attain this goal"). Cronbach's α for this scale was .85.

Academic emotions.

Twelve items were adapted from the Academic Emotions Scale (Govaerts & Grégoire, 2008) to assess students' emotions towards the courses they took during the academic year. This scale is structured by the valence dimension of emotions. More specifically, six of the twelve items measured the positive emotions of pride, hope, and enjoyment (e.g., "I am pleased to be working on these courses") ($\alpha = .73$). The other six items measured the negative emotions of boredom, shame, and anxiety (e.g., "I feel anxious when I go to the classes") ($\alpha = .68$). However, factorial analyses did not reveal these two factors. Moreover, positive and negative emotions correlated significantly ($r = -.48$; $p < .001$). Therefore, the items measuring the negative emotions were reversed and a global index of positive academic emotions was computed. All the items saturated on this factor, which explained 30.45% of the variance. Cronbach's α for this index was .78.

Behavioural academic engagement.

Nine items were used to measure behavioural engagement during the academic year. Four items were adapted from Neuville et al. (2007) to quantitatively evaluate students' effort and participation by asking them the number of hours a week they spent studying and the frequency of their attendance at classes (Farsides & Woodfield, 2003). These items are: (1) "Since the beginning of this academic year, I have spent ... hour(s) studying during the week-end" (1: 0h; 2: less than 2h; 3: 2h to 4h; 4: 5h to 6h; 5: more than 6h); (2) "Since the beginning of this academic year, I have spent ... hour(s) studying during a day (except week-end)" (1: 0h; 2: 1h; 3: 2h; 4: 3h; 5: more than 3h); (3) "Since the beginning of this academic year, I have attended theoretical classes" (1: never; 2: rarely; 3: sometimes; 4: often; 5: very often); (4) "Since the beginning of this academic year, I have attended practical classes (1: never; 2: rarely; 3: sometimes; 4: often; 5: very often). Moreover, five items asked students to evaluate how well they involved themselves in academic tasks (e.g., "Since the beginning of this academic year, I have been keeping up to date on my academic work"). These five items were rated on a 5-point Likert-type scale, from 1 (*strongly disagree*) to 5 (*strongly agree*). Cronbach's α for this nine-item scale was .78.

Persistence intention.

Students' satisfaction with their choice of study at the end of the academic year and their desire to continue in the same line of study were assessed using seven items ($\alpha = .90$) adapted from Neuville et al. (2007). One (reverse) item is "I would like to change my study choice".

Academic achievement.

The indicator of students' academic achievement was the average percentage obtained at the end of the last examination session.

Statistical Analysis

A structural equation modeling technique, using AMOS 16 software (Byrne, 2001), was used to test and compare the four theoretical models. This technique allows the fit between the data and an entire theoretical model to be tested. The four models tested are made up of two parts: a structural part and a measurement part. The structural part describes the structural relationships between the variables, as postulated by the theoretical models. The measurement

part allows the validity of the measures to be checked by considering the factorial structure that describes the links between the variables (called factors or latent variables) and the items measuring these variables (called indicators or observed variables).

More specifically, the models we tested are partially latent variable models. Indeed, students' high school grades and academic achievement are not latent variables (i.e., measured by several indicators), but simple observed variables, because we could assess them adequately using only one measure. Moreover, concerning four of the five latent variables, we combined their items into parcels, where each parcel is the average of a group of items. The parcels became therefore the indicators of the latent variable. This procedure, called item parceling, is aimed at reducing the complexity of the model by simplifying the measurement part (reducing the number of measured variables and, therefore, the number of parameters to be estimated) while keeping the structural part intact (Coffman & MacCallum, 2005). Exploratory factor analyses were conducted to check the unidimensionality of the scales and to construct the parcels. For each latent variable, all the items loaded on the same factor. The parcels were created by successively combining three items per parcel: the item presenting the highest loading on the factor, the one with the lowest loading, and one item with a moderate loading. This strategy is aimed at equalizing the influence of the factor across item parcels. Following this strategy, the 15 goal commitment items were combined into five parcels, the 12 academic emotions items into four parcels, and the nine behavioural academic engagement items into three parcels. The seven persistence intention items were combined into one parcel of three items and two parcels of two items in order to create the most balanced parcels with a number of items that is not a multiple of 3. The parcel of three items was constructed following the strategy explained above. Each parcel of two items successively combined the item presenting the highest loading and the one with the lowest loading. Finally, the three actual commitment items were not combined into parcels and were used separately in order to keep a minimum of three indicators per construct.

Following the recommendations of Marsh, Hau, and Wen (2004), and depending on the information furnished by the AMOS software, we used the chi-square statistic (χ^2), the ratio between this statistic and the degrees of freedom (χ^2/df), the goodness-of-fit index (*GFI*), the adjusted goodness-of-fit index (*AGFI*), the non-normed fit index (*NNFI*), and the root mean square error of approximation (*RMSEA*) as goodness-of-fit indices to test the fit of the models to

the data. To indicate a good fit the χ^2 should be low and non significant. However, in large samples, this statistic tends to be significant even if the fit is acceptable. The χ^2/df should be between 1.00 and 3.00 to indicate a good fit. The *GFI*, the *AGFI*, and the *NNFI* range from 0.00 to 1.00, with values above .90 and .95 being considered to indicate an acceptable and excellent fit respectively. The corresponding values for the *RMSEA* are below .08 and .05. To compare the fit of the four models, the akaike information criterion (*AIC*) was used. This was appropriate because the models were not nested. The lower the *AIC*, the better the fit.

Results

Nine participants had some outliers (± 3 standard deviations from the mean) and were excluded from the analyses. First, we checked for the utility of controlling for students' high school grades. Table 1 shows the correlations between this variable and the others used in the theoretical models. The correlations between high school grades on the one hand, and academic achievement and early choice implementation on the other hand, are all statistically significant. Given these links, we decided to control for high school grades in our study of the consequences of educational goal commitment. The means, standard deviations, and partial correlations (i.e., correlations controlling for the high school grades) between the scales are presented in Table 2.

All the partial correlations are significant (at $p < .01$ or $p < .001$), except the one between educational goal commitment and academic achievement. It is interesting to note that the correlations between educational goal commitment on the one hand, and actual commitment to the educational goal ($r = .33$; $p < .001$) and behavioural academic engagement ($r = .21$; $p < .001$) on the other hand, are nearly as strong as the correlations showed by Germeijs and Verschueren (2007) between commitment on the one hand, and commitment to the chosen study ($r = .48$; $p < .01$) and academic adjustment ($r = .38$; $p < .01$) on the other hand. This supports that the reality measured by our scales and the one measured by Germeijs and Verschueren's scales are quite similar.

The structural equation modeling analyses were conducted by controlling for students' high school grades. Indeed, in the test of each theoretical model, we added an impact of the high school grades on each one of the variables of the model except for educational goal commitment. This is based on the significant correlations observed between high school grades

Table 1. Descriptive statistics for the control variable and correlations coefficients between this variable and the other scales.

Control variable	<i>M</i>	<i>SD</i>	Educational goal commitment	Actual commitment to the educational goal	Academic emotions	Behavioural academic engagement	Persistence intention	Academic achievement
Students' high school grades	2.56	0.76	.07 (<i>ns</i>)	.17**	.21***	.34***	.14**	.41***

** $p < .01$; *** $p < .001$; *ns* = non significant.

Table 2. Descriptive statistics and partial correlations coefficients between scales.

Variables	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6
1. Educational goal commitment	4.00	0.47	1.00					
2. Actual commitment to the educational goal	3.76	0.74	.33***	1.00				
3. Academic emotions	3.63	0.50	.29***	.45***	1.00			
4. Behavioural academic engagement	3.41	0.59	.21***	.58***	.58***	1.00		
5. Persistence intention	4.20	0.74	.19***	.30***	.53***	.34***	1.00	
6. Academic achievement	61.08	13.59	-.07 (<i>ns</i>)	.17**	.22***	.29***	.28***	1.00

** $p < .01$; *** $p < .001$; *ns* = non significant.

Table 3. Goodness-of-fit indices for the four models.

	<i>df</i>	χ^2	χ^2/df	<i>GFI</i>	<i>AGFI</i>	<i>NNFI</i>	<i>RMSEA</i>	<i>AIC</i>
Model 1: Model based on Germeijs and Verschueren's empirical results.	158	645.11 ($p < .001$)	4.08	.84	.79	.83	.092	749.11
Model 2: Model based on theories of attitude/behaviour relations.	159	573.23 ($p < .001$)	3.61	.86	.82	.85	.085	675.23
Model 3: Model based on research on school engagement.	159	474.71 ($p < .001$)	2.99	.89	.85	.89	.074	576.71
Model 4: Model based on a combination of theories of attitude/behaviour relations and research on school engagement.	158	367.86 ($p < .001$)	2.33	.91	.88	.93	.060	471.86

on the one hand, and academic achievement and early choice implementation on the other hand (see Table 1). The results presented below were therefore obtained controlling for these impacts of students' high school grades. All the indices of model fit (Table 3) show that the model which fits the data best is Model 4 (which is based on a combination of theories of attitude/behaviour relations and research on school engagement), followed by Model 3 (which is only based on research on school engagement) and Model 2 (which is only based on theories of attitude/behaviour relations). Model 1 (which is based on Germeijs and Verschueren's (2007) empirical results) gives the worst fit. Moreover, the specific index used to compare the models, the *AIC*, is lowest for Model 4, which again indicates that this model fits the data better than the other three models.

Figure 5 displays the path diagram and the standardized parameter estimates for Model 4. Except for the path between actual commitment to the educational goal and persistence intention, all the other postulated relationships were statistically significant. As predicted, behavioural academic engagement ($\beta = .19$; $p < .01$) and persistence intention ($\beta = .23$; $p < .001$) had a direct impact on academic achievement. Persistence intention was in turn predicted by academic emotions ($\beta = .55$; $p < .001$). However, persistence intention was not significantly explained by the actual commitment to the educational goal ($\beta = .08$). The second predictor of academic achievement, behavioural academic engagement, was directly influenced by the actual commitment to the educational goal ($\beta = .48$; $p < .001$) and by academic emotions ($\beta = .48$; $p < .001$), as postulated. Actual commitment to the educational goal ($\beta = .37$; $p < .001$) and academic emotions ($\beta = .36$; $p < .001$) were, in their turn, directly influenced by educational goal commitment, as hypothesized. The impacts of students' high school grades on the variables of the model (except for educational goal commitment) are not presented on the figure in order to not overload it. Four of these five impacts were significant at the $p < .001$ level: students' high school grades positively influence actual commitment to the educational goal ($\beta = .21$), academic emotions ($\beta = .19$), behavioural academic engagement ($\beta = .17$), and academic achievement ($\beta = .29$). Only the impact on persistence intention was not significant ($\beta = .04$). This model was partially effective in the prediction of actual commitment to the educational goal ($R^2 = .19$) and academic emotions ($R^2 = .17$), but was much more successful in the

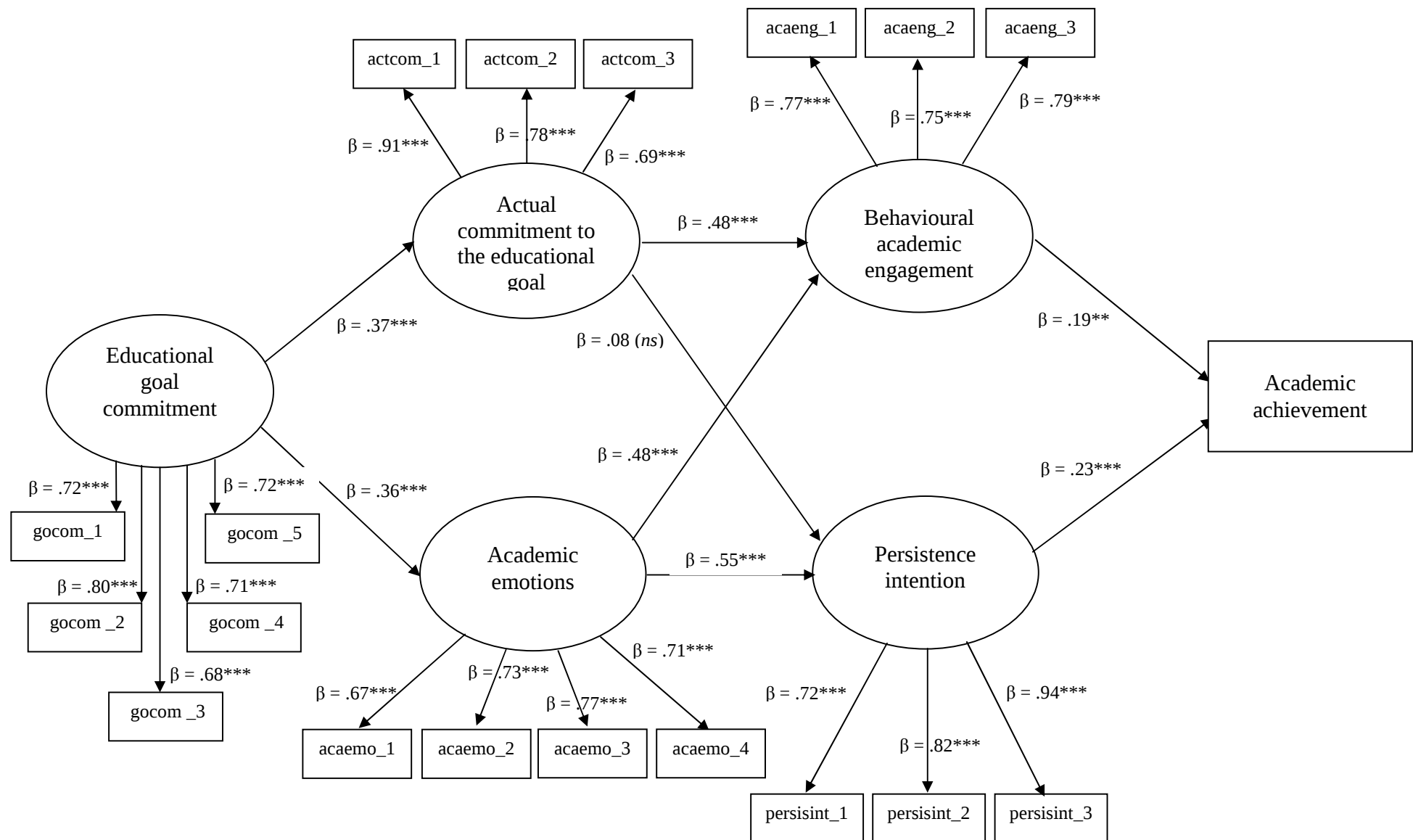


Figure 5. Results of the structural equation modeling of Model 4 ($N = 365$).

Note: gocom_1, gocom_2, gocom_3, gocom_4, and gocom_5 are the indicators of educational goal commitment; actcom_1, actcom_2, and actcom_3 the indicators of actual commitment to the goal; acaemo_1, acaemo_2, acaemo_3, and acaemo_4 the indicators of academic emotions; acaeng_1, acaeng_2, and acaeng_3 the indicators of behavioral academic engagement; and persisint_1, persisint_2, and persisint_3 the indicators of persistence intention.

** $p < .01$; *** $p < .001$; ns = non significant.

Goodness-of-fit indices: $\chi^2 = 367.86$ ($p < .001$); $\chi^2/df = 2.33$; $GFI = .91$; $AGFI = .88$; $NNFI = .93$; $RMSEA = .060$; $AIC = 471.86$.

prediction of behavioural academic engagement ($R^2 = .65$), persistence intention ($R^2 = .34$), and academic achievement ($R^2 = .28$).

Model 4 being supported as the best model, complementary analyses were conducted to check the full character of the six mediations showed on Figure 5. Each mediation was tested in isolation of the rest of the model, using the Baron and Kenny's (1986) procedure. Regression analyses confirmed that five of the six mediations are full mediations: (1) the impact of goal commitment on academic engagement, through actual commitment ($Z = 6.21$; $p < .001$); (2) the impact of goal commitment on academic engagement, through academic emotions ($Z = 5.62$; $p < .001$); (3) the impact of goal commitment on persistence intention, through academic emotions ($Z = 5.43$; $p < .001$); (4) the impact of actual commitment on academic achievement, through academic engagement ($Z = 5.70$; $p < .001$); (5) the impact of academic emotions on academic achievement, through academic engagement ($Z = 4.90$; $p < .001$). Only a partial mediation could be showed for the following relation: the impact of academic emotions on academic achievement, through persistence intention ($Z = 3.62$; $p < .001$). However, if we add the direct link implied by this partial mediation (from academic emotions to academic achievement) in Model 4 and test this model using structural equation modeling, this link appears to be non significant. Moreover, the goodness-of-fit indices of the model including the direct link between academic emotions and academic achievement are not better than the indices of Model 4 ($\chi^2 = 365.87$ ($p < .001$); $\chi^2/df = 2.33$; $GFI = .91$; $AGFI = .88$; $NNFI = .93$; $RMSEA = .060$). The specific index used to compare the models shows that the model including the direct link fits the data slightly worse than Model 4 ($AIC = 471.87$). Given that the added link is not significant and based on the principle that among two well adjusted models the most parsimonious one is preferred, we confirm Model 4 as the best model.

Discussion

Based on one of the first empirical studies on the consequences of high school students' career decision-making process (Germeijs & Verschueren, 2007), the present study has gone one step further in the investigation of a central construct in this process: educational goal commitment. In testing the consequences of this commitment for academic achievement at college, our study has overcome some of the main limitations of Germeijs and Verschueren's

study. Four theoretical models of the process through which goal commitment influences academic achievement at college were compared, while controlling for students' high school grades. This process implies four mediators: actual commitment to the educational goal, academic emotions, behavioural academic engagement, and persistence intention (i.e., the four aspects of early choice implementation).

Results clearly demonstrated the superiority of Model 4 based on a combination of theories of attitude/behaviour relations (Ajzen, 1991) and research on school engagement (Fredricks et al., 2004). Model 3 (which was based on research on school engagement and only assigned a key role to behavioural academic engagement), Model 2 (which was based on the theories of attitude/behaviour relations and only assigned a key role to persistence intention), and Model 1 (which followed Germeijs and Verschueren's (2007) results and did not prioritize any of the four mediators) did not fit the data so well. In other words, our results suggested that models that set some priorities among the mediators fit the data better. These various aspects of early choice implementation are not on an equal footing in the prediction of academic achievement. More specifically, our results confirmed that, among the four mediators, two aspects of choice implementation play a more proximal role: (1) intention, as postulated by the literature on attitude-behaviour relations, and (2) engagement, as assumed by the research on school engagement. A model that recognizes these two aspects as direct predictors of academic achievement fits the data better than models assuming that all the indirect influences on academic achievement act via only one of these two aspects.

Actual commitment to the educational goal and academic emotions had an indirect impact on academic achievement, through their effect on the proximal antecedents. As hypothesized by Pekrun et al. (2002), academic emotions influenced academic achievement through their impact on behavioural academic engagement and on persistence intention. Students' actual commitment to their educational goal was also indirectly linked to academic achievement, through their impact on behavioural academic engagement. These results contribute to the literature concerning the antecedents of school engagement (Kenny et al., 2006). The degree of students' behavioural school engagement is highly predicted by their actual commitment to their educational goal and by their emotions towards the courses they took during the academic year. Results also confirmed our assumptions of a direct impact of students'

commitment intention at entry at college on their emotions towards the courses they took during the academic year (Emmons, 1986) and on their actual commitment during their first year at college (Germeijs & Verschueren, 2007).

However, the postulated impact of this actual commitment on persistence intention was not confirmed by the structural equation modeling. It seems that it is the emotional aspect rather than this more motivational and behavioural aspect (i.e., the actual commitment to the educational goal) that directly determines the students' desire to persist in their chosen field. This result supports a broader role of emotions in the prediction of achievement-related behaviours, than the one that is traditionally recognized. Most studies of academic emotions have highlighted their impact on academic achievement (e.g., Govaerts, 2006; Ma, 1999; Meece, Wigfield, & Eccles, 1990; Pekrun et al., 2002). Few studies have shown their role in the students' persistence process (e.g., Gerdes & Mallinckrodt, 1994; Hurtado, Carter, & Spuler, 1996). Our study brought additional support to this emerging line of research by stressing the impact of academic emotions on students' intention to persist in their study choice, which is a central predictor of their actual persistence. Students seem to attach a lot of importance to the feelings they have about their courses when deciding whether or not to continue with them. This emotional dimension should be taken into account by theoretical models explaining persistence such as Tinto's (1997) well-known model of student integration. In line with this suggestion, Schmitz et al. (2010) showed the importance of adding to the original Tinto's model a positive direct impact of emotional adjustment on persistence intention.

Suggestions for future research may be pointed up from our stimulating findings on the consequences of educational goal commitment. First, we confirmed an unexpected result obtained by Germeijs and Verschueren (2007). Although educational goal commitment contributed to early choice implementation, which in turn predicted academic achievement, no significant direct relationship between goal commitment and academic achievement was found. Germeijs and Verschueren did not find either any direct effect of their decisional tasks on academic achievement. Their explanation was that, in addition to the positive indirect effect via implementation, there are other mechanisms through which the decisional tasks have a negative effect on academic achievement. The addition of positive and negative effects would lead to a global null impact. More specifically, they suggested that one of these negative mechanisms

could be that high commitment produces an increase in stress. High levels of stress may have in turn a negative effect on academic achievement. This suggestion is in keeping with Pomerantz et al.'s (2000) study showing that a high level of goal investment is likely to increase psychological distress (e.g., worry, stress), because failure would show this investment to have been wasted.

Our measure of positive academic emotions includes two items measuring anxiety about courses. Using these as a specific index of anxiety, we calculated the correlation between this index and educational goal commitment. This was not significant ($r = .05$; *ns*). The explanation of the absence of a link between goal commitment and academic achievement by the combination of positive mechanisms with a negative mechanism linked to increased stress was therefore not supported by our study. However, it is possible that a more appropriate measure of general stress than our two specific items of academic anxiety would be significantly positively linked to educational goal commitment. Other mechanisms could also occur. Wrosch and his colleagues (Wrosch, Miller, Scheier, & Brun de Pontet, 2007; Wrosch et al., 2003) suggested other potentially negative consequences of goal commitment by showing the benefits of goal disengagement for psychological well being (e.g., diminution of intrusive thoughts about problems) and physical health. Future studies should investigate this potentially negative side of goal commitment and try to explain further the lack of direct relationship between goal commitment and academic achievement.

Second, our research is focused on academic consequences (i.e., academic achievement and four aspects of academic choice implementation). A broader investigation of the consequences of goal commitment should be conducted that could potentially help to understand how highly committed students live, not only academically but in other respects, during their first year in higher education. Besides its potential negative consequences on non-academic aspects of life (see above), goal commitment is also likely to have positive effects on various dimensions of well being: finding meaning in life (McGregor & Little, 1998); positive emotions (Emmons, 1986); lack of depressive symptoms (Pomerantz et al., 2000); and feelings of control (Ryff & Keyes, 1995). Such an investigation of the links between educational goal commitment and subjective well being could extend recent research on the impact of career decidedness on well being (Uthayakumar, Schimmack, Hartung, & Rogers, 2010).

Future studies should also investigate longer-term outcomes than academic achievement at the end of first year. Such an interesting outcome could be students' persistence in their course of study the following academic year. Indeed, academic achievement and persistence are two central achievement-related behaviours (Eccles & Wigfield, 2002). Even if this longer-term outcome was not measured by the present study, we investigated a shorter-term indicator of persistence, namely persistence intention (Schmitz et al., 2010). Results observed in relation to persistence intention give an idea of what we could observe when studying actual persistence. However these results need to be replicated with such a longer-term achievement-related behaviour.

Finally, some limitations concern the methodology used. Although the item parceling has got several advantages, this procedure implies the loss of some information. Indeed, we based our analyses on indicators which are means of several items, instead of the items themselves. Moreover, in future studies, in order to use more accurate and reliable measures, behavioural academic engagement and high school GPA should rely on objective instead of self-report data (e.g., actual number of classes that were missed, actual GPA obtained from high school records).

Despite these limitations, our research adds to the sparse empirical literature on the consequences of educational goal commitment. To summarize, the present study demonstrates the importance of taking into account the emotional aspect of choice implementation, and the utility of controlling for students' high school grades in the prediction of choice implementation and achievement at college. Moreover, our study empirically supports a theoretically driven model of the sequential process through which goal commitment influences academic achievement. Beyond these contributions, our results, by showing the important consequences of educational goal commitment, highlight the need to guide students in the development of an active engagement to their educational plans. Such counseling interventions should be built on research into how students' commitment towards their goal is influenced and could be further developed (e.g., Boudrenghien, Frenay, & Bourgeois, 2009). Moreover, our results should be used by school counselors who want to support students by increasing their awareness of factors that may help them succeed in college.

References

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. doi: 10.1016/0749-5978(91)90020-T
- Ajzen, I., & Madden, T. J. (1986). Prediction of goal-directed behavior: Attitudes, intentions, and perceived behavioral control. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22(5), 453-474. doi: 10.1016/0022-1031(86)90045-4
- Arthur, W., & Day, D. V. (1994). Development of a short form for the Raven Advanced Progressive Matrices test. *Educational and Psychological Measurement*, 54(2), 394-403. doi: 10.1177/0013164494054002013
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychology research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Boudrenghien, G., Frenay, M., & Bourgeois, E. (2009). La transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur : Antécédents de l'engagement de l'élève envers son but de formation. [Transition from high school to college: Antecedents of student's educational goal commitment]. *Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 70, 3-30
- Brunstein, J. C. (1993). Personal goals and subjective well-being: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(5), 1061-1070.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah (N.J.): Erlbaum.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. New York, NY US: Cambridge University Press.
- Coffman, D. L., & MacCallum, R. C. (2005). Using parcels to convert path analysis models into latent variable models. *Multivariate Behavioral Research*, 40(2), 235-259. doi: 10.1207/s15327906mbr4002_4
- Connell, J. P., & Spencer, M. B. (1994). Educational risk and resilience in African-American youth: Context, self, action, and outcomes in school. *Child Development*, 65(2), 493-506. doi: 10.1111/1467-8624.ep9405315136

- Defrenne, R. (2003). Orientation et éducation à l'orientation tout au long de la vie. [Life-span career guidance]. *L'Indécis*, 51, 3-18.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132.
- Emmons, R. A. (1986). Personal strivings: An approach to personality and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(5), 1058-1068. doi: 10.1037/0022-3514.51.5.1058
- Farsides, T., & Woodfield, R. (2003). Individual differences and undergraduate academic success: The roles of personality, intelligence, and application. *Personality and Individual Differences*, 34, 1225-1243.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Galand, B., Frenay, M., & Bourgeois, E. (2004). *Facteurs de réussite en 1ère candidature à la Faculté des Sciences et à l'Institut d'Education Physique et de Réadaptation*. [Factors of success in the first year examinations in the Faculties of Sciences and Physical Education]. Paper presented at the 3rd Symposium of the UNESCO Chair on University Teaching and Learning, Louvain-la-Neuve, Belgium.
- Galand, B., Neuville, S., & Frenay, M. (2005). L'échec à l'université en Communauté française de Belgique: Comprendre pour mieux prévenir. [Failure at university in the French-speaking part of Belgium: Understanding in order to prevent]. *Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 39, 5-17.
- Gerdes, H., & Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, social, and academic adjustment of college students: A longitudinal study of retention. *Journal of Counseling and Development*, 72(3), 281-288.
- Germeijs, V., & Verschueren, K. (2006a). High school students' career decision-making process: Development and validation of the study choice task inventory. *Journal of Career Assessment*, 14, 449-471.
- Germeijs, V., & Verschueren, K. (2006b). High school students' career decision-making process: A longitudinal study of one choice. *Journal of Vocational Behavior*, 68, 189-204.

- Germeijs, V., & Verschueren, K. (2007). High school students' career decision-making process: Consequences for choice implementation in higher education. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 223-241.
- Govaerts, S. (2006). *Les processus motivationnels, émotionnels et cognitifs dans l'apprentissage scolaire: Etude de leurs interrelations. [Relationships between motivational, emotional, and cognitive processes in learning situations]*. Unpublished doctoral dissertation, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgium.
- Govaerts, S., & Grégoire, J. (2008). Development and construct validation of an academic emotions scale. *International Journal of Testing*, 8(1), 34-54. doi: 10.1080/15305050701808649
- Harren, V. A. (1979). A model of career decision-making for college students. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 119-133.
- Hirschi, A., & Vondracek, F. W. (2009). Adaptation of career goals to self and opportunities in early adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, 75(2), 120-128. doi: 10.1016/j.jvb.2009.05.005
- Hollenbeck, J. R., & Klein, H. J. (1987). Goal commitment and the goal-setting process: Problems, prospects, and proposals for future research. *Journal of Applied Psychology*, 72, 212-220.
- Hollenbeck, J. R., Klein, H. J., O'Leary, A. M., & Wright, P. M. (1989). Investigation of the construct validity of a self-report measure of goal commitment. *Journal of Applied Psychology*, 74(6), 951-956.
- Hurtado, S., Carter, D. F., & Spuler, A. (1996). Latino student transition to college: Assessing difficulties and factors in successful college adjustment. *Research in Higher Education*, 37(2), 135-157.
- Kenny, M. E., Blustein, D. L., Haase, R. F., Jackson, J., & Perry, J. C. (2006). Setting the stage: Career development and the student engagement process. *Journal of Counseling Psychology*, 53(2), 272-279. doi: 10.1037/0022-0167.53.2.272
- Klinger, E., Barta, S. G., & Maxeiner, M. E. (1980). Motivational correlates of thought content frequency and commitment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6), 1222-1237. doi: 10.1037/h0077724

- Larose, S., & Boivin, M. (1998). Attachment to parents, social support expectations, and socioemotional adjustment during the high school-transition. *Journal of Research on Adolescence*, 8(1), 1-27.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Ma, X. (1999). A meta-analysis of the relationship between anxiety toward mathematics and achievement in mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 30(5), 520-540.
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153-184.
- Marsh, H. W., Hau, K. T., & Wen, Z. (2004). In search of golden rules: Comment on hypothesis-testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) findings. *Structural Equation Modeling*, 11(3), 320-341.
- McGregor, I., & Little, B. R. (1998). Personal projects, happiness, and meaning: On doing well and being yourself. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(2), 494-512. doi: 10.1037/0022-3514.74.2.494
- Meece, J. L., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1990). Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents' course enrollment intentions and performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 60-70.
- Neuville, S., Frenay, M., Schmitz, J., Boudrenghien, G., Noel, B., & Wertz, V. (2007). Tinto's theoretical perspective and expectancy-value paradigm: A confrontation to explain freshmen's academic achievement. *Psychologica Belgica*, 47(1-2), 31-50.
- Osipow, S. H. (1999). Assessing career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 55, 147-154.
- Parmentier, P. (1994). *La réussite des études universitaires : Facteurs structurels et processuels de la performance académique en première année en médecine. [Success at University: Structural and process factors in academic achievement in first year in the Faculty of Medical Science]*. Unpublished doctoral dissertation, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgium.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005). *How college affects students: A third decade of research* (Vol. 2). San Francisco: Jossey-Bass.

- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist, 37*(2), 91-106.
- Pomerantz, E. M., Saxon, J. L., & Oishi, S. (2000). The psychological trade-offs of goal investment. *Journal of Personality and Social Psychology, 79*(4), 617-630.
- Richardson, M. S., Meade, P., Rosbruch, N., Vescio, C., Price, L., & Cordero, A. (2009). Intentional and identity processes: A social constructionist investigation using student journals. *Journal of Vocational Behavior, 74*(1), 63-74. doi: 10.1016/j.jvb.2008.10.007
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 130*(2), 261-288. doi: 10.1037/0033-2909.130.2.261
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*(4), 719-727. doi: 10.1037/0022-3514.69.4.719
- Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Wertz, V., Noel, B., & Eccles, J. S. (2010). Etude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université. [Study of three central factors to understand persistence at University]. *Revue Française de Pédagogie, 172*, 43-61.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education, 68*(6), 599-623.
- Uthayakumar, R., Schimmack, U., Hartung, P. J., & Rogers, J. R. (2010). Career decidedness as a predictor of subjective well-being. *Journal of Vocational Behavior, 77*(2), 196-204. doi: 10.1016/j.jvb.2010.07.002
- Webb, T. L., & Sheeran, P. (2006). Does changing behavioral intentions engender behavior change? A meta-analysis of the experimental evidence. *Psychological Bulletin, 132*(2), 249-268. doi: 10.1037/0033-2909.132.2.249
- Wrosch, C., Miller, G. E., Scheier, M. F., & Brun de Pontet, S. (2007). Giving up on unattainable goals: Benefits for health? *Personality and Social Psychology Bulletin, 33*, 251-265.
- Wrosch, C., Scheier, M. F., Miller, G. E., Schulz, R., & Carver, C. S. (2003). Adaptive self-regulation of unattainable goals: Goal disengagement, goal reengagement, and subjective well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29*, 1494-1508.

CHAPTER 6 :

**Educational goal commitment:
Consequences for persistence in higher education.**

CHAPTER 6: Educational goal commitment: Consequences for persistence in higher education.

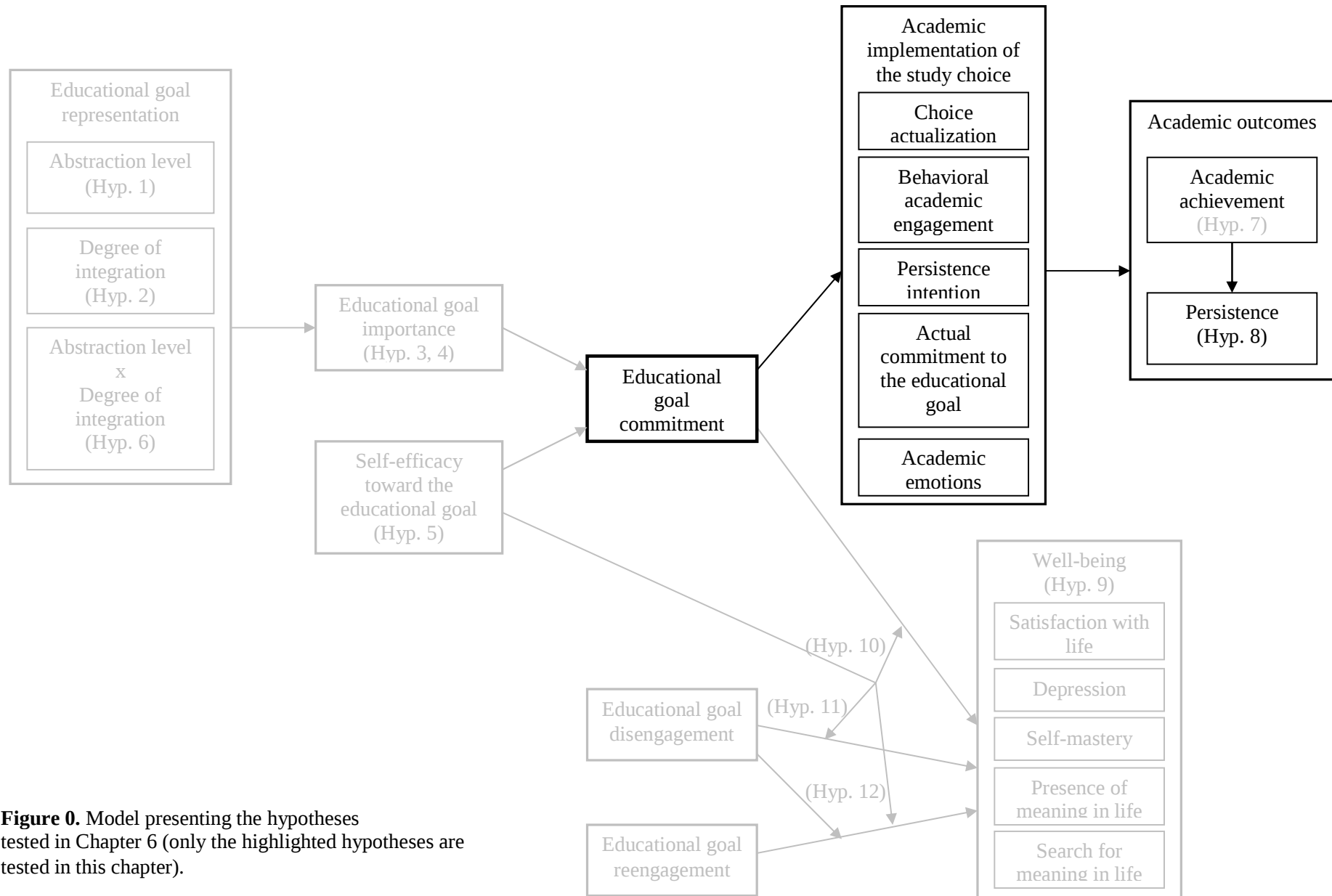


Figure 0. Model presenting the hypotheses tested in Chapter 6 (only the highlighted hypotheses are tested in this chapter).

Educational goal commitment:
Consequences for persistence in higher education¹

Gentiane Boudrenghien
Mariane Frenay
Université catholique de Louvain
Etienne Bourgeois
Université de Genève

Introduction

As mentioned by Germeijs and Verschueren (2007) and Boudrenghien, Frenay, and Bourgeois (submit)², there is a lack of studies investigating longer-term outcomes of educational goal commitment than academic achievement at the end of first year. The present chapter is aimed at investigating the impact of the commitment students develop toward their educational goal at the entry at college on their persistence in their course of study the following academic year.

In the Belgian educational system, as in most of the European countries, achievement and persistence are closely linked in that it is impossible to enter the second year of a study program if the first year has not been passed. Therefore, a direct predictor of persistence is supposed to be academic achievement. Given the results obtained by Boudrenghien et al. (submit) concerning the prediction of achievement, we suggest that the impact of educational goal commitment on persistence is indirect, through its already indirect influence on academic achievement.

Moreover, Boudrenghien et al. (submit) showed that academic achievement is directly and indirectly influenced by several aspects of early choice implementation (i.e., actual commitment to the educational goal, academic emotions, behavioral academic engagement, and persistence intention). These aspects were demonstrated as mediators of the indirect impact of educational

¹ The present chapter is a non-published research report.

² This reference corresponds to the fifth chapter of the present thesis.

goal commitment on academic achievement. Based on our hypothesis of a direct impact of academic achievement on persistence, these aspects are supposed to indirectly influence persistence, through their impact on academic achievement. However, one of these aspects of early choice implementation should play a more direct role in the prediction of persistence: persistence intention. The well-known Tinto's student integration model (Tinto, 1997) was devoted to the study of persistence at college. Based on this theoretical perspective, one of the important direct predictors of students' actual persistence is their intention to persist. Moreover, this model also suggests an indirect impact of students' commitment toward their goals at their entry at college on persistence, among others, through its indirect impact on this persistence intention.

Finally, given the postulated strong link between academic achievement and persistence, we suggest that, as it was demonstrated for achievement (Boudrenghien et al., submit), it should be important to control for students' high school grades when investigating persistence at college.

More specifically, we postulate the following three hypotheses. The structural equations model obtained by Boudrenghien et al. (submit) is completed in order to represent the links postulated by these hypotheses (see on Figure 1).

Hypothesis 1. Persistence is directly influenced by persistence intention and academic achievement.

Hypothesis 2. Persistence is indirectly influenced by actual commitment to the educational goal, academic emotions, and behavioral academic engagement, through the direct impact of academic achievement.

Hypothesis 3. Persistence is indirectly influenced by educational goal commitment, through the direct impacts of persistence intention and academic achievement, and through the indirect impacts of actual commitment, academic emotions, and behavioral academic engagement.

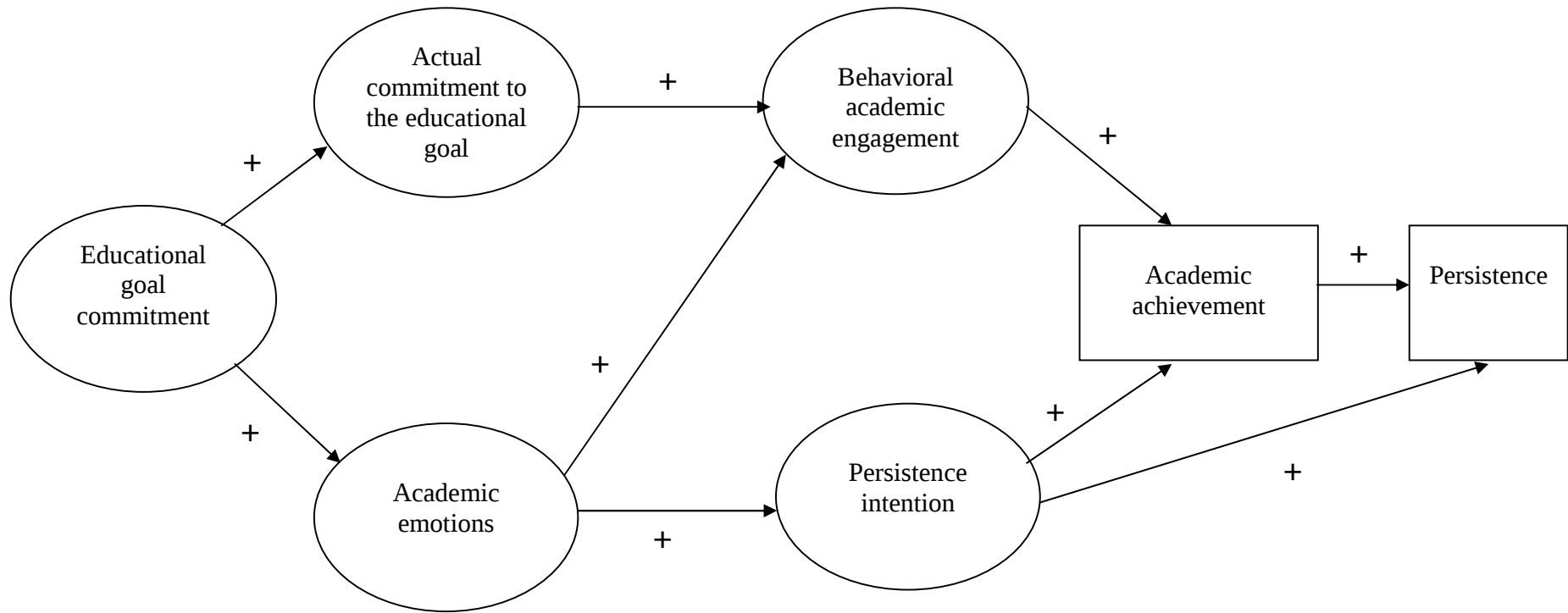


Figure 1. The theoretical model.

Method

Participants

The sample is the same than the one used by Boudrenghien et al. (submit). To remind, our sample consisted of 433 students in the first year of five Bachelor's degree programs in three higher education institutions in the French-speaking community of Belgium. Some 69.7% of the participants were female and 30% were male (1 missing value). Their mean age was 18.51 ($SD = 0.89$). In the last year of high school, 46.9% of the participants obtained an overall average percentage that falls between 60 and 69%, 33.5% between 70 and 79%, and 11.3% between 80 and 90% (4.4% obtained between 50 and 59% and 0.7%, above 90%) (14 missing values).

Procedure

The procedure was the same than the one used by Boudrenghien et al. (submit). To remind, data were collected through self-completed questionnaires in two waves: Wave 1 (T1) at the beginning of the academic year (September 2008) and Wave 2 (T2) just before the end of the courses (May 2009). The aim of the first wave was the measure of students' high school grades and educational goal commitment. The second wave asked about the several aspects of early choice implementation (i.e., actual commitment to the educational goal, academic emotions, behavioral academic engagement, and persistence intention). All students in the first year of the five Bachelor's degree programs were asked to answer to the questionnaires. The students for whom we had an e-mail address received the questionnaires by e-mail, and they were administered to the other students during a first-year course. Our sample consists of the 433 students who filled in both questionnaires. 405 other students only took part in T1 and were not included in the sample. The two groups of students did not differ significantly on either high school grades ($t(786) = -1.20$; *ns*), or educational goal commitment ($t(763) = -0.50$; *ns*). At the end of the last examination session (September 2009 – T3), with permission from both the college authorities and the participants, we had access to the average percentage students obtained for all the examinations taken during the academic year. A final step was taken into account in the present study (T4). In October 2009, with permission from both the college authorities and the participants, we were granted access to information relative to students' persistence in their chosen program for the year 2009/2010. For each student, we received the

information that he/she continues in the same field (either entering the second year or repeating the first year) or not.

Measures

The measures are the same that the one used by Boudrenghien et al. (submit), except that we added students' persistence. To remind, except when specified, all items on the questionnaires were rated on 5-point Likert-type scales, from 1 (*strongly disagree*) to 5 (*strongly agree*).

Students' high school grades.

An estimate of previous academic achievement was obtained by asking students to indicate their overall average percentage in their last year of high school (1: 50–59%; 2: 60–69%; 3: 70–79%; 4: 80–90%; 5: more than 90%).

Educational goal commitment.

To measure educational goal commitment, students were first asked to write down the educational goal they are pursuing by registering in the higher education program they chose. Then, fifteen items, mainly adapted from the measures developed by Brunstein (1993), by Hollenbeck, Klein, O'Leary, and Wright (1989), and by Wrosch, Scheier, Miller, Schulz and Carver (2003), were used to measure the extent to which the students were committed to their educational goal (e.g., "I am determined to try to attain this goal"; "I am willing to put forth a lot of effort, beyond what I'm used to, in order to attain this goal"). Cronbach's α for this scale was .85.

Choice implementation in higher education.

Actual commitment to the educational goal.

Actual commitment, as the three other aspects of choice implementation, was measured at T2. Therefore, to assess actual commitment, students were again asked to write down their educational goal. More specifically, similar to T1, they were asked to write down the goal they are pursuing by studying their subject at college. Then, three items were adapted from the educational goal commitment scale to measure the commitment students consider they have shown to their educational goal during the academic year (e.g., "Since the beginning of this

academic year, I am putting forth a lot of effort, beyond what I'm used to, in order to attain this goal"). Cronbach's α for this scale was .85.

Academic emotions.

Twelve items were adapted from the Academic Emotions Scale (Govaerts & Grégoire, 2008) to assess students' emotions towards the courses they took during the academic year. This scale is structured by the valence dimension of emotions. More specifically, six of the twelve items measured the positive emotions of pride, hope, and enjoyment (e.g., "I am pleased to be working on these courses") ($\alpha = .73$). The other six items measured the negative emotions of boredom, shame, and anxiety (e.g., "I feel anxious when I go to the classes") ($\alpha = .68$). However, factorial analyses did not reveal these two factors. Moreover, positive and negative emotions correlated significantly ($r = -.48$; $p < .001$). Therefore, the items measuring the negative emotions were reversed and a global index of positive academic emotions was computed. All the items saturated on this factor, which explained 30.45% of the variance. Cronbach's α for this index was .78.

Behavioral academic engagement.

Nine items were used to measure behavioural engagement during the academic year. Four items were adapted from Neuville et al. (2007) to quantitatively evaluate students' effort and participation by asking them the number of hours a week they spent studying and the frequency of their attendance at classes (Farsides & Woodfield, 2003). These items are: (1) "Since the beginning of this academic year, I have spent ... hour(s) studying during the week-end" (1: 0h; 2: less than 2h; 3: 2h to 4h; 4: 5h to 6h; 5: more than 6h); (2) "Since the beginning of this academic year, I have spent ... hour(s) studying during a day (except week-end)" (1: 0h; 2: 1h; 3: 2h; 4: 3h; 5: more than 3h); (3) "Since the beginning of this academic year, I have attended theoretical classes" (1: never; 2: rarely; 3: sometimes; 4: often; 5: very often); (4) "Since the beginning of this academic year, I have attended practical classes" (1: never; 2: rarely; 3: sometimes; 4: often; 5: very often). Moreover, five items asked students to evaluate how well they involved themselves in academic tasks (e.g., "Since the beginning of this academic year, I have been keeping up to date on my academic work"). These five items were rated on a 5-point Likert-type scale, from 1 (*strongly disagree*) to 5 (*strongly agree*). Cronbach's α for this nine-item scale was .78.

Persistence intention.

Students' satisfaction with their choice of study at the end of the academic year and their desire to continue in the same line of study were assessed using seven items ($\alpha = .90$) adapted from Neuville et al. (2007). One (reverse) item is "I would like to change my study choice".

Academic achievement.

The indicator of students' academic achievement was the average percentage obtained at the end of the last examination session.

Persistence.

Based on the information we received about persistence in the chosen program, students who continued in the same field were coded "1" ($N = 308$); students who did not continue in the same field were coded "0" ($N = 61$) (64 missing values).

Results

The same nine participants excluded from the analyses conducted by Boudrenghien et al. (submit) because they had some outliers (± 3 standard deviations from the mean) were excluded from the present analyses. First, we checked for the utility of controlling for students' high school grades in the prediction of persistence. The correlation between high school grades and persistence is statistically significant ($r = .19$; $p < .001$). Therefore, we decided to control for high school grades in our investigation of persistence. The means, standard deviations, and partial correlations (i.e., correlations controlling for the high school grades) between the scales are presented in Table 1. Correlations showed strong links between persistence and its two postulated direct predictors, namely persistence intention and academic achievement. Moreover, the three other aspects of early choice implementation, which were hypothesized to be indirect predictors of persistence, were moderately linked to persistence. However, as the link between educational goal commitment and academic achievement was not significant (Boudrenghien et al., submit), no direct relationship between goal commitment and persistence was found. Due to the relatively strong relationship between academic achievement and persistence, the similarity of the results obtained for these two achievement-related behaviors is not surprising.

Table 1. Descriptive statistics and partial correlations coefficients between scales.

Variables	1	2	3	4	5	6	7
1. Educational goal commitment	1.00						
2. Actual commitment to the educational goal	.34***	1.00					
3. Academic emotions	.32***	.48***	1.00				
4. Behavioral academic engagement	.20***	.57***	.59***	1.00			
5. Persistence intention	.23***	.33***	.56***	.37***	1.00		
6. Academic achievement	-.06 (<i>ns</i>)	.20***	.23***	.30***	.19**	1.00	
7. Persistence	.00 (<i>ns</i>)	.12*	.18**	.12*	.35***	.53***	1.00

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; *ns* = non significant.

In order to more appropriately test the prediction of a dichotomous variable (i.e., persistence) using several predictors as represented on Figure 1, we used the logistic regression. This analysis includes all the variables we measured as predictors of persistence. The enter method was used to enter the predictors progressively in the regression analysis, within different blocks. This technique allows us to test the direct or indirect character of the relations we postulated. First, the control variable measured at T1 was taken into account (Block 1). Second, educational goal commitment, also measured at T1, was introduced in the equation (Block 2). Third, the four dimensions of early choice implementation measured at T2 were added (Block 3). Finally, academic achievement measured at T3 was introduced in the equation (Block 4). Results of this logistic regression are presented in Table 2.

The model chi-square statistic measures the difference between the model as it currently stands and the model when only the constant was included (Field, 2005). Given that this statistic is significant for Blocks 1, 2, 3 and 4, it means that each one of the blocks in which we added our measures is a model that predicts persistence significantly better than the model which includes none of our measures (Block 0). The block statistic is a measure of the improvement of the predictive power of the model since the last block (Field, 2005). This statistic is significant for Blocks 1, 3, and 4, which means that each one of these blocks is a model that predicts persistence significantly better than it did at the preceding block. However, Block 2 in which only educational goal commitment was added is not significantly better than Block 1. This makes sense given the non significant correlation between this commitment and persistence. Then, two measures of R^2 provide a gauge of the substantive significance of the four models corresponding to Blocks 1, 2, 3 and 4: the Cox & Snell's R^2 and the Nagelkerke's adjusted R^2 (Field, 2005). Finally, the b -value represents the change in the logit of persistence associated with a one-unit change in the predictor variable. The $\exp b$ is similar to the b -value but easier to understand because it doesn't require a logarithmic transformation (Field, 2005). $\exp b$ is an indicator of the change in odds resulting from a unit change in the predictor. The odds of an event occurring is the probability of that event occurring divided by the probability of that event not occurring. Students' high school grades (except in Block 4), persistence intention and academic achievement are the three variables for which the $\exp b$ was significant. This means that even when taking into account for the impact of students' high school grades, persistence intention and academic achievement are both significant direct predictors of the actual persistence. The $\exp b$

Table 2. Logistic regression for the prediction of persistence (method enter).

	Block 0		Block 1		Block 2		Block 3		Block 4	
	<i>B (SE)</i>	<i>exp b</i>	<i>B (SE)</i>	<i>exp b</i>	<i>B (SE)</i>	<i>exp b</i>	<i>B (SE)</i>	<i>exp b</i>	<i>B (SE)</i>	<i>exp b</i>
Constant	1.90 (0.16)	6.65***	-0.15 (0.60)	0.86	-0.09 (1.51)	0.92	-10.17 (2.50)	0.00***	-155.95 (22.67)	0.00***
Students' high school grades			0.86 (0.26)	2.36**	0.86 (0.26)	2.36**	0.76 (0.31)	2.15*	0.44 (0.46)	1.56
Educational goal commitment					-0.02 (0.35)	0.99	-0.61 (0.43)	0.54	0.18 (0.60)	1.20
Actual commitment to the educational goal							0.23 (0.32)	1.26	0.13 (0.44)	1.14
Academic emotions							-0.09 (0.52)	0.91	-0.24 (0.74)	0.79
Behavioral academic engagement							-0.24 (0.44)	0.79	-1.26 (0.65)	0.29
Persistence intention							3.23 (0.62)	25.24***	3.10 (0.78)	22.28***
Acad. achievement									1.78 (0.27)	5.94***
R^2 (Cox & Snell)			.04		.04		.17		.35	
R^2 (Nagelkerke)			.07		.07		.32		.64	
Block χ^2 (<i>df</i>)			12.56 (1)***		0.002 (1)		50.23 (4)***		77.12 (1)***	
Model χ^2 (<i>df</i>)			12.56 (1)***		12.56 (2)**		62.78 (6)***		139.90 (7)***	

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

of these predictors are greater than 1, which indicates that as the predictor increases, the odds of the outcome occurring (i.e., persistence) increase. In other words, as we can observe in the last model (Block 4), the odds of a student who had a high intention to persist at T2 actually persisting at T4 are 22.60 times higher than those of a student who had a low intention to persist at T2. Moreover, the odds of a student who obtained a high score of academic achievement at T3 actually persisting at T4 are 5.87 times higher than those of a student who obtained a low score of academic achievement at T3.

Discussion

Our results supported Hypothesis 1 of a direct impact of persistence intention and of academic achievement on persistence. Even when controlling for the impact of students' high school grades, persistence intention and academic achievement directly influenced persistence. Moreover, persistence intention maintained its direct influence on persistence, even after the addition of academic achievement as a predictor in the model. This central and direct role showed for students' intention to persist in the prediction of their actual persistence confirms Tinto's (1997) assumption in his student integration model.

However, the indirect impacts of actual commitment to the educational goal, academic emotions, and behavioral academic engagement on persistence (Hypothesis 2) were not supported by the present analyses. Indeed, direct impacts of these three aspects of early choice implementation on persistence should have been observed in Block 3 in order to support Hypothesis 2. Even if the correlations between these aspects and persistence were significant, these direct impacts were not. Therefore, concerning Hypothesis 2, we can only conclude that persistence is directly influenced by academic achievement, which is influenced in its turn by actual commitment to the educational goal, academic emotions, and behavioral academic engagement (this last part being showed by Boudrenghien et al. (submit)).

Finally, a similar conclusion has to be made concerning Hypothesis 3. This postulated an indirect impact of educational goal commitment on persistence. To support this through logistic regressions, a direct impact of educational goal commitment should have been observed in Block 2. However, this was not the case. Therefore, concerning Hypothesis 3, the present analyses only allow us to conclude that persistence is directly influenced by academic achievement and by

Chapter 6: Consequences for persistence

persistence intention, which were shown by Boudrenghien et al. (submit) to be indirectly influenced in their turn by educational goal commitment.

References

- Boudrenghien, G., Frenay, M., & Bourgeois, E. (submit). Educational goal commitment: Consequences for choice implementation and academic achievement in higher education.³
- Brunstein, J. C. (1993). Personal goals and subjective well-being: A longitudinal study. *Journal of personality and social psychology*, 65(5), 1061-1070.
- Farsides, T., & Woodfield, R. (2003). Individual differences and undergraduate academic success: The roles of personality, intelligence, and application. *Personality and Individual Differences*, 34(7), 1225-1243.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS – second edition*. London: Sage Publications Ltd.
- Germeijs, V., & Verschueren, K. (2007). High school students' career decision-making process: Consequences for choice implementation in higher education. *Journal of vocational behavior*, 70, 223-241.
- Govaerts, S., & Grégoire, J. (2008). Development and Construct Validation of an Academic Emotions Scale. *International Journal of Testing*, 8(1), 34-54. doi: 10.1080/15305050701808649
- Hollenbeck, J. R., Klein, H. J., O'Leary, A. M., & Wright, P. M. (1989). Investigation of the construct validity of a self-report measure of goal commitment. *Journal of Applied Psychology*, 74(6), 951-956.
- Neuville, S., Frenay, M., Schmitz, J., Boudrenghien, G., Noël, B., & Wertz, V. (2007). Tinto's theoretical perspective and expectancy-value paradigm: A confrontation to explain freshmen's academic achievement. *Psychologica Belgica*, 47(1), 31-50.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as Communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68(6), 599 - 622.
- Wrosch, C., Scheier, M. F., Miller, G. E., Schulz, R., & Carver, C. S. (2003). Adaptive self-regulation of unattainable goals: Goal disengagement, goal reengagement, and subjective well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1494-1508.

³ This reference corresponds to the fifth chapter of the present thesis.

CHAPTER 7 :

**Educational goal commitment:
Consequences for subjective well-Being.**

CHAPTER 7: Educational goal commitment: Consequences for subjective well-being.

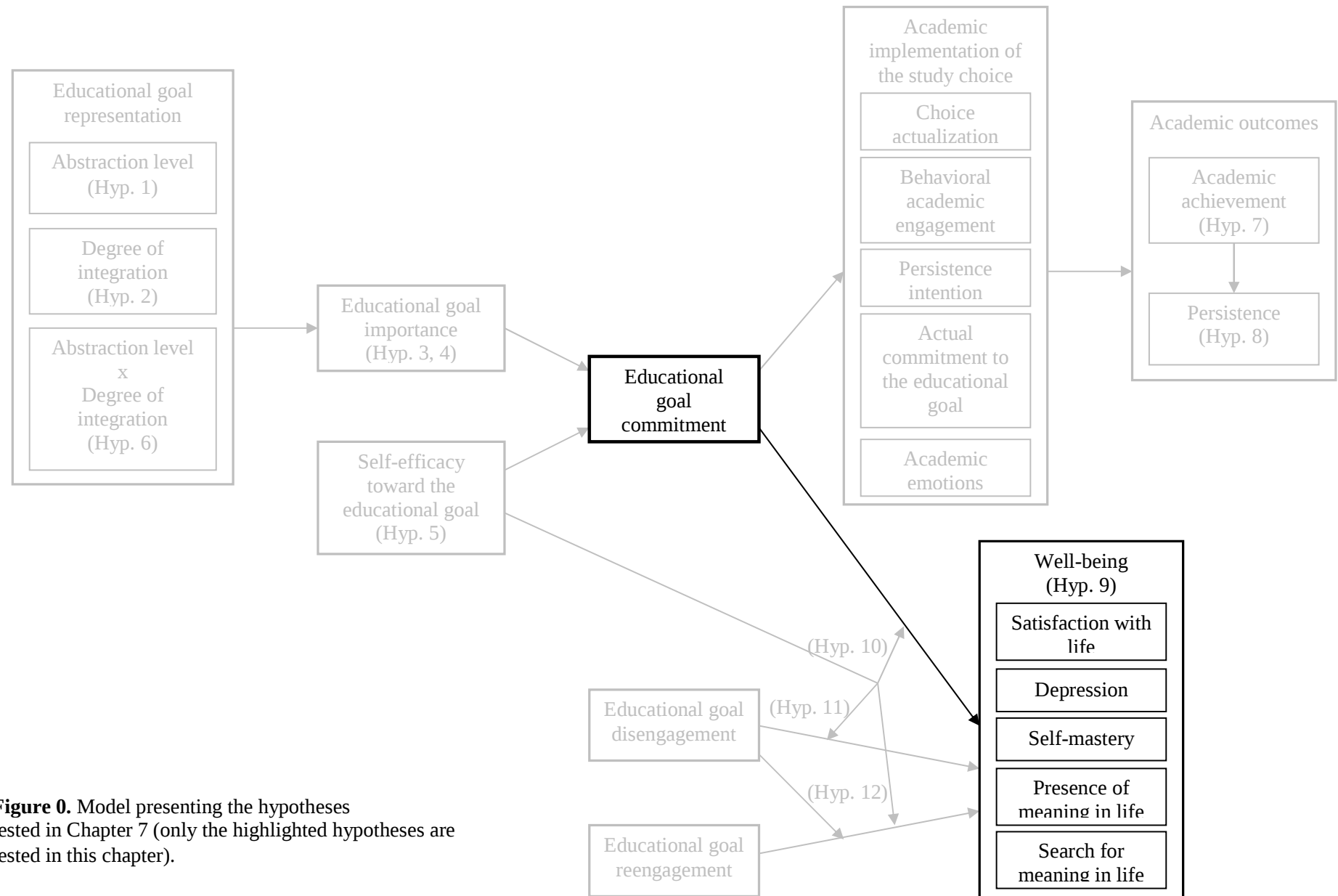


Figure 0. Model presenting the hypotheses tested in Chapter 7 (only the highlighted hypotheses are tested in this chapter).

**Educational goal commitment:
Consequences for subjective well-being¹**

Gentiane Boudrenghien
Mariane Frenay
Université catholique de Louvain
Etienne Bourgeois
Université de Genève

Introduction

One of the limitations of Boudrenghien, Frenay, and Bourgeois (submit)² was that this study was only focusing on the academic consequences (i.e., academic achievement and four aspects of academic choice implementation) of educational goal commitment. These authors suggested to investigate other consequences of goal commitment than academic ones, which could potentially help to understand how highly committed students live, not only academically but in other respects, during their first year in higher education. Such an investigation is suggested by the present chapter.

Empirical studies conducted on the broader concept of goal commitment (i.e., the commitment to a goal whatsoever, not specifically an educational goal) have highlighted several consequences of goal commitment on various aspects of people's life (see Pomerantz, Saxon, and Oishi [2000] for a review). The main contribution of this broader literature review to the Germeijs and Verschueren's (2007) specific approach of academic consequences lies in the suggestion of well-being as a third main consequence of goal commitment (i.e., besides performance (Webb & Sheeran, 2005) and persistence (Brunstein & Gollwitzer, 1996; Carver & Scheier, 1998)).

¹ The present chapter is a non-published research report.

² This reference corresponds to the fifth chapter of the present thesis.

More specifically, well-being can be approached through several dimensions. Empirical studies already showed four dimensions as linked to goal commitment, namely emotions, depression, meaning in life, and self-mastery (Pomerantz et al., 2000). People who are very committed to their goals see their life as exceptionally meaningful (McGregor & Little, 1998) and experience a good deal of positive emotion (feeling proud, happy, and joyful) (e.g., Emmons, 1986). Pomerantz et al. (2000) showed that perceptions of accomplishment accounted for the relation between goal investment and positive emotions. These emotions in their turn give rise to few depressive symptoms. Purpose in life has also been shown to be related to feelings of control (Ryff & Keyes, 1995). These dimensions taken together, it has been revealed that the greater the commitment to a goal, the higher the well-being.

Emotions, in their academic form, were already part of the model tested by Boudrenghien et al. (submit), as predictor of academic achievement. Therefore, a potential way to explain the rarely investigated link between the more specific commitment to an educational goal and students' well-being is that this influence goes through academic emotions. In other words, we suggest that the positive impact of educational goal commitment on well-being is mediated by the positive emotions students feel towards the courses when they are highly committed to their goal. The test of this assumption is not the aim of the present study. Indeed, academic emotions were not measured in the present study. The present study is aimed at investigating the direct link between educational goal commitment and several dimensions of well-being.

Some comments have to be made concerning the dimension of well-being that is the meaning in life. Steger, Frazier, Oishi, and Kaler (2006) have developed the understanding of this construct through the Meaning in Life Questionnaire. This instrument probes two different aspects, namely the presence of and the search for meaning in life. The presence of meaning is the subjective sense that one's life is meaningful, whereas the search for meaning is the drive and orientation toward finding meaning in one's life. Only the presence of meaning has already been studied in relation to goal commitment. Steger et al. (2006) showed that the presence of meaning is positively related to three well-being measures, namely the Satisfaction with Life Scale, the Rosenberg Self-Esteem Inventory, and the Life Orientation Test. To the contrary, the search for meaning was negatively linked to these three measures. The presence of meaning can thus be considered as a positive indicator of well-being, whereas the search for meaning is viewed as a

negative indicator. Both aspects should be taken into account when investigating the dimension of meaning in life.

Finally, in order to complete our approach of subjective and psychological well-being (Linley, Maltby, Wood, Osborne, & Hurling, 2009), we suggest adding a last dimension of well-being to the ones already shown as linked to the broader concept of goal commitment. This dimension is the satisfaction with life (Emmons, 1992) and was chosen for its frequent use in the literature. We postulate that educational goal commitment is positively related to satisfaction with life, self-mastery, and presence of meaning in life, three positive indicators of well-being, whereas it is negatively related to depression and search for meaning in life, two negative indicators of well-being (i.e., two indicators of the inverse of well-being).

Method

Participants

The participants were 247 Grade 12 students. They came from 12 high schools in the French-speaking part of Belgium and followed the general education track. Some 61.5% of them were female and 38.1% were male (1 missing value). 76.9% of the participants had their eighteenth birthday in 2009, 14.6% had their nineteenth birthday (4% were younger and 3.2%, older) (3 missing values). Some 81.8% of the participants have never failed a year in high school, 17% have failed at least one year (3 missing values).

Procedure

Data were collected through self-completion questionnaires in two waves: wave 1 (T1) at the end of Grade 12 (May 2009) and wave 2 (T2) at the middle of the first year in higher education (February 2010). The aim of the first wave was the measure of educational goal commitment. The second wave was again about educational goal commitment, but also about the several dimensions of well-being (i.e., satisfaction with life, depression, self-mastery, and meaning in life). All the students from the general education track of the 12 high schools were asked to participate to the study. 1116 students participated in T1. At this time, the questionnaire was administered during a 50-minute lesson. At the end of the questionnaire, students were asked to give their mail or e-mail address. At T2, all the students who had given contact information

received a second questionnaire by mail or e-mail. Our sample consists of the 247 students who filled in both questionnaires. The 869 students who took only part to wave 1 were not included in our sample. These groups were compared on the only measure taken at wave 1, namely educational goal commitment. The analysis revealed a small difference ($t(1112) = -2.17; p = .03$). Students who answered both questionnaires are a little bit more committed to their educational goal at the end of Grade 12 ($M = 4.08; SD = 0.54$) than students who only participated to wave 1 ($M = 3.99; SD = 0.58$).

Measures

All items on the questionnaires were rated on 5-point Likert-type scales, from 1 (*strongly disagree*) to 5 (*strongly agree*).

Educational goal commitment.

To measure educational goal commitment, students were first asked to write down the educational goal they are pursuing by registering in the higher education program they chose. Then, six items, mainly adapted from the measures developed by Brunstein (1993), by Hollenbeck, Klein, O’Leary, and Wright (1989), and by Wrosch, Scheier, Miller, Schulz and Carver (2003), were used to measure the extent to which the students were committed to their educational goal (e.g., “I am determined to try to attain this goal”; “I am willing to put forth a lot of effort, beyond what I’m used to, in order to attain this goal”). Cronbach’s α for this scale was .61. The same six-item scale was used at T2 ($\alpha = .71$).

Well-being.

Satisfaction with life.

To measure this first dimension of well-being, the Satisfaction With Life Scale (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985) was used. This five-item scale measures the students’ life satisfaction (e.g., “In most ways my life is close to my ideal”). Cronbach’s α for this scale was .81.

Depression.

Ten items adapted from two depression scales, namely the Beck Depression Inventory (Beck, Steer, Ball, & Ranieri, 1996) and the Zung Self-Rating Depression Scale (Zung, 1965)

were used to assess students' depression (e.g., "My life is pretty full"). Cronbach's α for this scale was .86.

Self-mastery.

To measure students' mastery, the seven-item Self-Mastery Scale from Pearlin and Schooler (1978) was used (e.g., "I have little control over the things that happen to me" (inverted item)). Cronbach's α for this scale was .84.

Meaning in life.

The Meaning in Life Questionnaire (Steger et al., 2006) was used to probe the presence of and search for meaning in life. Cronbach's α for the Presence of Meaning subscale (five items) was .88 (e.g., "My life has a clear sense of purpose"). The Search for Meaning subscale (five items) had a Cronbach's α of .86 (e.g., "I am always looking to find my life's purpose").

Results

Two participants had some outliers (± 3 standard deviations from the mean) and were excluded from the analyses. The means, standard deviations, and correlations between the scales are presented in Table 1.

The five dimensions of well-being are significantly related two by two ($p < .001$). Three dimensions, namely satisfaction with life, self-mastery and presence of meaning, are positively linked two by two, and negatively related to the other two dimensions, namely depression and search for meaning. This supports that the first three are positive indicators of well-being, whereas the other two are indicators of the inverse of well-being.

All the correlations between these indicators of well-being and educational goal commitment measured at the same time (T2) are significant. As postulated, the greater the students' commitment toward their educational goal, the higher their satisfaction with life ($r = .19$; $p < .01$), the lower their depression level ($r = -.31$; $p < .001$), the higher their sense of self-mastery ($r = .27$; $p < .001$), the higher the presence of meaning in their life ($r = .36$; $p < .001$), and the lower their search for meaning ($r = -.23$; $p < .01$). In other words, educational goal commitment is positively linked with all the positive indicators of well-being measured at the same moment, and negatively related with all the negative indicators of well-being again

Table 1. Descriptive statistics and correlations coefficients between scales.

Variables	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6	7
1. Educational goal commitment T1	4.08	0.52	1.00						
2. Educational goal commitment T2	4.04	0.57	.31***	1.00					
3. Satisfaction with life T2	3.65	0.70	.02	.19**	1.00				
4. Depression T2	2.23	0.70	-.14*	-.31***	-.69***	1.00			
5. Self-mastery T2	3.79	0.68	.15*	.27***	.55***	-.69***	1.00		
6. Presence of meaning in life T2	3.50	0.82	.22**	.36***	.35***	-.39***	.37***	1.00	
7. Search for meaning in life T2	2.87	0.89	-.10	-.23**	-.26***	.29***	-.25***	-.59***	1.00

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; *ns* = non significant.

measured at the same moment.

Well-being at T2 is also linked to educational goal commitment measured the year before (i.e., at T1). More specifically, goal commitment at T1 is related to two positive indicators and to one negative indicator of well-being at T2. As hypothesized, the greater the students' commitment toward their educational goal at the end of high school, the higher their sense of self-mastery ($r = .15$; $p < .05$) and of meaning in life ($r = .22$; $p < .01$), and the lower their depression level ($r = -.14$; $p < .05$) during the first year in higher education. However, the correlations with the satisfaction in life and with the search for meaning are not significant.

Finally, students' commitment toward their educational goal is partially stable between the end of high school and the middle of the first year in higher education ($r = .31$; $p < .001$). However, this coefficient indicates also an important part of evolution between both moments.

Discussion

The results confirm our general assumption initially based on the literature relative to the broader concept of goal commitment: the higher the students' commitment to their educational goal, the greater their well-being. First, we discuss the relations between the measures taken at the same time (i.e., at T2). Educational goal commitment was negatively linked to depression, as postulated by Pomerantz et al. (2000). Moreover, it was positively related to the presence of meaning in life, as suggested by McGregor and Little (1998), and to the feeling of control, as hypothesized based on Ryff and Keyes (1995). According to our general hypothesis of a positive link between educational goal commitment and well-being, our results revealed that satisfaction with life, a positive indicator of well-being, is indeed positively related to educational goal commitment, whereas the search for meaning, a negative indicator of well-being, is indeed negatively linked to goal commitment. Our study contributes to the existing literature by revealing these specific unstudied relations between goal commitment and two dimensions of well-being.

Moreover, results showed that three of the five dimensions of students' well being during the first year in higher education (i.e., depression, self-mastery, and presence of meaning) were related to students' educational goal commitment at the same time, but also to students' commitment the year before (i.e., at the end of Grade 12). However, the other two dimensions, namely life satisfaction and search for meaning, were only linked to commitment measured at the same moment, and even at this time they showed the weakest links. These links with goal commitment at T2 seem to be not strong enough to be observed with goal commitment at T1. These results also indicate that educational goal commitment is related to life satisfaction and search for meaning only within a certain context, at a certain moment, whereas its links to depression, self-mastery, and presence of meaning remains over time. In other words, when students are highly committed to their educational goal at the end of high school, their levels of life satisfaction and of search for meaning during the first year in higher education are not affected for all that. However, the more committed students are to their educational goal at the end of high school, the lower they are depressed, the more they feel their life as meaningful, and the more they perceive their level of self-mastery as high the year after, that is during the first year in higher education.

Finally, it is interesting to observe that, whereas there is of course a significant link between both measures of goal commitment, this link leaves room to an evolution of commitment between T1 and T2. In other words, commitment at T2 is of course a function of commitment at T1, but also of a set of other things occurring during the first trimester in higher education.

References

- Beck, A. T., Steer, R. A., Ball, R., & Ranieri, W. F. (1996). Comparison of Beck Depression Inventories-IA and -II in Psychiatric Outpatients. [Article]. *Journal of Personality Assessment*, 67(3), 588.
- Boudrenghien, G., Frenay, M., & Bourgeois, E. (submit). Educational goal commitment: Consequences for choice implementation and academic achievement in higher education.³
- Brunstein, J. C. (1993). Personal goals and subjective well-being: A longitudinal study. *Journal of personality and social psychology*, 65(5), 1061-1070.
- Brunstein, J. C., & Gollwitzer, P. M. (1996). Effects of failure on subsequent performance: the importance of self-defining goals. *J Pers Soc Psychol*, 70(2), 395-407.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. New York, NY US: Cambridge University Press.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. [Article]. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71.
- Emmons, R. A. (1986). Personal strivings: an approach to personality and subjective well-being. *Journal of personality and social psychology*, 51(5), 1058-1068.
- Emmons, R. A. (1992). Abstract versus concrete goals: personal striving level, physical illness, and psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 62(2), 292-300.
- Germeijs, V., & Verschueren, K. (2007). High school students' career decision-making process: Consequences for choice implementation in higher education. . *Journal of vocational behavior*, 70, 223-241.
- Hollenbeck, J. R., Klein, H. J., O'Leary, A. M., & Wright, P. M. (1989). Investigation of the construct validity of a self-report measure of goal commitment. *Journal of Applied Psychology*, 74(6), 951-956.
- Linley, P. A., Maltby, J., Wood, A. M., Osborne, G., & Hurling, R. (2009). Measuring happiness: The higher order factor structure of subjective and psychological well-being measures. [doi: DOI: 10.1016/j.paid.2009.07.010]. *Personality and Individual Differences*, 47(8), 878-884.

³ This reference corresponds to the fifth chapter of the present thesis.

- McGregor, I., & Little, B. R. (1998). Personal projects, happiness, and meaning: on doing well and being yourself. *Journal of personality and social psychology*, 74(2), 494-512.
- Pearlin, L. I., & Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, 19(1), 2-21. doi: 10.2307/2136319
- Pomerantz, E. M., Saxon, J. L., & Oishi, S. (2000). The psychological trade-offs of goal investment. *Journal of personality and social psychology*, 79(4), 617-630.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727. doi: 10.1037/0022-3514.69.4.719
- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*, 53(1), 80-93. doi: 10.1037/0022-0167.53.1.80
- Webb, T. L., & Sheeran, P. (2005). Integrating concepts of goal theories to understand the achievement of personal goals. *European Journal of Social Psychology*, 35, 69-96.
- Wrosch, C., Scheier, M. F., Miller, G. E., Schulz, R., & Carver, C. S. (2003). Adaptative self-regulation of unattainable goals: Goal disengagement, goal reengagement, and subjective well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1494-1508.
- Zung, W. W. (1965). A self-rating depression scale. *Archives of General Psychiatry*, 12(1), 63-70.

CHAPTER 8 :

**Unattainable educational goals:
Disengagement, reengagement to alternative goals
and their consequences for subjective well-being.**

CHAPTER 8: Unattainable educational goals: Disengagement, reengagement and consequences for subjective well-being.

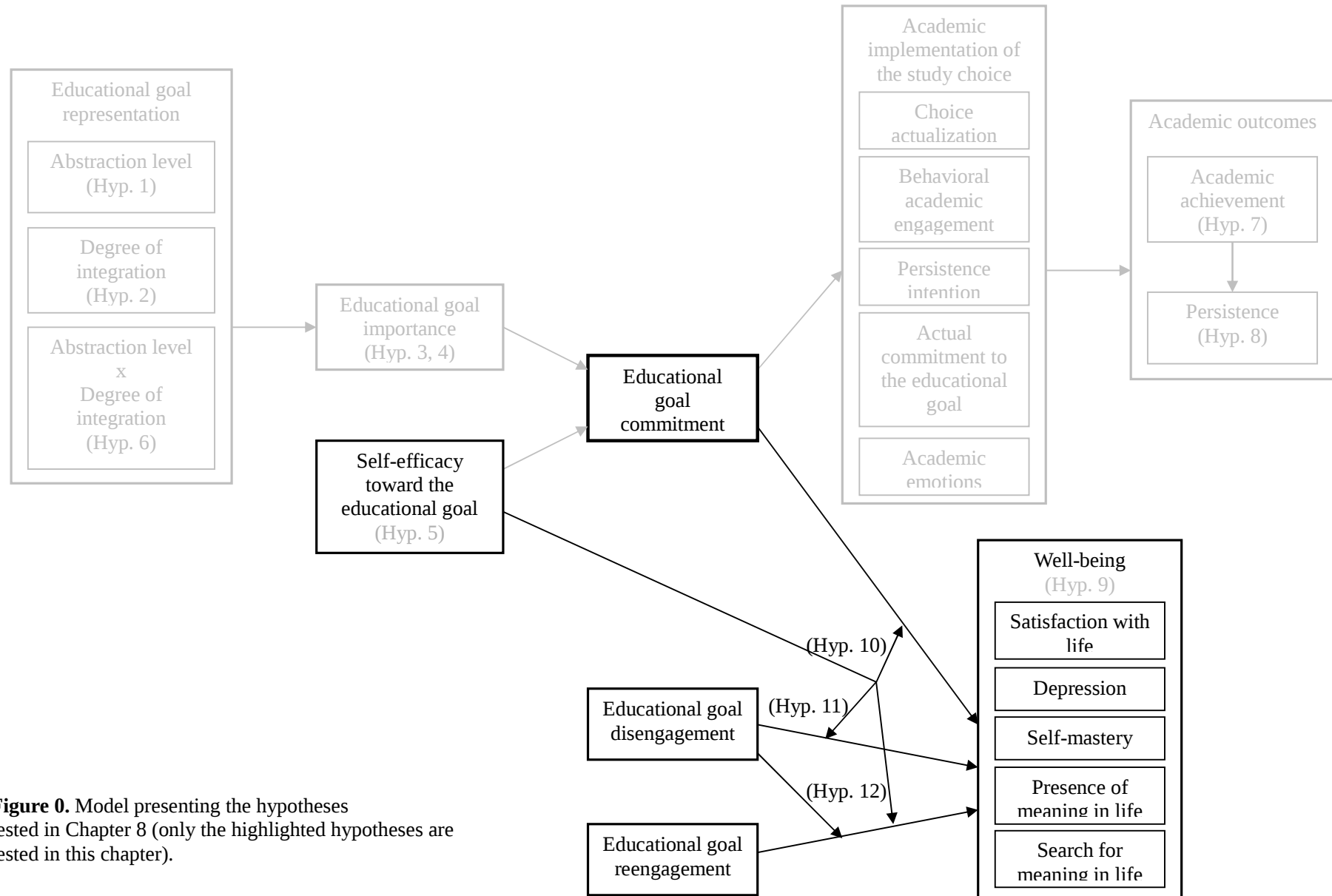


Figure 0. Model presenting the hypotheses tested in Chapter 8 (only the highlighted hypotheses are tested in this chapter).

**Unattainable Educational Goals:
Disengagement, Reengagement to Alternative Goals,
and Consequences for Subjective Well-Being¹**

-

**Quand les Buts de Formation Deviennent Inatteignables :
Désengagement, Réengagement envers d'Autres Buts
et Conséquences en termes de Bien-être**

Gentiane Boudrenghien
Mariane Frenay
Université catholique de Louvain

Etienne Bourgeois
Université de Genève

¹ The present chapter is a slightly modified version of a paper entitled “Unattainable educational goals: Disengagement, reengagement to alternative goals, and consequences for subjective well-being” from Boudrenghien, Frenay and Bourgeois. This paper is submit for publication. The modifications only concern the form.

Chapter 8: Unattainable educational goals

Traditionally, it has been thought that giving up personal goals is an undesirable response to difficulties. However, is it always positive in terms of well-being to be highly committed to one's goals? This study raises this question in the context of educational goals which come to be seen as unattainable. In this context, we investigated the consequences of goal commitment, goal disengagement, and goal reengagement on several dimensions of subjective well-being. Some 357 students who had obtained secondary-school leaving qualifications enabling them to enter university took part in the first wave of data collection; 186 of them participated in the second wave. The results show that the positive impact of goal commitment on well-being disappears, or even becomes negative, when the goal is perceived as unattainable. Moreover, disengagement from a perceived unattainable goal was found to have beneficial effects on self-mastery and satisfaction with life. However, this disengagement is not enough to reduce depression; it has to be combined with reengagement with an alternative goal. Those results are discussed and suggestions for future research and for counselling are formulated.

Goal commitment; goal disengagement; goal reengagement; subjective well-being; higher education

Traditionnellement, l'abandon de ses projets est considéré comme une réponse non souhaitable face aux difficultés. Être fortement engagé envers ses buts est-il pour autant toujours positif ? Notre étude soulève cette question dans le contexte de la première année dans l'enseignement supérieur et de la confrontation qu'y vivent certains étudiants avec des buts de formation qu'ils perçoivent comme devenant inatteignables. Dans ce contexte, nous analysons les conséquences de l'engagement, du désengagement et du réengagement sur plusieurs dimensions du bien-être. 357 étudiants ayant obtenu le diplôme de l'enseignement secondaire ont participé à une première phase de récolte de données. 186 d'entre eux ont pris part à une seconde phase. Les résultats soutiennent que l'impact positif de l'engagement envers un but sur le bien-être disparaît, voire devient négatif, quand le but en question est perçu comme inatteignable. Par ailleurs, le désengagement d'un but perçu comme inatteignable a des effets positifs en termes de sentiment de contrôle et de satisfaction par rapport à la vie. Cependant, ce désengagement n'est pas suffisant pour réduire la dépression. Pour ce faire, il doit être combiné à un réengagement envers un but alternatif. Nous terminons par une discussion des résultats et proposons des pistes de travail.

Engagement envers un but ; désengagement d'un but ; réengagement envers un but ; bien-être subjectif ; enseignement supérieur

Introduction

The transition from secondary school to university is a key point in students' educational trajectories, as it requires them to make important career choices. Increasingly, advisers try to develop interventions to guide students in the construction of their educational goals. Most of these interventions are aimed at helping students define an educational goal for themselves, and increasing their commitment to this goal. This work is influenced by the generally acknowledged positive role of goal commitment. The positive consequences of being highly committed to an educational goal have been extensively demonstrated empirically (e.g., Boudrenghien, Frenay, & Bourgeois, 2011; Germeijs & Verschueren, 2007). But high commitment can also have negative consequences (Pomerantz, Saxon, & Oishi, 2000), particularly when students have goals that they perceive as unattainable. However, this negative side to high goal commitment has rarely been investigated.

A notable exception is the work of some researchers (e.g., Brandtstädter & Rothermund, 2002; Wrosch, Scheier, Carver, & Schulz, 2003a) who have begun to show the benefits of two processes in the self-regulation of perceived unattainable goals. These are goal disengagement and goal reengagement. However, these processes have generally been studied as personal tendencies. There is still a need for research on the self-regulation of a specific type of unattainable goals, namely educational goals. During their first year at college, a considerable number of students will feel that their initial educational goal is unattainable. The present study aimed to investigate the consequences of high commitment to an educational goal for students' subjective well-being when this goal is perceived as unattainable. The processes of disengagement from the unattainable educational goal and reengagement to another goal are also analysed for their impact on subjective well-being.

The Consequences of Goal Commitment

Goal commitment—the extent to which a particular goal is associated with a strong sense of determination and with the willingness to invest effort in attaining it—and its consequences have been investigated in several empirical studies (see Pomerantz et al. [2000] for a review). These studies have identified numerous positive consequences of a strong commitment to a goal. Among others, they have shown that when people are very committed to their goals, they are

more likely to be successful at achieving them (Webb & Sheeran, 2005) and more likely to persist in their pursuit (e.g., Brunstein & Gollwitzer, 1996; Carver & Scheier, 1998). Moreover, goal commitment has positive effects on subjective well-being. People who are very committed to their goals see their lives as exceptionally meaningful (McGregor & Little, 1998; Wrosch et al., 2003a) and experience a good deal of positive emotion (feeling proud, happy, and joyful) (e.g., Emmons, 1986). Pomerantz et al. (2000) showed that perceptions of accomplishment can account for the relationship between goal investment and positive emotions. These emotions in turn give rise to few depressive symptoms. Moreover, purpose in life has been shown to be related to feelings of control (Ryff & Keyes, 1995).

The more specific consequences of a high commitment to an educational goal were investigated by Germeijs and Verschueren (2007). An educational goal is defined as the goal the student is pursuing in choosing his or her study programme. Their results suggest that, within the career decision-making process, commitment to the goal is the most important predictor of choice satisfaction, choice stability, and adjustment in the chosen option, and is therefore an indirect predictor of performance. Moreover, Boudrenghien et al. (2011) showed the positive impact of educational goal commitment on persistence intention at college, which is one of the main predictors of academic achievement and persistence (Neuville et al., 2007; Tinto, 1997). However, to our knowledge, the consequences of a high commitment to an educational goal on students' well-being were not investigated.

All these results support the general impression that strong commitment to personal goals is important, and therefore giving up a goal is an undesirable response to difficulty (Wrosch et al., 2003a). However, some authors have begun to show that strong commitment to a goal can also increase psychological distress (e.g., worrying, stress), and therefore have a negative impact on physical health. More specifically, Pomerantz et al.'s (2000) study showed that a high level of goal investment increases psychological distress, because failure would be upsetting. Moreover, a continuing commitment to unfeasible goals may result in the individual being caught in barren life paths (Brandtstädter & Rothermund, 2002). This experience of slow progress toward goal attainment or even failure may have a negative impact on subjective well-being (Carver & Scheier, 1990).

Unattainable Educational Goals

People who perceive themselves as unable to attain a specific goal whatever their efforts are likely to perceive this goal as unattainable (Wrosch et al., 2003a). During the first year at university, a certain proportion of students will perceive their educational goal as much more difficult to attain than what they had imagined when they chose their study program. Among them, some students will even progressively perceive their educational goal as becoming out of reach. There can be various reasons for the educational goals to be perceived as unattainable¹. Some students have focused, sometimes since an early age, on a vocational dream, but have not thought about the educational requirements of this dream; they are pursuing a goal which does not match their competences (Miller & Brickman, 2004). Moreover, the transition from secondary school to university involves a lot of changes: the picture students had of the academic requirements at the end of secondary school may be quite different from the actual demands made of them at university (Tinto, 1997). In this new setting, even if students thought about the requirements of their educational goal when they chose it, unexpected failure in academic tasks occurs quite frequently (Wrosch et al., 2003a), which can give rise to perceived goal unattainability. Moreover, the attainable or unattainable character of the goals is particularly evident in the educational system due to the frequent and clear positive or negative feed-back given to students on their progress. It is therefore particularly interesting to investigate the self-regulation of perceived unattainable goals in this educational context.

When facing problems in the pursuit of a goal, people can react in two different ways: either they tenaciously continue to be committed to their goal even in the face of obstacles, and try to modify the situation to accord with the goal (assimilative tendency); or they disengage from the goal, and adjust their aims to the constraints of the situation (accommodative tendency) (Brandtstädter & Renner, 1990; Brandtstädter & Rothermund, 2002). Based on the expectancy-value model (Eccles & Wigfield, 2002), people who doubt their ability to attain their goal should be more likely to abandon it. However, not everyone gives up his goal equally easily. This task is

¹ The terms “attainable” and “unattainable” are too dichotomous to qualify the students’ perception of their ability to attain their educational goal. We consider that goal attainability is a continuous variable going from a perception of the goal as totally unattainable to a perception of the goal as totally attainable through perceptions of the goal as not very attainable, moderately attainable and quite attainable. However, in the present paper, the terms “attainable” and “unattainable” will be used to designate this continuous variable, mainly because it’s how it is referred in the literature (e.g., Wrosch, Scheier, Miller, Schulz, & Carver, 2003b).

relatively difficult and people who have a strong sense of personal control and efficacy may be less ready to adjust their goal to the situation (Brandtstädter & Renner, 1990; Wrosch, Miller, Scheier, & Brun de Pontet, 2007). Moreover, not all goals are equally easy to disengage from. Disengagement is likely to be difficult from goals which occupy a central place in the hierarchical goal structure (Boudrenghien et al., 2011; Carver & Scheier, 1998).

Being aware of one's inability to attain a goal to which one is strongly committed has been shown to be likely to give rise to depression. Brandtstädter and Rothermund (2002) suggested that the disengagement from the barren goal, and the building up of a new personal goal, could put an end to this depressive phase. Brandtstädter and Renner (1990) therefore suggested a new explanation for the occurrence of depressive symptoms: "The onset, duration, and severity of depressive episodes depend not only on the degree of perceived control over personally important developmental domains (as postulated by learned helplessness theories) but as well on the ability or willingness to disengage from unfeasible goals and to build up new commitments and developmental perspectives" (pp. 64-65). However, given that accommodative processes often have negative connotations, as a synonym for resignation, these processes were neglected for a long time by research on motivation (Brandtstädter & Rothermund, 2002). The empirical studies conducted by Wrosch and his colleagues (Wrosch et al., 2007; Wrosch et al., 2003a; Wrosch, Scheier, Miller, Schulz, & Carver, 2003b) on goal disengagement are a notable exception. These studies are based on the very similar assumption that "in situations in which people are confronted with unattainable goals, benefits accrue from the capacities to abandon goal-directed activities and to reengage in valued alternative goals" (Wrosch et al., 2003b, pp. 1494-1495). Goal disengagement and goal reengagement are the two adaptive self-regulation processes in which people who are faced with a goal which they perceive to be unattainable can engage. They are discussed below.

Goal Disengagement

Goal disengagement is defined as the ease with which people reported being able to reduce effort and relinquish commitment toward goals which they perceived as unattainable (Wrosch et al., 2003b). When the obstacles are seen as too great to overcome, Wrosch et al. (2003a) argue that giving up goal commitment allows the individual to stop trying to attain something that appears to be impossible, prevents repeated failure, and therefore preserves

subjective well-being by avoiding the potential distress associated with commitment to an unattainable goal. The capacity to relinquish unattainable goals should be a process as central to adaptive self-regulation as goal pursuit (O'Connor, Fraser, Whyte, MacHale, & Masterton, 2009). Focusing on specific goals (e.g., becoming a mother, developing an intimate relationship), several studies have provided support for this idea, and even shown an association between disengagement from perceived unattainable goals and high levels of subjective well-being (e.g., Heckhausen, Wrosch, & Fleeson, 2001; Wrosch & Heckhausen, 1999).

Wrosch et al. (2003b) completed this approach of specific goals by investigating goal disengagement as a more general characteristic of individuals. They differentiated among people who found it relatively easy to disengage from their goals, and people for whom this disengagement was much more difficult. Studies conducted by Wrosch et al. (2003b) showed that people's general tendencies to disengage from unattainable goals are associated with subjective well-being (e.g., high levels of self-mastery, low levels of depressive symptoms). Other studies showed that physical health is positively influenced by adaptive goal disengagement and confirmed that this impact is mediated by changes in subjective well-being (Wrosch et al., 2007). It should be noted that the disengagement studied by Wrosch and his colleagues was an envisaged or projected disengagement; further research could interestingly complete this work by investigating the consequences of actual disengagement.

Reengagement with Alternative Goals

If individuals have disengaged from a previously held goal, they will then be faced with two possibilities: either they will adopt a new goal, or they won't. Various ways of reengaging with an alternative goal were proposed by Wrosch et al. (2003a). These could be for example to scale back to a more limited goal in the same domain (e.g., a student who has disengaged from the goal of becoming a surgeon and who reengages to the goal of becoming a nurse) or to form a new goal in another domain (e.g., a student who has disengaged from the goal of becoming a teacher and who reengages to the goal of becoming a lawyer, having discovered that he/she prefers or feels more able to protect children than to have a continuous role on their education).

Wrosch et al. (2003b) were among the first to investigate reengagement in a valued alternative goal as part of the self-regulation of perceived unattainable goals. Goal reengagement

is defined as the extent to which people can identify and commit to alternative goals when they are confronted with perceived unattainable goals (Wrosch et al., 2003a). Wrosch et al. (2003a) suggested that goal disengagement is “an adaptive response when it leads to the taking up of other goals” (p. 7). More specifically, Wrosch et al. (2003b) hypothesised that goal reengagement enhances subjective well-being because it is likely to change the person’s focus on the failure associated with the initial goal into a focus on the positive aspects associated with the new goal. Wrosch et al. (2003b) showed that young adults’ general tendencies to reengage in an alternative goal when they realised that their original goal was unattainable were associated with high levels of self-mastery and purpose in life, and low levels of perceived stress and intrusive thoughts, independent of the effect of goal disengagement.

In addition to these main effects of disengagement and reengagement on subjective well-being, Wrosch et al. (2003b) also showed an interaction effect between both predictors in predicting self-mastery, perceived stress, and affect balance. The positive effect of goal reengagement on subjective well-being was particularly marked if the young adult had difficulty disengaging from unattainable goals. Reengagement seems to be less necessary for young adults who can disengage from the perceived unattainable goal. A similar interaction effect was observed by Wrosch et al. (2007), who showed that goal reengagement tendencies were only (positively) related to subjective well-being (i.e., life satisfaction) and physical health among young adults who had poor disengagement capacities.

However, this interaction effect varies depending on the population being studied. Among older adults, goal disengagement needs to be accompanied by reengagement to alternative meaningful goals in order to positively influence well-being (Wrosch et al., 2003b). For older adults who have difficulty defining alternative goals, it might be better to stay committed to their initial unattainable goal, than not to be committed to any goal. However, for young adults, disengagement from the unattainable goal seems to be sufficient to positively influence well-being, even if it is not immediately accompanied by reengagement with a new goal. Wrosch et al. (2003b) suggest that the potential distress due to having disengaged from an unattainable goal without finding a new goal to pursue is probably reduced, among young adults, by their characteristically positive expectations about their futures. They are optimistic about their ability to commit to another goal later. A similar interaction effect to that shown by Wrosch et al. among

older adults was observed by O'Connor et al. (2009). They studied another population, namely a clinical sample of patients hospitalised after a suicide attempt. The suicidal ideation was found to be stronger among patients characterised by a high level of goal disengagement but a low level of goal reengagement than among patients with a high level of goal disengagement and a high level of goal reengagement.

The interaction effect observed by Wrosch and his colleagues (Wrosch et al., 2007; Wrosch et al., 2003b) among young adults is of specific interest for our investigation of the consequences of students' reactions to unattainable educational goals. This result differs from these authors' general assumption of the necessity to combine goal disengagement and reengagement (Wrosch et al., 2003a). There is a need to further explore this interaction between both processes and to check the specific pattern observed by Wrosch and his colleagues among young adults (Wrosch et al., 2007; Wrosch et al., 2003b). Moreover, studies by these authors have investigated goal reengagement as a general individual tendency. Further research could complement this work by a study of the consequences of reengagement to a specific goal (e.g., an educational goal).

The Current Study

The current study is aimed at applying this emerging literature on the adaptive self-regulation of unattainable goals to a context where goal unattainability is frequently encountered. As explained above, in their first year at university a relatively large proportion of students will begin to perceive their initial educational goal as unattainable. Is remaining committed to such a goal negative in this context? Are goal disengagement and goal reengagement positive adaptive processes for students faced with unattainable educational goals? Our specific hypotheses are as follows:

Hypothesis 1. When the educational goal is perceived as highly attainable, goal commitment positively influences subjective well-being. When the educational goal is perceived as unattainable, this positive impact disappears, or even becomes negative.

Hypothesis 2. When the educational goal is perceived as highly attainable, goal disengagement negatively influences subjective well-being. When the educational goal is perceived as unattainable, this negative impact disappears, or even becomes positive.

Hypothesis 3. When the educational goal is perceived as unattainable, the positive effect of goal reengagement on subjective well-being is stronger if goal disengagement is low.

Three indicators of subjective well-being were investigated in the present study: satisfaction with life, depression, and self-mastery. Satisfaction with life has been defined as “a global evaluation by the person of his or her life” (Pavot, Diener, Colvin, & Sandvik, 1991, p. 150). Self-mastery is defined as the degree to which individuals possess perceived personal control over life outcomes (Pearlin & Schooler, 1978). Finally, depression is characterised by intrusive negative ideas about the world, the future, and the self (Beck, Steer, Ball, & Ranieri, 1996).

The choice of several indicators is based on Lucas, Diener, and Suh (1996) who highlighted the value of examining a variety of global evaluations of well-being. The choice of these three specific indicators is based on both the literature on subjective well-being, and the main studies of goal disengagement and reengagement (Brandtstädter & Renner, 1990; Wrosch et al., 2007; Wrosch et al., 2003b). Depression, satisfaction with life and self-mastery were all investigated in these studies. The most significant results obtained by Wrosch et al. (2003b) on the impact of goal disengagement and goal reengagement on well-being were found when self-mastery and depression were used as indicators of this well-being.

The literature on subjective well-being has also highlighted the specificities of these three indicators. Satisfaction with life represents a first facet of subjective well-being, the facet of the cognitive judgment (Caplan, Tripathi, & Naidu, 1985; Lucas et al., 1996). Depression belongs to a second facet, the emotional aspect consisting, inter alia, of negative affects. These two facets are clearly different aspects of subjective well-being, although they are both influenced by a common predictor: self-mastery (Lai & McDonald, 1995; Marshall & Lang, 1990). Finally, depression occupies a particular status in terms of the strength of the negative indication of well-being it conveys. This indicator is considered as being at one extreme on the continuum of well-being, indicating a state of very low well-being (Abdel-Khalek, 2009).

Method

Participants and Procedure

The sample consisted of 357 Belgian French-speaking students who had obtained school-leaving qualifications which entitled them to enter university². Some 55% of them were female and 42% were male (9 missing values). Their mean age was 19.29 ($SD = 0.78$). The modal level of education among the participants' mothers' was a bachelor's degree (i.e., a three year degree) (35.6%), and among their fathers it was a master's degree (i.e., a five year degree) (40.6%).

Most of the participants ($n = 317$) were registered in the first year of a study programme at university. The other 40 students had also begun higher education, but had dropped out after no more than four months. They then decided to follow the Formation Relais³, a training aimed at helping students to define new educational goals, while maintaining their level of knowledge in maths and their mother tongue. We chose to supplement our sample of first-year college students with these 40 students who had actually dropped out in order to collect data on a larger part of the continuum of goal disengagement. These 40 students were coded (1) whereas the other 317 students who continued their courses were coded (0). This code was used as an indicator of actual goal disengagement in the test of Hypothesis 2.

Data were collected through self-completion questionnaires in two waves: Wave 1 (T1) in the middle of the academic year (February 2010) and Wave 2 (T2) just before the end of the academic year (May 2010). The aim of the first wave was to measure students' commitment to the educational goal they were pursuing (by choosing the study programme they had registered in at the beginning of the academic year). Their perception of goal attainability and their envisaged goal disengagement were also measured at this time, as well as their subjective well-being (i.e., satisfaction with life, depression, and self-mastery). Students' subjective well-being was

² The Belgian educational system is quite specific in some respects. Students having successfully completed high school (whatever their GPA level) and having received their upper secondary education certificate have unrestricted access to any form of higher education. Students choose freely the institutions and the study program in which they wish to enroll. They will then be accepted without any access restriction. Moreover, changing from one study domain to another, or from one college to another, is very easy. Therefore, when students encounter difficulties during the academic year, they are quite easily tempted to question, or even to give up, their educational choice.

³ The Formation Relais[©] is a training offered by a non-profit-making organization of social advancement education for students who have begun higher education, but have dropped out after a few months. This training is aimed at helping them to define new educational goals.

measured again at T2. Because we needed to shorten the time this second questionnaire took to answer, only depression and self-mastery were measured at T2. This second wave of measurement also covered students' commitment to the educational goal they were pursuing either by continuing to study the same subject in the next academic year or by choosing a new subject for the next academic year. Students who indicated that they wanted to continue in the same study programme were counted in the first group, while those who indicated that they wanted to change their study programme, and the 40 students who had dropped out, were included in the second.

Out of the total sample of 357 students, 186 took part in both T1 and T2, 117 only answered the questionnaire at T1, and 54 only answered at T2. Among the 186 students who completed both questionnaires, 19 were registered in the Formation Relais©. Hypotheses 1 and 2 will be tested on all the students who completed the questionnaire at T1, whereas Hypothesis 3 will be tested on the students who answered both questionnaires. The students who only took part at T1 did not differ significantly from those who took part at T1 and T2 on either educational goal commitment ($t(202) = -1.85$; *ns*), envisaged educational goal disengagement ($t(293) = 1.89$; *ns*), actual educational goal disengagement ($t(205) = 1.84$; *ns*), educational goal attainability ($t(279) = -0.85$; *ns*), satisfaction with life ($t(287) = -0.29$; *ns*), depression ($t(286) = 0.38$; *ns*), or self-mastery ($t(286) = 0.48$; *ns*).

To contact the participants, we used a database of postal or email addresses given by students at the end of an earlier study conducted in the last year of secondary school. All the students who had supplied their contact details received two questionnaires by post or email, one at T1 and the other at T2. The Formation Relais© students completed the T1 and T2 questionnaires during one of their class sessions.

Measures

All items on the questionnaires were rated on 5-point Likert-type scales, from 1 (*strongly disagree*) to 5 (*strongly agree*). All the participants (the 317 students who continued their courses and the 40 students who dropped out) answered to the following measures.

Educational goal commitment.

Sixteen items, mainly adapted from the measures developed by Brunstein (1993), by Hollenbeck, Klein, O’Leary, and Wright (1989), and by Wrosch et al. (2003b), were used to measure the extent to which the students were committed to their educational goal (e.g., “I am willing to put forth a lot of effort, beyond what I’m used to, in order to attain this goal”). This measure was used at T1 ($\alpha = .91$) and at T2 ($\alpha = .86$).

Envisaged educational goal disengagement.

The four items of the Goal Disengagement Scale (Wrosch et al., 2003b) were adapted to measure the ease with which students think they would be able to reduce their effort and relinquish commitment toward their educational goal if they saw it as having become unattainable (e.g., “I would stay committed to the goal for a long time; I couldn’t let it go” (inverted item)). These four items were expressed in a slightly different form for the 40 students who had already dropped out. They were asked the ease with which they are able to reduce their effort and relinquish commitment toward their initial educational goal (e.g., “I stay committed to the goal for a long time; I cannot let it go” (inverted item)). This construct was measured at T1 ($\alpha = .74$).

Perceived educational goal attainability.

Ten items, mainly adapted from Galand (2001), were used to measure students’ perceptions of their ability to pursue and attain their educational goal (e.g., “Whatever the efforts I’m putting in, I won’t be able to reach this goal” (inverted item)). This construct was measured at T1 ($\alpha = .84$).

Subjective well-being.

Satisfaction with life.

To measure this first dimension of subjective well-being, the five-item Satisfaction with Life Scale (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985) was used (e.g., “In most ways my life is close to my ideal”). This construct was measured at T1 ($\alpha = .83$).

Depression.

Ten items were adapted from two depression scales, namely the Beck Depression Inventory (Beck et al., 1996) and the Zung Self-Rating Depression Scale (Zung, 1965), to assess students' depression (e.g., "My life is pretty full" (inverted item)). This measure was used at T1 ($\alpha = .86$) and at T2 ($\alpha = .86$).

Self-mastery.

To measure students' perceptions of self-mastery, five items from Pearlin and Schooler's (1978) Self-Mastery Scale were used (e.g., "I have little control over the things that happen to me" (inverted item)). This measure was used at T1 ($\alpha = .87$) and at T2 ($\alpha = .86$).

A factorial analysis was conducted on all the items from these three well-being dimensions measured at T1. As expected, these items saturated on three different factors, a first one representing satisfaction with life, a second one representing depression and a third one representing self-mastery. These factors explained 55.98% of the variance. Therefore, even if all these items are supposed to measure well-being, the three dimensions were kept separated.

Results

Three participants had some outliers (± 3 standard deviations from the mean) and were excluded from the analyses. The means and standard deviations of the measures taken at T1 and T2 are shown in Table 1. Table 2 gives the correlations between the measures. The indicator of actual goal disengagement is not included in Table 1 because it is a dichotomous variable (0 = the 317 students who continued their courses; 1 = the 40 students who dropped out). However, this indicator is included in Table 2 to investigate its link with the other variables.

Hypothesis 1

Hypothesis 1, that the impact of goal commitment on subjective well-being is moderated by perceived attainability of the goal, was tested at T1. To test this moderated effect, three multiple regressions were conducted to predict each of the three aspects of subjective well-being (i.e., satisfaction with life, depression, and self-mastery). Each regression included goal

Table 1. Descriptive statistics for the scales.

Variables	<i>M</i>	<i>SD</i>
Educational goal commitment T1	3.97	0.33
Educational goal commitment T2	4.07	0.25
Envisaged educational goal disengagement T1	1.50	0.27
Perceived educational goal attainability T1	3.53	0.59
Satisfaction with life T1	3.57	0.76
Depression T1	2.31	0.72
Depression T2	2.25	0.69
Self-mastery T1	3.60	0.83
Self-mastery T2	3.69	0.78

commitment as an independent variable, perceived goal attainability as a moderator variable, and the product of the independent and the moderator variables (i.e., the interaction) as a third predictor⁴. The moderator hypothesis is supported if the interaction is significant (Baron & Kenny, 1986). The results of these regressions are presented in Table 3.

The three dimensions of subjective well-being were all significantly predicted by perceived goal attainability (satisfaction with life: $\beta = .45$, $p < .001$; depression: $\beta = -.62$, $p < .001$; self-mastery: $\beta = .44$, $p < .001$). Moreover, as postulated by Hypothesis 1, all these three dimensions were significantly influenced by the interaction between goal commitment and perceived goal attainability (satisfaction with life: $\beta = .14$, $p < .01$; depression: $\beta = -.12$, $p < .05$; self-mastery: $\beta = .18$, $p < .01$). These interaction effects were probed using the Johnson-Neyman (J-N) technique to get a better understanding of the conditions under which the impact of goal commitment on subjective well-being is strong or weak, or, positive or negative. This technique overcomes the limitations of two other approaches widely used in the literature for analysing interactions, namely the subgroup analysis and the pick-a-point approach. One of the main problems with these two traditional methods is that they involve arbitrary cut-off procedures to determine the subgroups or to select values of the moderator at which to probe the interaction (Hayes & Matthes, 2009; Stone-Romero & Anderson, 1994). The J-N technique identifies regions

⁴ All the multiple regression analyses for the three hypotheses were performed using centered predictor variables.

Table 2. Correlations between the scales.

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Ed. goal commitment T1	1.00									
2. Ed. goal commitment T2	.38***	1.00								
3. Envisaged ed. goal disengagement T1	– .64***	– .28***	1.00							
4. Actual ed. goal disengagement	– .50***	.13*	.37***	1.00						
5. Perceived ed. goal attainability T1	.47***	.07	– .38***	– .28***	1.00					
6. Satisfaction with life T1	.30***	.07	– .23***	– .28***	.48***	1.00				
7. Depression T1	– .35***	– .12	.29***	.26***	– .63***	– .72***	1.00			
8. Depression T2	– .09	– .33***	.11	– .13	– .33***	– .36***	.56***	1.00		
9. Self-mastery T1	.26***	.19*	– .18**	– .22***	.44***	.51***	– .67***	– .35***	1.00	
10. Self-mastery T2	.03	.31***	– .02	.09	.27***	.30***	– .46***	– .66***	.56***	1.00

Note. Ed. = educational.

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Table 3. Multiple regressions to predict satisfaction with life T1, depression T1, and self-mastery T1, with educational goal commitment T1, perceived educational goal attainability T1, and the product of educational goal commitment T1 and perceived educational goal attainability T1 as predictors.

	R 1			R 2			R 3		
	Satisfaction with life T1 (DV)			Depression T1 (DV)			Self-mastery T1 (DV)		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
Constant	3.54	0.04		2.34	0.04		3.54	0.05	
Ed. goal commitment T1 (IV)	0.25	0.14	.11	− 0.19	0.11	− .09	0.18	0.15	.07
Perceived ed. goal attainability T1 (MV)	0.59	0.08	.45***	− 0.76	0.07	− .62***	0.63	0.09	.44***
IV x MV	0.47	0.18	.14**	− 0.37	0.15	− .12*	0.66	0.19	.18**
<i>R</i> ²		.25			.42			.23	

Note. R = regression; DV = dependent variable; IV = independent variable; MV = moderator variable; Ed. = educational.

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

within the range of the moderator variable where the effect of the independent variable on the dependent variable is statistically significant and regions where it is not (Hayes & Matthes, 2009). It avoids the potential arbitrariness of the traditional methods by mathematically deriving the point or points along the continuum of the moderator that delimit(s) these regions.

The results of the J-N analysis for satisfaction with life showed that a value of perceived goal attainability of 3.57 defined the limit of the region of significance for goal commitment. Above this level of perceived goal attainability, goal commitment had a significant positive impact on satisfaction with life. When perceived goal attainability was equal to or lower than 3.57, this impact became non-significant. For the prediction of depression, the critical value of perceived goal attainability was 3.62. Above this level of perceived goal attainability, depression decreased significantly with goal commitment, but when goal attainability was at or below 3.62, the impact of goal commitment on depression was non-significant. For the prediction of self-mastery, there were two regions where goal commitment had a significant effect. When perceived goal attainability was higher than 3.73, goal commitment had a significant positive impact on self-mastery, and when perceived goal attainability was lower than 2.57, goal commitment had a significant negative impact on self-mastery. Between these two values, the impact of goal commitment was non-significant.

These results confirm that the impact of goal commitment on subjective well-being is moderated by perceived goal attainability, as postulated by Hypothesis 1. More specifically, when the educational goal is perceived as relatively attainable, satisfaction with life increases and depression decreases with goal commitment. When the goal is perceived as unattainable, the impact of goal commitment disappears. Even more strikingly, the direction of the impact of goal commitment on self-mastery changes depending on the level of perceived goal attainability. This impact is significantly positive when the goal is perceived as relatively attainable, but it is significantly negative when the goal is perceived as relatively unattainable.

Hypothesis 2

The second hypothesis, that the impact of goal disengagement on subjective well-being is moderated by perceived goal attainability, was also tested at T1. Two indicators of goal disengagement were used: envisaged and actual disengagement. Therefore, six multiple regressions were needed to test the moderated effect postulated by Hypothesis 2. Each regression

predicted one of the three aspects of subjective well-being using one of the two indicators of goal disengagement as the independent variable. Perceived goal attainability (i.e., the moderator variable) and the product of the independent variable and the moderator variable were included in each regression. The results of these regressions are presented in Tables 4 and 5.

Table 4 shows the results of the three regressions using envisaged goal disengagement as the independent variable. The three dimensions of subjective well-being were all significantly predicted by perceived goal attainability (satisfaction with life: $\beta = .47, p < .001$; depression: $\beta = -.62, p < .001$; self-mastery: $\beta = .45, p < .001$). Moreover, only one of these three dimensions, namely self-mastery ($\beta = -.13; p < .05$), was significantly predicted by the interaction between envisaged goal disengagement and perceived goal attainability. More specifically, the J-N technique showed two regions of significance for the impact of envisaged goal disengagement. When perceived goal attainability was higher than 4.23, envisaged goal disengagement had a significant negative impact on self-mastery. However, when perceived goal attainability was lower than 2.11, envisaged goal disengagement has a significant positive impact on self-mastery. Between these two values, the impact was not significant.

Table 5 shows the results of the three regressions using actual goal disengagement as the independent variable. The three dimensions of subjective well-being were all significantly predicted by perceived goal attainability (satisfaction with life: $\beta = .45, p < .001$; depression: $\beta = -.62, p < .001$; self-mastery: $\beta = .42, p < .001$) and by actual goal disengagement (satisfaction with life: $\beta = -.28, p < .001$; depression: $\beta = .16, p < .01$; self-mastery: $\beta = -.14, p < .05$). Moreover, two of the three dimensions of subjective well-being were significantly predicted by the interaction between actual goal disengagement and perceived goal attainability. This interaction had a significant impact on satisfaction with life ($\beta = -.24; p < .001$) and on depression ($\beta = .14; p < .05$). The J-N technique showed two regions of significance for the impact of actual goal disengagement on satisfaction with life: when perceived goal attainability was higher than 3.05, actual goal disengagement was a significant negative predictor; however, when perceived goal attainability was lower than 2.18, actual goal disengagement was a significant positive predictor; between these values, the impact was not significant. For depression, there was only one region of significance: when perceived goal attainability was

Table 4. Multiple regressions to predict satisfaction with life T1, depression T1, and self-mastery T1, with envisaged educational goal disengagement T1, perceived educational goal attainability T1, and the product of envisaged educational goal disengagement T1 and perceived educational goal attainability T1 as predictors.

	R 1			R 2			R 3		
	Satisfaction with life T1 (DV)			Depression T1 (DV)			Self-mastery T1 (DV)		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
Constant	3.56	0.04		2.32	0.04		3.56	0.05	
Envisaged ed. goal disengagement T1 (IV)	– 0.20	0.16	– .07	0.21	0.13	.08	– 0.09	0.18	– .03
Perceived ed. goal attainability T1 (MV)	0.61	0.07	.47***	– 0.76	0.06	– .62***	0.65	0.08	.45***
IV x MV	– 0.41	0.21	– .10	0.28	0.18	.07	– 0.58	0.24	– .13*
	<i>R</i> ²	.25		.42			.22		

Note. R = regression; DV = dependent variable; IV = independent variable; MV = moderator variable; Ed. = educational.

* $p < .05$; *** $p < .001$.

Table 5. Multiple regressions to predict satisfaction with life T1, depression T1, and self-mastery T1, with actual educational goal disengagement, perceived educational goal attainability T1, and the product of actual educational goal disengagement and perceived educational goal attainability T1 as predictors.

	R 1			R 2			R 3		
	Satisfaction with life T1 (DV)			Depression T1 (DV)			Self-mastery T1 (DV)		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
Constant	3.56	0.04		2.32	0.03		3.59	0.05	
Actual ed. goal disengagement (IV)	− 0.62	0.13	− .28***	0.33	0.11	.16**	− 0.33	0.15	− .14*
Perceived ed. goal attainability T1 (MV)	0.59	0.07	.45***	− 0.76	0.06	− .62***	0.59	0.08	.42***
IV x MV	− 0.79	0.19	− .24***	0.43	0.17	.14*	− 0.27	0.22	− .08
	<i>R</i> ²	.29		.42			.21		

Note. R = regression; DV = dependent variable; IV = independent variable; MV = moderator variable; Ed. = educational.

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

above 3.22, depression increased significantly with actual goal disengagement, but at or below this level the impact of actual goal disengagement on depression was not significant.

Taken together, these results confirm that the impact of goal disengagement on subjective well-being is moderated by perceived goal attainability, as postulated by Hypothesis 2. More specifically, this moderated impact was shown (1) for the prediction of self-mastery using envisaged goal disengagement as the independent variable, and (2) for the prediction of satisfaction with life and depression using actual goal disengagement as the independent variable. When the goal was perceived as highly attainable, depression increased significantly with actual goal disengagement, but there was no such impact when the goal was perceived as unattainable. The effect of actual goal disengagement on satisfaction with life was even more marked, and indeed it changed direction depending on the level of perceived goal attainability. This was also true for the impact of envisaged goal disengagement on self-mastery. The moderating effect of goal disengagement on the various dimensions of subjective well-being therefore depended on which indicator of goal disengagement was used. Moreover, Tables 4 and 5 showed a main effect of actual disengagement on each of the three dimensions of subjective well-being, but no significant main effects with envisaged disengagement. It seems that actual disengagement is a stronger predictor of subjective well-being than envisaged disengagement.

Hypothesis 3

The third hypothesis concerned the potential interaction effect between goal disengagement and goal reengagement in predicting subjective well-being. This hypothesis only applied to students perceiving their educational goal as unattainable. To investigate the entire process of disengagement from a perceived unattainable goal and reengagement to a new goal, two measurement times are needed, and so this hypothesis was tested on the students who had completed questionnaires at both T1 and T2. To assess students' reengagement, we used the measure of goal commitment at T2. Indeed, given that we will focus on the students who perceived their educational goal as unattainable at T1, this measure indicates students' degree of commitment to the educational goal they are pursuing by choosing their subject for the next academic year after being confronted with a perceived unattainable goal.

Hypothesis 3 postulates that subjective well-being at T2 depends on the interaction between three predictors: perception of goal attainability at T1, goal disengagement at T1, and

goal commitment at T2. Multiple regressions including this triple interaction were conducted to predict well-being at T2 controlling for its level at T1. More specifically, four multiple regressions were run, two predicting depression at T2 (one using envisaged disengagement as a predictor, and the other using actual disengagement) and the other two predicting self-mastery at T2 (again, one for each indicator of disengagement).

Only one of the four regressions revealed a significant triple interaction. The results of this regression are presented in Table 6. Three main effects were revealed: a positive impact of the control variable, namely depression at T1 ($\beta = .57$; $p < .001$), a negative impact of goal commitment at T2 ($\beta = -.26$; $p < .001$), and a negative impact of envisaged goal disengagement at T1 ($\beta = -.16$; $p < .05$). Moreover, as postulated by Hypothesis 3, the level of depression at T2 was significantly predicted by the interaction between goal commitment at T2, envisaged goal disengagement at T1 and perceived goal attainability at T1 ($\beta = .19$; $p < .01$).

We could not directly explore this complex interaction using the J-N technique because this technique is only designed to test simple moderated effect. Therefore, we first had to use a more traditional approach for probing interactions, namely subgroup analysis. However, in order to avoid as far as possible the arbitrariness of this method, we based our choice of the value(s) of the moderator used to split the sample into subgroups on what we had learnt from the applications of the J-N technique in the test of Hypothesis 2. More specifically, we considered the regression where disengagement was a predictor of depression because it was the most similar to the present situation, and took the value of 3.22 on the continuum of perceived goal attainability as our dividing point. The sample was split into two subsamples at this point, and a multiple regression analysis was conducted on each subsample to predict depression at T2. Based on Hypothesis 3, we should observe an interaction effect between disengagement at T1 and commitment at T2 in the subsample characterised by a low level of perceived goal attainability. The results are presented in Table 7.

In the subgroup of students who had perceived their goal as being unattainable at T1 (subgroup 1), two main effects were revealed: a positive impact of the control variable, namely depression at T1 ($\beta = .55$; $p < .001$) and a negative impact of goal commitment at T2 ($\beta = -.32$; $p < .05$). Moreover, as postulated by Hypothesis 3, the interaction between goal commitment at T2 and goal disengagement at T1 was significant in this subgroup ($\beta = -.37$; $p < .01$). In the

Table 6. Multiple regression to predict depression T2, controlling for depression T1, with envisaged educational goal disengagement T1, perceived educational goal attainability T1, educational goal commitment T2, the three 2x2 products of these variables, and the product of the three variables as predictors.

	Depression T2 (DV)		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
Constant	2.23	0.04	
Depression T1 (CV)	0.57	0.07	.57***
Ed. goal commitment T2 (IV)	− 0.72	0.18	− .26***
Perceived ed. goal attainability T1 (MV1)	− 0.05	0.09	− .04
Envisaged ed. goal disengagement T1 (MV2)	− 0.44	0.07	− .16*
IV x MV1	0.46	0.30	.10
IV x MV2	− 1.13	0.66	− .11
MV1 x MV2	0.14	0.21	.04
IV x MV1 x MV2	2.47	0.81	.19**
	<i>R</i> ²	.48	

Note. DV = dependent variable; CV = control variable; IV = independent variable; MV = moderator variable; Ed. = educational.

* $p < .05$; ** $p < .01$.

Table 7. Multiple regression to predict depression T2, controlling for depression T1, with envisaged educational goal disengagement T1, educational goal commitment T2, and the product of envisaged educational goal disengagement T1 and educational goal commitment T2 as predictors: subgroup analysis.

	Depression T2 (DV)					
	SG1: low-level of perceived ed. goal attainability (≤ 3.22)			SG2: high-level of perceived ed. goal attainability (> 3.22)		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
Constant	2.28	0.12		2.15	0.05	
Depression T1 (CV)	0.68	0.14	.55***	0.47	0.08	.48***
Ed. goal commitment T2 (IV)	– 0.96	0.38	– .32*	– 0.83	0.20	– .34***
Envisaged ed. goal disengagement T1 (MV)	– 0.44	0.33	– .15	– 0.51	0.20	– .20*
IV x MV	– 3.96	1.31	– .37**	– 0.42	0.69	– .05
	<i>R</i> ²		.53			.35

Note. DV = dependent variable; SG = subgroup; CV = control variable; IV = independent variable; MV = moderator variable; Ed. = educational.

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

subgroup characterised by a high level of perceived goal attainability at T1 (subgroup 2), we found a main effect of all three predictors: a positive impact of the control variable, namely depression at T1 ($\beta = .48$; $p < .001$), a negative impact of goal commitment at T2 ($\beta = -.34$; $p < .001$), and a negative impact of envisaged goal disengagement at T1 ($\beta = -.20$; $p < .05$). The interaction was not significant in this subgroup.

The significant simple interaction observed in subgroup 1 was explored using the J-N technique. This technique showed one region of significance: when envisaged goal disengagement was above 1.46, depression at T2 decreased significantly with goal reengagement, but at or below this level the impact of goal reengagement on depression was not significant. These results confirmed that goal disengagement and goal reengagement interact in their effect on subjective well-being when the goal is perceived as unattainable, but did not support the specific interaction effect postulated by Hypothesis 3.

Discussion

This study has investigated the consequences of goal commitment, goal disengagement, and goal reengagement on subjective well-being, when faced with an unattainable educational goal. In this section, we discuss the results for each of our three hypotheses. Then, suggestions for future research and for counselling are formulated.

Commitment to a Goal which is Perceived to be Unattainable

We hypothesised that the size, or even the direction, of the impact of goal commitment on subjective well-being would depend on the perceived goal attainability (Hypothesis 1). The results supported this moderation hypothesis. The size of the impact of goal commitment on satisfaction with life and on depression was influenced by the perceived attainability of the goal. Even more strikingly, the direction of the impact of goal commitment on self-mastery was influenced by the perceived attainability of the goal.

Our results confirm the important caveat entered into the generally positive role of commitment to personal goals by some researchers (e.g., Brandtstädter & Rothermund, 2002; Pomerantz et al., 2000; Wrosch et al., 2003b): when goals are perceived as unfeasible, it is no longer true that being highly committed is positive in terms of subjective well-being (satisfaction with life and depression). Furthermore, being highly committed to a goal perceived as unattainable had a negative impact on one of the dimensions of well-being, namely self-mastery, in line with Carver and Scheier's (1990) more specific assumption. Maintaining their determination and willingness to invest effort in attaining a goal when they feel that they are not able to make any progress towards attaining this goal decreases people's general perception of their control over their life.

Disengagement from a Perceived Unattainable Goal

Does goal disengagement have a positive impact on well-being even if it is not accompanied by reengagement to a new goal? We hypothesised that the size, or even the direction, of the impact of goal disengagement on subjective well-being depends on the perceived goal attainability (Hypothesis 2). Overall, our results supported this moderation hypothesis. More specifically, the effect on the various dimensions of subjective well-being depended on which

indicator of goal disengagement was used as a predictor. We measured both envisaged and actual disengagement. Students' envisaged goal disengagement only had an impact on their feelings of self-mastery when moderated by their perception of goal attainability. Moderations were found for the other two dimensions of subjective well-being (i.e., satisfaction with life and depression) when using actual goal disengagement as a predictor. In other words, combining the results relative to both indicators of goal disengagement, Hypothesis 2 was significantly supported on each well-being dimension.

The size of the impact of actual goal disengagement on students' level of depression depended on the perceived attainability of the goal. For the other two moderations, the direction of the impact of goal disengagement on subjective well-being (i.e., satisfaction with life and self-mastery) changed depending on perceived goal attainability. By showing the positive impact of disengagement from a perceived unattainable goal on these two dimensions of subjective well-being, we have replicated the work of Wrosch and his colleagues (e.g., Wrosch & Heckhausen, 1999; Wrosch et al., 2003b) in a specific area (college students pursuing educational goals). The recent, unorthodox, idea that disengagement from unattainable goals has beneficial effects on subjective well-being is becoming better established. More specifically, our finding of a positive role for an envisaged disengagement from a perceived unattainable goal on self-mastery supported the positive association found by Wrosch and his colleagues between the general tendency to disengage and self-mastery (Wrosch et al., 2003b). On the other hand, goal disengagement was only found to have a moderated effect on satisfaction with life when actual disengagement was used as the indicator of goal disengagement. It seems that a disengagement that is only envisaged is not strong enough to influence satisfaction with life. An actual disengagement from the unattainable goal is necessary to enhance this satisfaction. This result also supports the need to investigate both envisaged and actual goal disengagement.

Finally, the results obtained in the prediction of depression also supported Hypothesis 2. Depression increased significantly with actual disengagement from a goal perceived as attainable, whereas the impact of disengagement from a goal perceived as unattainable on depression was not significant. In other words, disengagement from an unattainable goal did not decrease depression, whereas it increased satisfaction with life and self-mastery. The results relative to the interaction between disengagement and reengagement seem to indicate that, in order to decrease

depression, disengagement from the unattainable goal has to be accompanied by reengagement with a new goal.

Interaction between Goal Disengagement and Goal Reengagement

Our results showed a main effect of goal reengagement on depression at T2. Depression decreased as goal reengagement increased, as found by Wrosch et al. (2003b). However, among students who saw their goal as unattainable (i.e., the subsample concerned by Hypothesis 3), this main effect was smaller than the effect of the interaction between goal disengagement at T1 and goal reengagement at T2. The presence of this interaction confirmed our general assumption of an interaction effect between disengagement and reengagement in predicting subjective well-being. However, the specific interaction postulated by Hypothesis 3 was not supported. This hypothesis was based on the interactions found among young adults by Wrosch and his colleagues (Wrosch et al., 2007; Wrosch et al., 2003b). In their studies, young adults' reengagement was found to compensate for their inability to disengage. The interaction in our sample of young adults was different. We found a positive impact of goal reengagement on subjective well-being (i.e., a decrease in depression) only among students who had previously disengaged. Therefore, goal reengagement did not compensate for low goal disengagement. Conversely, it needed to be preceded by high goal disengagement. Taking the results relative to Hypotheses 2 and 3 together, disengagement was not sufficient to decrease depression, and reengagement could neither decrease depression if it was not preceded by disengagement. In other words, a combination of disengagement and reengagement seems to be necessary to decrease the depression of students faced with unattainable educational goals. This conclusion is in line with the Wrosch et al.'s (2003a) initial assumption that goal disengagement is an adaptive response when it leads to the adoption of alternative goals.

Why do we observe a different interaction effect than the one observed by Wrosch and his colleagues among young adults (Wrosch et al., 2007; Wrosch et al., 2003b)? Wrosch et al. (2003b) suggested age-differential interaction effects. We complement this by suggesting that the interaction between disengagement and reengagement also depends on the indicator of well-being that is investigated. Wrosch and his colleagues showed this interaction on four indicators: self-mastery, perceived stress, affect balance, and life satisfaction (Wrosch et al., 2007; Wrosch et al., 2003b). These four interactions are approximately the same, but are clearly different from our

interaction effect demonstrated on depression. Compared to the four indicators used by Wrosch and his colleagues, depression is considered as a well-being dimension which has a particularly strong negative character (Abdel-Khalek, 2009). Indeed, being depressed is in general a stronger indicator of distress than being stressed. Moreover, depression more strongly indicates the individual's distress than self-mastery, affect balance, and life satisfaction indicates the individual's well-being. In other words, depression occupies a more extreme position on the continuum of well-being than self-mastery, perceived stress, affect balance and life satisfaction. To have an impact at this negative end of the continuum of well-being, the sole disengagement or the sole reengagement is not sufficient, they have to be combined.

This analysis of the differences between the results from Wrosch and his colleagues (Wrosch et al., 2007; Wrosch et al., 2003b) and the one from the present study can be extended to an analysis of the differences within our results relative to Hypothesis 3, depending on the dimension of subjective well-being considered (i.e., depression or self-mastery). The triple interaction between goal attainability, goal disengagement, and goal reengagement was significant only for the prediction of depression at T2, not for the prediction of self-mastery at T2. The regressions conducted to test Hypothesis 3 on self-mastery only showed one significant predictor: disengagement. This argues for continuing to examine a variety of evaluations of well-being in future research (Lucas et al., 1996) and supports our choice to investigate the three dimensions of well-being separately. Such investigations are needed to replicate this differentiated pattern of results. However we can already suggest some possible explanations for these results. As explained above, self-mastery is considered as a well-being dimension which occupies a less extreme position on the continuum of well-being than depression. We suggest that it is easier to have an impact in the middle part of the continuum than at its ends. Therefore, to increase self-mastery among students who are faced with unattainable goals, the sole disengagement is sufficient. Conversely, as it was suggested above, a combination of disengagement and reengagement seems to be necessary to decrease depression, due to the particularly strong negative character of this indicator (Abdel-Khalek, 2009).

Moreover, we suggest particularly strong links (1) between goal disengagement and self-mastery, and (2) between goal reengagement and depression. Disengagement puts an end at a phase of commitment to a goal that students were unable to attain whatever their efforts. It

constitutes the first sign of the resumption of control over life, and as such, is an important process for the enhancing of self-mastery. Goal reengagement is supposed to appear after disengagement and, therefore, does not have this crucial role of being for students the first indicator of their renewed control. That's why, at least in our study, goal reengagement does not have any impact on self-mastery. However, Wrosch et al. (2003b) showed such an impact, but it was particularly marked when goal disengagement was low. Results from these authors seem to indicate that reengagement can be a sign of renewed control and therefore can enhance self-mastery if the first potential sign (i.e., disengagement) was lacking. However, this specific role of reengagement could not be showed in our results.

As disengagement seems to be specifically linked to self-mastery, we suggest that reengagement is crucial to overcome depression. More than the other dimensions of subjective well-being, depression is linked to having purpose for living (e.g., Hedberg, Gustafson, Alèx, & Brulin, 2010; Robak & Griffin, 2000). Therefore, as suggested by Brandtstädter and Renner (1990), students specifically need to give their lives a new direction to overcome the depression phase frequently linked to encountering an unattainable goal.

Limitations and Suggestions for Future Research

Despite these interesting results, some limitations of our study have to be noted. On the one hand, only a few students who had actually disengaged from their initial educational goal took part in the study, and even fewer were still present at T2. It is quite difficult to contact students who have dropped out and to persuade them to participate in a study in the educational domain. Our methodology was unusual in being specifically aimed at including this type of student, but more effort should have been devoted to encouraging them to take part at T2. Indeed, the loss of more than an half of this specific sample at T2 could be one of the reasons why the triple interaction was not significant when using actual disengagement as a moderator in the prediction of depression at T2. Future research should continue to work with drop-out students, particularly given that actual disengagement seemed to be a stronger predictor than envisaged disengagement. Indeed, a main effect of actual disengagement was observed on each of the three well-being dimensions at T1, whereas envisaged disengagement had no significant impact on these dimensions measured at T1. One main effect of envisaged disengagement was still shown

on depression at T2, more specifically in the subsample not concerned by Hypothesis 3 (i.e., students who saw their goal as attainable).

On the other hand, in some respects, our results required careful interpretations. First, the probing of the interaction effect for Hypothesis 3 had to use a sub-optimal method, namely subgroup analysis. This analysis was conducted in a way which avoided its potential arbitrariness as far as possible. However, this result for the interaction effect between goal disengagement and reengagement needs future replications. Second, to measure most of our variables, we used English-language scales. These scales were carefully translated in French. The original English scales and the French translations were compared by experts in psychological research and in English language. However, the whole back translation procedure was not strictly applied. This procedure should be developed before future uses of these scales. Third, the cross-sectional design used for the test of Hypotheses 1 and 2 and the short longitudinal design used for Hypothesis 3 do not allow causal interpretations. Future research should conduct experimental work and use finer-grained longitudinal designs to investigate the causal relationships between goal commitment, disengagement, reengagement, and subjective well-being. Fourth, even if we focused on the interaction effects to test our moderation hypotheses, these interactions were not necessarily the strongest predictors of well-being. In most of our regression analyses, the most important predictor was perceived goal attainability (see Tables 3, 4, and 5). This central role of self-efficacy in the prediction of well-being has already been the focus of other studies (e.g., Moeini et al., 2008; Muris, 2002). Finally, our measure of goal attainability was aimed at assessing the perception students have of the degree of attainability of their educational goal. However, there could be a discrepancy between students' actual perception and what they choose to tell us by answering to the items. For example, students may be tempted to say that their goal is not attainable even if they believe that it is attainable. By doing this, they may preserve their self-esteem because the issue of their goal pursuit can only be better than what they were saying. Moreover, they may find it too arrogant to say that they are totally able to attain their goal. However, even if our measure of goal attainability does maybe not exactly correspond to what students believe, there is evidence that this measure is not either just something that students tell us without any link to their reality. The measure of perceived attainability is significantly correlated ($r = .42$; $p < .001$) to students' achievement percentage obtained at the first examination session (January 2010). It seems therefore that what students tell us about the

attainability of their goal corresponds at least partially to their beliefs because what they tell us is linked to their past performance which is considered as a strong predictor of students' efficacy beliefs (Bandura, 1997).

Conclusions and Implications

In sum, the present research showed that both the positive impact of goal commitment on subjective well-being and the negative impact of goal disengagement on subjective well-being found when the perceived attainability of an educational goal was high, disappeared or even changed direction when the educational goal was perceived as unattainable. Moreover, to decrease students' depression, reengagement to an alternative educational goal after having disengaged from the goal perceived as unattainable was needed. Therefore, the current study contributes to a growing body of evidence which shows that (1) in situations involving unattainable goals, being highly committed is no longer a positive factor in terms of subjective well-being, and (2) goal disengagement and reengagement are part of the adaptive self-regulation of unattainable goals.

Counselling interventions should take these important caveats about the well-known positive role of goal commitment into account when advising students. More specifically, counsellors should help students to become aware that the educational goal to which they are currently committed could become unattainable. It would be interesting to work with students on their reactions when they realise that their goal is unattainable, given the consequences of these reactions for subjective well-being. It could be helpful for students who will face difficulties in the pursuit of their educational goal to be aware that it is not unusual to encounter such difficulties, and that, in certain circumstances, it is important to be able to disengage from an unrealistic goal. Counsellors should work with students on how to renounce an initial goal, and how to develop alternative educational goals. They could help students by suggesting various ways of distancing oneself from the unattainable goal, of translating general interests into another specific educational goal, and of developing a new commitment when the previous one has to be abandoned.

References

- Abdel-Khalek, A. M. (2009). Religiosity, subjective well-being, and depression in Saudi children and adolescents. *Mental Health, Religion & Culture*, 12(8), 803-815. doi: 10.1080/13674670903006755
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY US: W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Beck, A. T., Steer, R. A., Ball, R., & Ranieri, W. F. (1996). Comparison of Beck Depression Inventories IA and II in psychiatric outpatients. *Journal of Personality Assessment*, 67(3), 588-597.
- Boudrenghien, G., Frenay, M., & Bourgeois, E. (2011). La transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur [Transition from high school to college]. In S. Neuville, M. Frenay, B. Noël & V. Wertz (Eds.), *Persévérer et réussir à l'Université [Persistence and Performance at University]* (in press). Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain.
- Brandtstädter, J., & Renner, G. (1990). Tenacious goal pursuit and flexible goal adjustment: Explication and age-related analysis of assimilative and accommodative strategies of coping. *Psychology and Aging*, 5(1), 58-67.
- Brandtstädter, J., & Rothermund, K. (2002). The life-course dynamics of goal pursuit and goal adjustment: A two-process framework. *Developmental Review*, 22(1), 117-150.
- Brunstein, J. C. (1993). Personal goals and subjective well-being: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(5), 1061-1070.
- Brunstein, J. C., & Gollwitzer, P. M. (1996). Effects of failure on subsequent performance: The importance of self-defining goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 395-407.
- Caplan, R. D., Tripathi, R. C., & Naidu, R. K. (1985). Subjective past, present, and future fit: Effects on anxiety, depression, and other indicators of well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(1), 180-197. doi: 10.1037/0022-3514.48.1.180

- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1990). Origins and functions of positive and negative affect: A control-process view. *Psychological Review*, 97(1), 19-35.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). *On the Self-Regulation of Behavior*. New York, NY US: Cambridge University Press.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 110-112.
- Emmons, R. A. (1986). Personal strivings: An approach to personality and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(5), 1058-1068.
- Galand, B. (2001). *Nature et déterminants des phénomènes de violence en milieu scolaire. [Nature and determinants of manifestations of violence at school]*. Unpublished doctoral thesis, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgium.
- Germeijs, V., & Verschueren, K. (2007). High school students' career decision-making process: Consequences for choice implementation in higher education. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 223-241.
- Hayes, A. F., & Matthes, J. (2009). Computational procedures for probing interactions in OLS and logistic regression: SPSS and SAS implementations. *Behavior Research Methods*, 41(3), 924-936.
- Heckhausen, J., Wrosch, C., & Fleeson, W. (2001). Developmental regulation before and after a developmental deadline: The sample case of 'biological clock' for childbearing. *Psychology and Aging*, 16(3), 400-413.
- Hedberg, P., Gustafson, Y., Alèx, L., & Brulin, C. (2010). Depression in relation to purpose in life among a very old population: A five-year follow-up study. *Aging & Mental Health*, 14(6), 757-763. doi: 10.1080/13607861003713216
- Hollenbeck, J. R., Klein, H. J., O'Leary, A. M., & Wright, P. M. (1989). Investigation of the construct validity of a self-report measure of goal commitment. *Journal of Applied Psychology*, 74(6), 951-956.
- Lai, D. W.-L., & McDonald, J. R. (1995). Life satisfaction of Chinese elderly immigrants in Calgary. *Canadian Journal on Aging*, 14(3), 536-552.
- Lucas, R. E., Diener, E., & Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal*

- of *Personality and Social Psychology*, 71(3), 616-628. doi: 10.1037/0022-3514.71.3.616
- Marshall, G. N., & Lang, E. L. (1990). Optimism, self-mastery, and symptoms of depression in women professionals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(1), 132-139. doi: 10.1037/0022-3514.59.1.132
- McGregor, I., & Little, B. R. (1998). Personal projects, happiness, and meaning: On doing well and being yourself. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(2), 494-512.
- Miller, R.-B., & Brickman, S.-J. (2004). A Model of Future-Oriented Motivation and Self-Regulation. *Educational Psychology Review*, 16(1), 9-33.
- Moeini, B., Shafii, F., Hidarnia, A., Babaii, G. R., Birashk, B., & Allahverdipour, H. (2008). Perceived stress, self-efficacy and its relations to psychological well-being status in Iranian male high school students. *Social Behavior and Personality*, 36(2), 257-266. doi: 10.2224/sbp.2008.36.2.257
- Muris, P. (2002). Relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality and Individual Differences*, 32(2), 337-348. doi: 10.1016/S0191-8869(01)00027-7
- Neuville, S., Frenay, M., Schmitz, J., Boudrenghien, G., Noël, B., & Wertz, V. (2007). Tinto's theoretical perspective and expectancy-value paradigm: A confrontation to explain freshmen's academic achievement. *Psychologica Belgica*, 47(1-2), 31-50.
- O'Connor, R. C., Fraser, L., Whyte, M.-C., MacHale, S., & Masterton, G. (2009). Self-regulation of unattainable goals in suicide attempters: The relationship between goal disengagement, goal reengagement and suicidal ideation. *Behaviour Research and Therapy*, 47(2), 164-169. doi: 10.1016/j.brat.2008.11.001
- Pavot, W. G., Diener, E., Colvin, C. R., & Sandvik, E. (1991). Further validation of the satisfaction with life scale: Evidence for the cross-method convergence of well-being measures. *Journal of Personality Assessment*, 57(1), 149-161. doi: 10.1207/s15327752jpa5701_17
- Pearlin, L. I., & Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, 19(1), 2-21.
- Pomerantz, E. M., Saxon, J. L., & Oishi, S. (2000). The psychological trade-offs of goal investment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(4), 617-630.
- Robak, R. W., & Griffin, P. W. (2000). Purpose in life: What is its relationship to happiness,

- depression, and grieving? *North American Journal of Psychology*, 2(1), 113-119.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.
- Stone-Romero, E. F., & Anderson, L. E. (1994). Relative power of moderated multiple regression and the comparison of subgroup correlation coefficients for detecting moderating effects. *Journal of Applied Psychology*, 79(3), 354-359.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623.
- Webb, T. L., & Sheeran, P. (2005). Integrating concepts of goal theories to understand the achievement of personal goals. *European Journal of Social Psychology*, 35, 69-96.
- Wrosch, C., & Heckhausen, J. (1999). Control processes before and after passing a developmental deadline: Activation and deactivation of intimate relationship goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(2), 415-427.
- Wrosch, C., Miller, G. E., Scheier, M. F., & Brun de Pontet, S. (2007). Giving up on unattainable goals: Benefits for health? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33, 251-265.
- Wrosch, C., Scheier, M. F., Carver, C. S., & Schulz, R. (2003a). The importance of goal disengagement in adaptive self-regulation: When giving up is beneficial. *Self and Identity*, 2(1), 1-20.
- Wrosch, C., Scheier, M. F., Miller, G. E., Schulz, R., & Carver, C. S. (2003b). Adaptive self-regulation of unattainable goals: Goal disengagement, goal reengagement, and subjective well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1494-1508.
- Zung, W. W. (1965). A self-rating depression scale. *Archives of General Psychiatry*, 12(1), 63-70.

DISCUSSION GENERALE

DISCUSSION GENERALE

Au terme de la présentation détaillée de nos résultats empiriques en six chapitres bien distincts, il est nécessaire de resituer les apports et limites de chacun les uns par rapport aux autres afin de pointer leurs similitudes, leurs divergences et leur complémentarité. C'est ce que se propose principalement de réaliser la présente discussion générale. Plus précisément, nous allons dans un premier temps rappeler brièvement le cheminement théorique qui nous a amenés à mettre sur pied nos différentes études empiriques. Ensuite, nous proposerons une synthèse et une discussion des résultats que nous avons obtenus dans le cadre de ces études. Enfin, nous présenterons plusieurs des pistes de recherche qui s'ouvrent au terme de ce travail et nous discuterons des implications pratiques de la présente thèse.

1. Rappel du cheminement théorique.

Notre premier chapitre a proposé une analyse de ce que la littérature nous apprend en matière d'antécédents et de conséquences de l'engagement envers un but de formation. Les questions restées ouvertes dans cette littérature ont été présentées dans un second chapitre, ainsi que la manière dont nous allons organiser notre travail pour les étudier. Nous proposons ici de rappeler brièvement ces apports et limites de la littérature.

En matière d'antécédents de l'engagement, la théorie du *goal setting* a suggéré l'intérêt de distinguer des antécédents proximaux et des antécédents distaux. Les deux antécédents proximaux qu'elle a proposés nous ont semblé pertinents pour expliquer l'engagement envers un but personnel. Il s'agit des attentes de réussite ou sentiment d'efficacité personnelle d'une part, et de la valeur, ou plus précisément de l'importance, d'autre part. Le modèle de l'*Expectancy-Value* (Eccles & Wigfield, 2002) nous a permis de développer nos postulats quant à l'influence de ces facteurs sur l'engagement. Pour ce qui est des antécédents distaux, c'est le cadre théorique de la structure hiérarchique des buts qui nous a permis de développer notre réflexion. Le niveau d'abstraction d'un but et son degré d'intégration y sont supposés être des facteurs influençant l'importance que prend ce but aux yeux de l'individu et, dès lors, l'engagement qu'il va manifester à son égard.

En ce qui concerne les conséquences de l'engagement, nous nous sommes appuyés sur le travail de Germeijs et Verschueren (2007). Ces auteurs nous ont amenés à envisager que l'engagement envers un but de formation en fin de secondaire prédit indirectement la réussite académique dans le supérieur, et ce en influençant directement la qualité de la mise en œuvre du choix d'études au début du supérieur. Cependant, d'autres travaux nous ont conduits à complexifier ce processus et à réfléchir à son organisation ainsi qu'à son application pour la prédiction d'un autre résultat académique, la persévérance. Le bien-être a par ailleurs été mis en évidence par plusieurs auteurs comme une autre conséquence potentielle de l'engagement envers un but. A ce sujet, la littérature nous a permis de découvrir qu'un engagement élevé envers un but pouvait influencer positivement le bien-être, mais également l'influencer négativement. C'est tout particulièrement en nous basant sur les travaux de Wrosch, Scheier, Miller, Schulz et Carver (2003b) que nous avons formulé nos postulats quant aux circonstances dans lesquelles l'engagement peut avoir des conséquences négatives en termes de bien-être. Ces auteurs nous ont également amenés à envisager l'intérêt des processus de désengagement et de réengagement.

Malgré ces différents apports, nous avons dû constater que la littérature restait lacunaire sur une série de points. Cela nous a amenés à soulever plusieurs questions dans le chapitre 2, questions auxquelles notre travail empirique a tenté de répondre. Quelles sont ces limites ou lacunes constatées dans la littérature ?

Pour ce qui est des antécédents d'une part, la principale lacune concerne l'absence de mise à l'épreuve empirique des postulats de Carver et Scheier (1998) concernant l'impact du niveau d'abstraction d'un but en particulier et de son degré d'intégration sur l'importance de ce but et sur l'engagement manifesté à son égard. Ces deux dimensions ont été étudiées séparément, principalement en tant que dimensions de différences individuelles. De plus, c'est fréquemment leur impact sur le bien-être de l'individu qui a constitué l'objet de l'analyse, et non sur l'engagement de l'individu envers le but en question. Par ailleurs, l'abstraction et l'intégration étant étudiées séparément, l'éventualité d'une interaction entre ces dimensions n'a jamais été l'objet d'une analyse empirique. Enfin, si les attentes de réussite (ou du sentiment d'efficacité personnelle) ont été fréquemment étudiées pour prédire entre autres le choix de s'engager dans une activité, peu d'études se sont penchées spécifiquement sur l'impact de ces attentes sur le degré d'engagement envers un but. Or, cet impact pourrait s'avérer plus complexe que la simple

relation linéaire mise en évidence entre attentes de réussite et choix de s'engager (ex : relation curvilinéaire).

En ce qui concerne les conséquences d'autre part, les travaux sur lesquels nous nous sommes appuyés ne proposent pas de réflexion théorique ni d'analyse empirique du processus par lequel l'engagement envers un but de formation influence la réussite académique. Comment les différentes variables qui sont supposées transmettre l'influence de l'engagement sur la réussite s'organisent-elles pour opérer cette transmission ? Par ailleurs, au-delà de la réussite académique, il est important de se pencher sur des résultats académiques se manifestant à plus long terme, telle que la persévérance de l'étudiant dans le programme d'études choisi. Un échec qui s'accompagne de persévérance est en effet bien différent d'un échec qui s'accompagne d'un abandon. Or, l'impact de l'engagement sur la persévérance n'a pas été spécifiquement étudié dans le domaine de la formation. C'est le cas également de l'impact de l'engagement sur le bien-être. La question spécifique de savoir si l'engagement envers un but de formation est lié à un bien-être plus élevé chez l'étudiant n'a pas, à notre connaissance, fait l'objet de travaux empiriques. Enfin, c'est particulièrement toute la réflexion sur d'éventuelles conséquences négatives d'un engagement élevé qui est lacunaire dans le domaine de la transition du secondaire vers le supérieur. De manière générale, dans la littérature, l'abandon ou désengagement a été négligé car considéré comme une réponse non désirée à la difficulté. Sur les pas de Wrosch et ses collègues, il est urgent d'envisager que savoir se désengager d'un but de formation puisse être important dans certaines circonstances et à certaines conditions.

2. Synthèse et discussion des résultats.

Nous allons dans un premier temps nous pencher sur les résultats relatifs aux antécédents de l'engagement, pour ensuite discuter de ce que nous avons observé concernant ses conséquences. Tant pour les antécédents que pour les conséquences, nous proposerons une synthèse des résultats obtenus au travers de nos chapitres empiriques concernant les différentes hypothèses que nous avons posées au chapitre 2. Cela nous amènera à soulever les apports et les limites de nos études empiriques. Plus spécifiquement en ce qui concerne les antécédents, un point va être consacré à discuter de deux questions transversales qui se posent dans la mesure où certaines hypothèses ont été traitées à deux reprises, dans le chapitre 3 et dans le chapitre 4. Les

éventuelles divergences observées au niveau de ce que révèlent ces deux chapitres pourront ainsi être discutées. Enfin, après être ainsi revenus sur nos différentes hypothèses en matière d'antécédents et de conséquences de l'engagement, nous proposerons un point plus spécifique sur notre approche de l'abstraction et de l'intégration. Nous discuterons de cette approche à la lumière de ce que nos études empiriques nous ont appris. Notons qu'à plusieurs reprises nous avons choisi d'enrichir notre discussion en rapportant les résultats d'analyses complémentaires non présentées dans nos chapitres empiriques, mais portant sur les mêmes données. Cela nous a semblé important afin de mieux comprendre la problématique étudiée dans le présent travail, notamment en traitant de questions qui n'ont pas spécifiquement fait l'objet d'hypothèses mais qui ont néanmoins été soulevées par notre analyse de la littérature. Chaque fois que nécessaire, ces analyses complémentaires ont été détaillées dans les annexes 1, 2 et 3 de la présente thèse. Lorsque notre discussion s'appuie sur de telles analyses, nous le mentionnons clairement en utilisant le terme « analyse complémentaire » et, le cas échéant, en précisant l'annexe concernée.

2.1. Les antécédents de l'engagement envers un but de formation.

Par l'intermédiaire de trois questions, nous proposons de synthétiser et de discuter les résultats de notre travail en matière d'antécédents de l'engagement. Premièrement, nous interrogeons l'impact de la représentation du but de formation sur l'engagement à l'égard de ce but. Ensuite, nous revenons sur la question du rôle de l'importance et du sentiment d'efficacité personnelle dans la construction de cet engagement. Enfin, nous questionnons l'existence d'une interaction entre niveau d'abstraction et degré d'intégration. Comme annoncé, ce point relatif aux antécédents se clôturera sur une réflexion autour de questionnements transversaux.

2.1.1. La représentation que l'on se fait de son but influence-t-elle l'engagement développé à l'égard de ce but ?

Notre réflexion théorique relative aux antécédents de l'engagement envers un but de formation s'est principalement développée autour du postulat d'un lien entre cet engagement et la représentation que l'étudiant se fait de son but de formation en termes de niveau d'abstraction (Hyp. 1) et de degré d'intégration (Hyp. 2). Nos première et deuxième hypothèses ont été mises à

l'épreuve à plusieurs reprises, sur des données issues de différents designs méthodologiques : des données transversales (chapitre 3 – études I et II¹), des données longitudinales (chapitre 3 – étude I) et enfin des données récoltées dans un cadre expérimental (chapitre 4).

Toutes les analyses corrélationnelles réalisées sur les données transversales ont soutenu le lien positif significatif postulé par notre première hypothèse : plus les étudiants formulent leur but de formation en termes identitaires (*be goal*), plus ils se disent engagés envers ce but. A une reprise, ce lien est resté significatif au sein d'un modèle impliquant d'autres variables, modèle testé via une technique de modélisation en équations structurales. Cependant, il est important de souligner que ce lien entre abstraction et engagement est relativement faible. Les corrélations évoquées ci-dessus s'échelonnent entre .09 ($p < .05$) et .19 ($p < .01$). Quant au lien postulé par notre deuxième hypothèse, entre degré d'intégration et engagement, il a été soutenu aussi bien par les analyses corrélationnelles que par l'analyse en équations structurales : plus les étudiants perçoivent leur but de formation comme lié aux autres buts qu'ils poursuivent dans leur vie, plus ils se disent engagés envers ce but. Autrement dit, le fait d'être conscient des autres projets auxquels le but de formation contribue, mais aussi des autres objectifs à atteindre et qui contribueront progressivement à la réalisation du but de formation, ces deux éléments font partie du concept d'intégration qui exerce un impact positif sur l'engagement de l'étudiant. Soulignons que le second antécédent entretient un lien relativement plus fort avec l'engagement que ce que nous avons pu observer pour l'abstraction. Les corrélations évoquées ci-dessus se concentrent entre .33 ($p < .001$) et .46 ($p < .001$).

Pourquoi le niveau d'abstraction est-il moins fortement lié à l'engagement que le degré d'intégration ? Nous avons suggéré dans le cadre du chapitre 3 que ce résultat pouvait soit être dû à notre mesure de l'abstraction, soit refléter un réel poids plus faible de l'abstraction dans l'explication de l'engagement, ou encore être dû à une combinaison de ces deux explications. Notre mesure de l'abstraction est moins fine que notre mesure de l'intégration (cf. chapitre 2). Ce manque de finesse peut avoir rendu la mise en évidence d'une relation entre le niveau d'abstraction et l'engagement plus difficile. Cependant, il se pourrait que l'abstraction joue

¹ Pour rappel, le chapitre 3 se compose de deux études. Un design longitudinal a été mis en place dans l'étude I, un design transversal dans l'étude II. Cependant, l'étude I ayant pris la mesure des antécédents distaux et de l'engagement à chacun de ses deux temps de mesure, des analyses corrélationnelles transversales ont pu être menées au sein de chacun de ces deux temps de mesure, en plus des analyses longitudinales portant sur les effets au travers des deux temps de mesure.

réellement un rôle moins important dans la prédiction de l'engagement. Le fait que le but de formation soit en tant que tel formulé en termes identitaires serait bien moins important pour l'engagement de l'étudiant que le fait (1) de percevoir l'utilité de ce but pour d'autres projets, entre autres identitaires, et (2) d'être conscient des sous-buts menant progressivement au but de formation en question. De Volder et Lens (1982) obtiennent des résultats qui vont plus ou moins en ce sens. Ils montrent que c'est davantage l'aspect *connectedness* de la perspective temporelle future (perception d'utilité – aspect lié au degré d'intégration) que son aspect *value* (valorisation des buts distants – aspect que l'on peut rapprocher du niveau d'abstraction) qui est lié à la mise en œuvre d'efforts. Les deux explications proposées ci-dessus pourraient également se compléter et contribuer chacune au lien plus faible observé entre abstraction et engagement par rapport au lien qu'entretient l'intégration avec ce même engagement. Des recherches supplémentaires mesurant plus finement le niveau d'abstraction devraient permettre d'opter pour l'une ou l'autre de ces deux explications ou pour une combinaison des deux. Si cette différence entre abstraction et intégration se confirme, ce résultat permettra de compléter les travaux de Carver et Scheier (1998) qui ne se prononçaient pas explicitement à ce sujet.

Les liens postulés par nos première et deuxième hypothèses ont également été testés au travers du temps (chapitre 3 – étude I). La simple corrélation entre le niveau d'abstraction au T1 et l'engagement au T2 s'avère significative, tout comme celle entre le degré d'intégration au T1 et l'engagement au T2. Cependant, une fois que le lien entre la mesure de l'engagement prise au T1 et celle prise au T2 est pris en compte via les analyses en équations structurales, cet impact de l'abstraction sur l'engagement disparaît, tout comme celui de l'intégration sur l'engagement. On ne peut par conséquent pas conclure que l'abstraction et l'intégration exercent une influence directe à long terme sur l'engagement. Cependant, l'engagement s'avère relativement stable dans le temps, du moins durant une année académique. Dès lors, nous suggérons que l'influence que le degré d'intégration exerce sur l'engagement au sein d'un moment bien précis peut indirectement et partiellement se maintenir dans le temps du fait de cette relative stabilité de l'engagement. Autrement dit, nous proposons que l'intégration au T1 exerce une certaine influence indirecte sur l'engagement au T2, et ce par l'intermédiaire de l'impact de cette intégration au T1 sur l'engagement au T1, engagement qui a son tour influence l'engagement au T2. Il en va de même

pour l'influence du niveau d'abstraction sur l'engagement, mais sans doute dans une moindre mesure.

Cependant, le design que nous avons utilisé dans l'étude I du chapitre 3 pour tester ces impacts de l'abstraction et de l'intégration au travers du temps peut expliquer en partie l'absence d'impact significatif à long terme sur l'engagement. Nous n'avons travaillé que sur deux temps de mesure et avons par conséquent pris notre première mesure d'engagement au T1, c'est-à-dire en même temps que la mesure des antécédents distaux. De ces trois prédicteurs potentiels de l'engagement au T2, seul l'engagement au T1 est ressorti comme significatif. Il est en effet relativement logique que l'engagement au T2 soit le mieux prédit par cette même mesure prise au T1. Il serait intéressant dans de futures recherches d'utiliser un design en trois temps de mesure dans lequel les antécédents distaux seraient mesurés seuls au T1 et l'engagement serait quant à lui mesuré une première fois à un T2 et une seconde fois à un T3. Ce design ne mettrait pas en compétition l'abstraction et l'intégration avec l'engagement au sein d'un même temps de mesure et serait dès lors probablement plus susceptible de mettre en évidence l'influence de ces antécédents distaux au travers du temps.

Les résultats présentés jusqu'à présent ne permettent pas de se positionner quant à la causalité des liens postulés par nos deux premières hypothèses. Le test de cette causalité a été l'objet de l'étude expérimentale présentée dans le chapitre 4. Cette étude a mis en évidence un effet d'interaction des manipulations du niveau d'abstraction et du degré d'intégration sur l'engagement relatif (c'est-à-dire l'engagement que l'étudiant met dans son but de formation en comparaison à l'engagement qu'il éprouve envers les autres buts qu'il poursuit dans sa vie). Seul cet effet d'interaction s'est révélé être significatif, au contraire de l'effet principal du niveau d'abstraction postulé par la première hypothèse, ou de l'effet principal du degré d'intégration postulé par la deuxième hypothèse. L'étude expérimentale ne soutient donc pas ces deux hypothèses. L'effet d'interaction mis en évidence soutient néanmoins un certain impact des deux antécédents (abstraction et intégration) sur l'engagement, mais à certaines conditions relatives à l'autre antécédent. Ainsi, un impact positif d'un niveau d'abstraction élevé sur l'engagement est observé mais uniquement quand le degré d'intégration est lui aussi élevé. Cet effet d'interaction renvoie à notre sixième hypothèse. Dans la mesure où celle-ci implique une médiation par

l'importance dont nous n'avons pas encore eu l'occasion de discuter, nous proposons de revenir sur cette sixième hypothèse et sur les résultats expérimentaux évoqués ci-dessus une fois que les hypothèses portant spécifiquement sur cette médiation auront été discutées. C'est de ces hypothèses que nous allons discuter à présent.

2.1.2. Quels rôles l'importance du but de formation et le sentiment d'efficacité personnelle ressenti à son égard jouent-ils dans la construction d'un engagement envers le but en question ?

Après avoir ainsi mis en évidence les liens entre l'engagement d'une part et l'abstraction et l'intégration d'autre part, nous avons tenté d'analyser plus en profondeur le processus par lequel ces liens s'effectuent. En effet, notre analyse théorique nous a amenés à envisager l'abstraction et l'intégration comme des antécédents distaux de l'engagement, c'est-à-dire exerçant une influence indirecte sur celui-ci via une ou plusieurs autres variables. En nous appuyant sur le modèle de la structure hiérarchique des buts ainsi que sur le paradigme de l'*Expectancy-Value*, nous avons postulé qu'un des deux antécédents proximaux supposés de l'engagement, à savoir l'importance, joue un rôle de médiateur au sein des relations entre l'engagement et ses deux antécédents distaux. Les deux hypothèses relatives à cette médiation (Hyp. 3 et 4) ont été mises à l'épreuve à plusieurs reprises, sur des données issues de différents designs méthodologiques : des données transversales (chapitre 3 – étude II) et des données récoltées dans un cadre expérimental (chapitre 4).

L'analyse corrélationnelle des données transversales offre un premier soutien aux liens postulés par les hypothèses 3 et 4 entre antécédents distaux, importance et engagement, sans pour autant tester à proprement parler les médiations qui y sont spécifiquement énoncées. Notons que comme c'était déjà le cas des liens entre les antécédents distaux et l'engagement, les liens entre ces mêmes antécédents et l'importance sont de forces très différentes. Le degré d'intégration exerce un impact relativement plus fort sur l'importance ($r = .39$; $p < .001$) que le niveau d'abstraction ($r = .19$; $p < .01$). Par ailleurs, cette même analyse corrélationnelle a révélé un lien positif non postulé entre le degré d'intégration et le second antécédent proximal supposé de l'engagement : le sentiment d'efficacité personnelle. Concernant cet antécédent proximal, nous

n'avions postulé que son impact sur l'engagement (Hyp. 5). L'analyse corrélacionnelle soutient également un lien positif entre sentiment d'efficacité personnelle et engagement. Nous proposons dès lors de discuter simultanément des hypothèses 3, 4 et 5.

Sur la base des résultats de cette première analyse, un modèle théorique rassemblant les postulats relatifs à ces trois hypothèses a été testé au moyen de la technique de modélisation en équations structurales. Les résultats soutiennent que ce modèle s'ajuste bien aux données, mais qu'il s'y ajuste mieux encore si l'on prend en compte le lien entre degré d'intégration et sentiment d'efficacité personnelle révélé par l'analyse corrélacionnelle. Ces résultats confirment les médiations complètes des impacts des antécédents distaux sur l'engagement : (1) le niveau d'abstraction exerce un impact indirect positif sur l'engagement, via l'importance (Hyp. 3) ; (2) le degré d'intégration exerce un impact indirect positif sur l'engagement, via l'importance (Hyp. 4) ainsi que via le sentiment d'efficacité personnelle.

A titre d'analyse complémentaire à ce qui est présenté dans le chapitre 3, pour appuyer davantage l'existence de ces médiations complètes, nous avons comparé, toujours au moyen de la même technique d'analyse, le modèle impliquant les trois médiations complètes (modèle 1) à un modèle identique à l'exception des deux changements suivants (modèle 2) : l'impact du niveau d'abstraction sur l'engagement ainsi que celui du degré d'intégration sur l'engagement ont été estimés au lieu d'être forcés à zéro. Ces deux modèles n'étant pas significativement différents ($\chi^2(2) = 1.58$; *ns*), nous pouvons conclure que le modèle 1, modèle plus parcimonieux que le modèle 2, n'est pas significativement moins bon que le modèle 2 et est, par conséquent, à préférer. Le modèle préféré étant un modèle qui force à zéro l'impact direct du niveau d'abstraction sur l'engagement, ainsi que celui du degré d'intégration sur l'engagement, nous pouvons conclure que ces impacts sont complètement médiatisés par l'importance (et par le sentiment d'efficacité personnelle en ce qui concerne le degré d'intégration).

Nous pouvons ainsi préciser les conclusions que nous avons formulées concernant nos deux premières hypothèses comme suit. Si l'engagement envers un but est d'autant plus élevé que celui-ci est formulé en des termes identitaires, c'est parce que cette représentation du but augmente l'importance qu'il prend aux yeux de l'étudiant et, par conséquent, son souhait de tout mettre en œuvre pour l'atteindre. Par ailleurs, percevoir son but comme intégré donne également lieu à davantage d'engagement envers ce but, et ce, parce que cette conscience des liens entre ce

but et les autres buts poursuivis par ailleurs amène non seulement à accorder davantage d'importance au but en question, mais aussi à se sentir davantage en mesure de l'atteindre.

Ces résultats soutiennent tant nos postulats basés sur le paradigme de l'*Expectancy-Value* que ceux basés sur la structure hiérarchique des buts. Par ailleurs, le rôle non postulé de médiateur que joue le sentiment d'efficacité personnelle dans l'impact du degré d'intégration sur l'engagement prend sens a posteriori. En effet, d'après Bandura (1997), parmi les différents facteurs de renforcement du sentiment d'efficacité personnelle, peut figurer le fait de définir les différentes étapes contribuant progressivement à l'atteinte du but fixé. Dans le cadre de la structure hiérarchique des buts, ces étapes correspondent aux différents sous-buts apparaissant en-dessous du but visé et contribuant à sa réalisation. Le fait de percevoir son but comme intégré au sein de cette hiérarchie, dans la mesure où il implique, entre autres, d'être conscient que différents sous-buts contribuent progressivement à l'atteinte du but visé, devient donc logiquement un facteur de renforcement du sentiment d'efficacité personnelle ressenti à l'égard du but visé en question.

Le chapitre 4 visait également à tester les médiations postulées par les hypothèses 3 et 4, mais au moyen d'une approche expérimentale. Nous avons rappelé ci-dessus que cette étude expérimentale a mis en évidence un effet d'interaction des manipulations de l'abstraction et de l'intégration sur l'engagement relatif. Un effet similaire a été montré sur l'importance relative. Cette étude ne soutient pas les effets principaux de l'abstraction et de l'intégration sur l'engagement et l'importance postulés par les hypothèses 3 et 4. Par conséquent, nous ne pouvons nous baser sur l'étude expérimentale pour soutenir les médiations spécifiquement postulées par ces hypothèses. Néanmoins, le principe de médiation au centre de ces hypothèses a pu être testé dans cette étude, mais en tant que médiation mettant en jeu des effets d'interaction au lieu d'effets principaux. Nous allons discuter dans le point suivant de cet effet d'interaction pour être en mesure d'explicitier cette médiation qu'il met en jeu.

Auparavant, nous souhaitons terminer notre discussion relative au rôle des antécédents proximaux de l'engagement en revenant sur deux questions soulevées dans le chapitre 1 mais qui n'ont pas été spécifiquement traitées par nos chapitres empiriques. Premièrement, nous avons postulé une relation linéaire entre sentiment d'efficacité personnelle et engagement, et ce en nous appuyant sur le paradigme de l'*Expectancy-Value*. Cependant, notre analyse de la littérature nous

a amenés à envisager que cette relation puisse être curvilinéaire : à des niveaux élevés de sentiment d'efficacité personnelle, l'engagement pourrait diminuer (Mento, Cartledge, & Locke, 1980). Les analyses réalisées dans le chapitre 3 n'explorent pas la forme de cette relation, elles montrent simplement une corrélation (coefficient de Spearman) significative entre ces deux variables ($r = .37$; $p < .001$). Nous avons complété ces analyses en explorant le graphique X-Y représentant la relation entre ces deux variables (cf. annexe 2 – figure 1). La relation que nous y observons n'est pas extrêmement forte, mais est bien de type linéaire, conformément à notre postulat. Nous n'observons pas de tendance à une diminution de l'engagement à des niveaux élevés de sentiment d'efficacité personnelle. Cette analyse complémentaire soutient la pertinence d'appliquer les postulats issus du modèle de l'*Expectancy-Value* à la prédiction d'une variable non comportementale et non dichotomique telle que l'intention de s'investir avec un degré plus ou moins grand dans un but. Toujours concernant la relation entre sentiment d'efficacité personnelle et engagement, Hollenbeck et Klein (1987) nous avaient amenés à envisager qu'elle puisse ne se manifester qu'à des niveaux élevés de difficulté perçue du but. Une analyse complémentaire à celles réalisées dans le chapitre 3 révèle que le sentiment d'efficacité personnelle est significativement lié à l'engagement, tant chez les étudiants qui perçoivent leur but de formation comme difficile à atteindre ($r = .41$; $p < .001$) que chez les étudiants qui le perçoivent comme facile ou d'un niveau moyen de difficulté ($r = .37$; $p < .001$). Par ailleurs, conformément au modèle de l'*Expectancy-Value*, nous observons un lien entre difficulté perçue et sentiment d'efficacité personnelle ($r = -.49$; $p < .001$) (cf. annexe 2).

La seconde question soulevée dans notre chapitre 1 est celle d'une éventuelle interaction de la valeur et des attentes de réussite dans leur impact sur l'engagement. Une telle interaction n'a pas été testée dans le chapitre 3. Une analyse complémentaire sur les données de ce chapitre montre que l'interaction entre importance et sentiment d'efficacité personnelle ne prédit pas significativement l'engagement. Ce résultat rejoint celui de Klinger, Barta et Maxeiner (1980) qui ne montrait que peu d'influence de l'interaction entre valeur et attentes de réussite sur l'engagement envers un but. Le modèle présenté à la figure 5 du chapitre 3 reste donc inchangé.

2.1.3. Le niveau d'abstraction et le degré d'intégration perçus du but interagissent-ils au niveau de leur impact sur l'engagement et sur l'importance ?

L'hypothèse d'un effet d'interaction de l'abstraction et de l'intégration (Hyp. 6) a été spécifiquement testée au sein du chapitre 4, dans le cadre d'un design expérimental. Plus précisément, cette hypothèse postule une modération médiatisée : l'effet du niveau d'abstraction sur l'engagement serait modéré par le degré d'intégration ; cet effet modéré de l'abstraction sur l'engagement par l'intégration serait médiatisé par l'importance. Les résultats de l'étude expérimentale soutiennent d'une part la modération de l'impact de l'abstraction par l'intégration, et ce tant sur l'engagement relatif que sur l'importance relative. Cette modération se manifeste en effet de manière très similaire sur l'engagement et sur l'importance et correspond à ce que nous avons postulé. D'autre part, nos résultats confirment que cette modération de l'impact de l'abstraction sur l'engagement par l'intégration est à son tour médiatisée par l'importance. Ainsi, en accord avec notre sixième hypothèse, nous observons que quand les étudiants perçoivent leur but de formation comme lié aux autres buts qu'ils poursuivent dans leur vie, plus ils formulent le but en question en termes identitaires, plus ils se disent engagés envers ce but, et ce, du fait de l'augmentation de l'importance du but en question. Mais à l'inverse, quand les étudiants ne perçoivent pas leur but de formation comme lié aux autres buts qu'ils poursuivent dans leur vie, plus ils formulent le but en question en termes identitaires, moins ils se disent engagés envers ce but, et ce, du fait d'une diminution de l'importance du but en question².

Ces résultats sont particulièrement riches dans la mesure où un tel effet d'interaction n'a, à notre connaissance, jamais été testé. L'effet d'interaction que nous mettons en évidence soutient notre postulat selon lequel notre analyse majoritairement basée sur la réflexion de Carver et Scheier (1998) mérite de tenir compte des importants travaux entre autres menés par Locke et Latham (2002) concernant les conséquences des buts distaux versus proximaux. En effet, dans le cadre de notre étude expérimentale, l'impact positif d'une focalisation sur un but identitaire

² Nous avons choisi d'exprimer l'effet d'interaction en formulant, non pas ce qu'il se passe dans chaque condition expérimentale, mais plutôt ce que révèlent les droites de la figure représentant cette interaction (cf. figure 4 du chapitre 4). Comme le montre cette figure, chaque interaction se compose ainsi de deux droites, l'une relative à la condition « intégration », l'autre relative à la condition « non intégration ». Chacune de ces droites indique ce qu'il se passe quand on change de niveau d'abstraction.

avancé par Carver et Scheier (1998) n'a pu être mis en évidence que quand ce but est par ailleurs perçu comme fortement intégré au sein de la structure hiérarchique. Ce résultat soutient notre postulat d'un intérêt de combiner des niveaux élevés d'abstraction et d'intégration, postulat que nous avons entre autres appuyé sur les travaux de Bandura (1986). Cependant, quand un but est perçu de manière relativement isolée des autres buts, il est préférable de se focaliser sur une formulation de ce but en termes d'action à mettre en œuvre. Les buts d'action s'appliquant généralement sur un plus court terme que les buts identitaires, ce dernier résultat soutient la pertinence des travaux de Locke et Latham (2002) dans le contexte spécifique d'une représentation peu intégrée du but. Enfin, notons que la médiation par l'importance que l'on confirme dans cette étude expérimentale soutient d'une certaine manière également le principe général à la base des médiations formulées par les hypothèses 3 et 4 : l'effet des antécédents distaux sur l'engagement s'explique par une modification de l'importance.

Certes, l'étude expérimentale est la seule étude dans laquelle un effet d'interaction a pu être mis en évidence. Nous proposons d'ailleurs une discussion de ce constat ci-dessous. L'étude expérimentale constitue par conséquent la seule mise à l'épreuve (concluante) de notre sixième hypothèse. Cependant, il est important de souligner que, bien que cette étude soit unique, elle met en évidence à deux reprises l'effet d'interaction spécifiquement postulé par notre hypothèse, une fois sur l'importance relative, une seconde fois sur l'engagement relatif. Ces deux soutiens apportés par une même étude n'équivalent pas aux soutiens qu'apporteraient deux études différentes, mais donnent néanmoins davantage de poids à notre postulat que si un seul effet d'interaction avait pu être montré. N'oublions cependant pas non plus que, bien que deux effets d'interaction significatifs aient pu être mis en évidence, les tailles de ces effets sont relativement petites. Cela plaide d'autant plus pour la nécessité de répliquer nos résultats, notamment en mettant en place une étude caractérisée par une intervention sur une plus longue période de temps que la période scolaire de 50 minutes dans laquelle nous avons dû nous inscrire.

2.1.4. Questionnements transversaux.

La synthèse que nous venons de proposer des résultats obtenus dans nos chapitres 3 et 4 concernant nos six premières hypothèses relatives aux antécédents de l'engagement envers un but

de formation soulève deux questions transversales à ces chapitres. Nous en proposons une discussion.

Pourquoi observons-nous une influence des manipulations expérimentales sur la dimension relative de l'engagement et de l'importance (chapitre 4), alors que les analyses corrélationnelles sur données transversales montrent une influence sur les mesures d'engagement et d'importance dans leur globalité (chapitre 3) ? Le chapitre 4 a introduit une distinction entre les dimensions absolues et relatives de l'importance et de l'engagement, dimension non explorée dans le chapitre 3. Il nous a dès lors semblé nécessaire d'explorer a posteriori cette distinction dans les données transversales des études I et II présentées dans le chapitre 3 (cf. annexes 1 et 2 – tableaux 2). Cette analyse complémentaire sur les données du chapitre 3 indique que le degré d'intégration corrèle significativement tant avec l'importance et l'engagement absolus qu'avec l'importance et l'engagement relatifs. Quant au niveau d'abstraction, ses liens avec l'importance et l'engagement absolus ainsi qu'avec l'importance et l'engagement relatifs s'avèrent également tous significatifs, excepté un des liens entre abstraction et engagement absolu (cf. annexe 1-tableau 2).

Le chapitre 4 nous offre également une approche corrélacionnelle en guise de préliminaire à l'analyse expérimentale (voir le tableau 4 du chapitre 4). Les corrélacions qui y apparaissent avant manipulations sont les plus pertinentes car elles sont dénuées de toute influence liée aux manipulations en question. Ces corrélacions ont été calculées en tenant compte de la distinction entre absolu et relatif, et ce, en accord avec le souhait du chapitre d'étudier cette distinction. Les corrélacions entre abstraction et engagement, ainsi qu'entre intégration et engagement sont toutes significatives, quelle que soit la dimension de l'engagement prise en compte. Afin de compléter notre propos, une analyse complémentaire a également été menée a posteriori sur les données du chapitre 4 (cf. annexe 3). Nous avons reconstruit un seul indice d'engagement, regroupant les items de la dimension absolue et ceux de la dimension relative. Les corrélacions entre cet indice d'engagement global et l'abstraction d'une part, et l'intégration d'autre part, sont également significatives (cf. annexe 3 – tableau 2).

Ces analyses complémentaires confirment et précisent la différence soulevée par notre première question transversale ci-dessus. Le degré d'intégration corrèle significativement avec les mesures d'engagement et d'importance dans leur globalité, mais également spécifiquement

avec la dimension absolue ainsi qu'avec la dimension relative de ces mesures, et ce sur les données des chapitres 3 et 4³. Cependant, les effets de la manipulation de ce degré d'intégration n'ont pu être mis en évidence que sur l'importance et l'engagement relatifs. Il en va de même pour le niveau d'abstraction, si ce n'est que, déjà dans l'approche corrélationnelle de cet antécédent, un des liens avec l'engagement absolu était apparu non significatif. Autrement dit, les manipulations que nous avons faites des dimensions d'abstraction et d'intégration n'ont eu d'effet que sur l'importance et l'engagement que les étudiants ressentent à l'égard de leur but de formation en comparaison aux autres buts qu'ils poursuivent dans leur vie (importance et engagement relatifs), alors qu'il semble que ces dimensions soient liées tant à l'importance et à l'engagement relatifs qu'à l'importance et à l'engagement absolus.

Nous suggérons d'expliquer ces résultats par le fait que la dimension absolue est une dimension plus stable que la dimension relative. En effet, en dehors de toute manipulation, les réponses des étudiants aux items d'engagement et d'importance relatifs varient davantage autour de la moyenne que leurs réponses aux items d'engagement et d'importance absolus. La dimension absolue, plus stable, est par conséquent plus difficile à faire bouger que la dimension relative. L'influence externe que constitue la manipulation expérimentale peut plus facilement se marquer sur la dimension relative. Il est relativement difficile pour une personne de changer d'avis quant à l'importance en tant que telle d'un des buts qu'elle poursuit. Par contre, réorganiser différemment son classement des différents buts qu'elle poursuit, autrement dit changer sa perception de l'engagement et de l'importance que l'on accorde à un but en comparaison à d'autres, semble plus envisageable dans la mesure où cela implique probablement moins de remises en questions profondes de la part de la personne. Si une influence externe ponctuelle des antécédents distaux est ainsi moins susceptible de se marquer sur la dimension plus stable qu'est la dimension absolue, cela n'empêche pas que cette dimension puisse être liée à ces mêmes antécédents distaux, mais tels qu'ils sont perçus par les étudiants, tels qu'ils les caractérisent naturellement depuis un certain temps. La représentation que l'étudiant se fait de

³ Notons que cette comparaison que nous proposons entre les chapitres 3 et 4 présente une certaine limite. Les échelles utilisées pour nos différentes mesures dans chacun de ces chapitres, bien que très similaires, ne sont pas strictement identiques. C'est principalement le nombre d'items retenus pour chaque mesure qui diffère quelque peu entre ces deux chapitres, en particulier en ce qui concerne le degré d'intégration. Pour rappel, ce degré n'est mesuré qu'au moyen d'un item dans le chapitre 4, alors que sept ou huit items sont utilisés dans le chapitre 3. Néanmoins, les analyses complémentaires réalisées ci-dessus montrent que ces mesures donnent lieu aux mêmes résultats. Là où les résultats diffèrent, c'est davantage entre les analyses corrélationnelles et les manipulations expérimentales.

son but de formation (en termes de niveau d'abstraction et de degré d'intégration) colore globalement l'importance et l'engagement que cet étudiant développe à l'égard de son but, tant en tant que tel qu'en comparaison à ses autres buts. Notons cependant que, en ce qui concerne le niveau d'abstraction, il peut même être difficile de mettre en évidence sa simple corrélation avec l'engagement absolu. Le lien relativement faible que l'abstraction entretient avec l'engagement ne parvient dans certains cas à se manifester que sur cet aspect moins stable de l'engagement qu'est l'engagement relatif. Ce qui est clair en tout cas c'est que, si l'on intervient ponctuellement de l'extérieur pour faire évoluer cette représentation dans un sens ou dans l'autre, les effets de cette intervention se répercutent là où les perceptions sont les moins stables, c'est-à-dire sur les perceptions que l'étudiant a de l'importance et de l'engagement à l'égard de son but comparativement à ses autres buts.

Pourquoi observons-nous un effet d'interaction entre abstraction et intégration au sein de l'étude expérimentale (chapitre 4) et pas dans les analyses corrélationnelles sur données transversales (chapitre 3) ? Pourquoi par ailleurs n'observons-nous pas d'effet principal (ni de l'abstraction ni de l'intégration) dans l'étude expérimentale, alors que de tels effets ont pu être mis en évidence sur les données transversales ? Plus exactement, le chapitre 3 s'est contenté de montrer ces effets principaux, mais n'a pas testé à proprement parler la présence d'un éventuel effet d'interaction. Dès lors, il nous a semblé nécessaire d'approfondir les analyses réalisées sur les données du chapitre 3 afin d'y vérifier l'absence d'un tel effet. Cette analyse complémentaire réalisée via régressions multiples sur les données transversales du chapitre 3 n'indique aucun effet de l'interaction entre l'abstraction et l'intégration que ce soit sur l'importance ou sur l'engagement. Les données de type corrélationnel dont nous disposons dans le chapitre 4 avant toute manipulation ont elles aussi été ré-analysées pour un éventuel effet d'interaction sur l'engagement absolu ou relatif. Là non plus, aucun effet d'interaction n'a pu être mis en évidence. Ces analyses complémentaires confirment donc que l'effet de l'interaction entre abstraction et intégration sur l'importance et l'engagement n'a pu être mis en évidence que dans le cadre d'un design expérimental.

Une piste d'explication nous semble être que l'interaction testée dans le chapitre 4 distingue quatre représentations extrêmes et simplifiées d'un but de formation, notamment au

travers des quatre schémas bien distincts qui différencient les étudiants des quatre conditions expérimentales : (1) un but de formation que l'on a poussé à être strictement identitaire et que l'étudiant a été amené à situer en haut d'une hiérarchie, en lien avec ses autres buts, (2) un but de formation que l'on a également poussé à être strictement identitaire mais que l'étudiant a été amené à représenter seul au sein d'une sphère, sans aucun lien avec ses autres buts, (3) un but de formation que l'on a poussé à être strictement formulé en termes d'action et que l'étudiant a été amené à situer tout en bas d'une hiérarchie, en lien avec ses autres buts et (4) un but de formation que l'on a également poussé à être strictement formulé en termes d'action mais que l'étudiant a été amené à représenter seul au sein d'une sphère, sans aucun lien avec ses autres buts.

Les représentations que la majorité des étudiants ont dans la réalité ne sont probablement ni aussi extrêmes, ni aussi simples. Quand nous avons mesuré l'abstraction et l'intégration dans le chapitre 3, nous n'avons pas demandé aux étudiants d'adhérer à l'un de ces quatre schémas. Comme son nom l'indique, le degré d'intégration a été mesuré sur un continuum allant de 1 à 5, sur lequel les étudiants se sont répartis selon une distribution normale autour de la moyenne. Cette distribution normale est relativement décentrée par rapport au point milieu de l'échelle (c'est-à-dire 3) puisque les trois mesures de degré d'intégration prises dans le chapitre 3 s'étendent jusque 5, mais ne démarrent qu'à 2. Autrement dit, dans les deux études de ce chapitre, aucun étudiant ne perçoit son but de formation comme n'étant pas du tout lié aux autres buts qu'il poursuit dans sa vie. Or, c'est justement à ce niveau extrême de non-intégration (que nous avons représenté dans le design expérimental du chapitre 4 par une sphère de vie contenant le but de formation et n'entretenant aucun lien avec les autres sphères de vie contenant les autres buts de l'individu), que nous avons pu mettre en évidence un effet négatif du niveau d'abstraction sur l'importance et sur l'engagement.

Il est clair que ce n'est pas parce que, dans deux conditions expérimentales, les étudiants ont dû dessiner une représentation non intégrée de leurs buts, que ces étudiants se sont pour autant approprié cette représentation de manière aussi extrême. Nous avons d'ailleurs montré, dans le chapitre 4, la difficulté de diminuer le degré d'intégration. Et pourtant des différences importantes se marquent en matière d'importance et d'engagement selon qu'on ait placé les étudiants dans une condition d'intégration versus une condition de non-intégration : l'effet de l'abstraction change tout simplement de direction. Nous pensons par conséquent que cette difficulté à diminuer le degré d'intégration reflète surtout une difficulté de notre mesure

d'intégration à capturer cette diminution. Rappelons que l'intégration n'est mesurée dans le chapitre 4 qu'au moyen d'un item, alors qu'elle est mesurée au moyen de sept ou huit items dans le chapitre 3. Quoi qu'il en soit, après ces manipulations, les étudiants confrontés au schéma éclaté en différentes sphères perçoivent leur but de formation comme moins intégré que les étudiants confrontés à un schéma en forme de pyramide. De plus, contrairement à ce que nous avons observé dans le chapitre 3, dans le cadre de l'étude expérimentale du chapitre 4, certains étudiants occupent l'extrême gauche du continuum d'intégration. Autrement dit, certains étudiants ont adopté la représentation extrême que nous évoquions ci-dessus et perçoivent leur but de formation comme n'étant pas du tout lié à leurs autres buts.

Ce que l'étude expérimentale montre, c'est que chez les étudiants qui ont été poussés à se représenter leur but de formation comme totalement isolé des autres buts qu'ils poursuivent dans leur vie, l'impact du niveau d'abstraction sur l'engagement et sur l'importance devient négatif. Mieux vaut pour ces étudiants se représenter leur but de formation en termes de but d'action. L'effet d'interaction ainsi observé étant celui d'un effet inverse de l'abstraction selon qu'il y ait intégration ou non (*crossover interaction*), il annule les effets principaux du niveau d'abstraction et du degré d'intégration que nous avons pu observer dans le chapitre 3.

L'interaction mise en évidence révèle non seulement cet effet négatif de l'abstraction quand il n'y a pas intégration, mais elle montre également un effet négatif de l'intégration quand le but est formulé à un faible niveau d'abstraction. Nous suggérons que ce second aspect de l'interaction prend sens du fait du caractère simplifié des représentations auxquelles nous avons tenté d'amener les élèves via l'étude expérimentale. En effet, si les *do goals* sont supposés apparaître plus bas dans la structure hiérarchique des buts que les *be goals*, ils ne sont pas pour autant au plus bas de cette hiérarchie. Comme l'indique la figure 1 du chapitre 1, des *motor control goals* apparaissent sous les *do goals*. De plus, cette figure ne représente que les niveaux les plus élevés de la structure. Or, notamment pour une question de temps disponible avec les étudiants durant l'étude expérimentale, le schéma que nous leur avons demandé de remplir a été simplifié et ne comporte que deux rangées, celle du haut pour les *be goals*, celle du bas pour les *do goals*, et ce en toute logique avec la définition de ces deux types de buts. Cependant, ce faisant, nous avons forcé les étudiants de la condition de faible niveau d'abstraction avec intégration à faire apparaître leur but de formation tout en bas d'une pyramide représentant les différents buts qu'ils poursuivent dans leur vie. Autrement dit, dans la condition d'intégration,

formuler son but en termes de *do goal* implique de le situer tout en bas d'une structure de buts, alors que dans la condition de non intégration, formuler son but en termes de *do goal* implique simplement de le situer au milieu d'un cercle, de la même manière qu'un *be goal*.

Nous suggérons que cette représentation simplifiée faisant apparaître les *do goals* tout en bas d'une hiérarchie quand ils sont intégrés est à l'origine de l'effet négatif de l'intégration observé quand les buts sont formulés à un faible niveau d'abstraction. La représentation hiérarchique est en effet largement connue dans le sens commun pour faire apparaître les choses les plus importantes en haut et les choses les moins importantes en bas. Or, c'est précisément sur la variable « importance relative du but de formation » que l'on a constaté un impact significativement négatif de la condition qui combine un faible niveau d'abstraction avec une intégration.

En conclusion, nous suggérons que les effets négatifs de l'abstraction (quand il y a absence d'intégration) et de l'intégration (quand l'abstraction est faible) sont dus aux représentations de l'abstraction et de l'intégration que nous avons amené nos participants à endosser dans le cadre des manipulations expérimentales. Ces représentations sont en accord avec les définitions de l'abstraction et de l'intégration, mais ont été extrêmisées ou simplifiées, notamment pour les besoins de l'étude. C'est probablement parce que l'absence d'intégration a été représentée de manière extrême par une absence totale de lien aux autres buts que, dans ce cas et dans ce cas uniquement, un niveau élevé d'abstraction est devenu négatif. La présence d'une certaine intégration, même relativement faible, empêcherait l'effet négatif de l'abstraction de se manifester, laissant place à son influence positive. Par ailleurs, c'est probablement parce qu'un faible niveau d'abstraction a été représenté de manière simplifiée comme apparaissant tout en bas d'une structure hiérarchique en cas d'intégration que, dans ce cas uniquement, la présence de cette intégration est devenue négative. Autrement dit, nous suggérons que ce sont ces caractéristiques bien spécifiques relatives aux représentations de l'abstraction et de l'intégration telles que construites spécifiquement pour l'étude expérimentale qui nous ont permis de mettre en évidence l'effet d'interaction postulé. De telles représentations ne sont pas majoritaires dans la réalité, en dehors de toute intervention expérimentale. Par conséquent, l'effet d'interaction entre abstraction et intégration n'a pu être mis en évidence dans les études transversales. Par ailleurs, les effets principaux ne sont pas apparus dans l'étude expérimentale. Si, comme nous l'avons envisagé au chapitre 1, les effets négatifs de l'abstraction et de l'intégration observés sous

certaines conditions avaient été moins forts que leurs effets positifs, nous aurions pu constater simultanément deux effets principaux et un effet d'interaction. Cependant, les effets négatifs s'avèrent aussi forts que les effets positifs. Dès lors, l'interaction observée est de type *crossover* et empêche la mise en évidence de tout effet principal. Nous suggérons que le caractère extrême et simplifié des représentations de l'abstraction et de l'intégration utilisées dans l'étude expérimentale explique non seulement la présence mais également l'intensité des effets négatifs. Les représentations étant elles-mêmes caricaturales, les effets négatifs se sont eux aussi manifestés de manière extrême.

Au terme des différentes études faites concernant les antécédents de l'engagement, nous suggérons de dégager la vue d'ensemble suivante. Dans un contexte naturel, c'est-à-dire sans manipulation externe, le niveau d'abstraction exerce une influence légèrement positive sur l'engagement et sur l'importance. Toujours dans un tel contexte, le degré d'intégration exerce une influence positive, plus conséquente que celle du niveau d'abstraction, également sur l'engagement et sur l'importance. Cependant, dans le cas de représentations plus extrêmes ou plus simplifiées que ce que l'on trouve majoritairement dans un tel contexte naturel, ces influences peuvent, sous certaines conditions seulement, devenir négatives. Ainsi, dans le cas d'une représentation extrême de non-intégration, la focalisation sur un but d'action devient positive en termes d'engagement et d'importance. Par ailleurs, dans le cas d'une représentation simplifiée de ce qu'est un faible niveau d'abstraction au sein d'une structure hiérarchique, la perception intégrée de son but de formation devient négative en termes d'engagement et d'importance. A notre sens, on retrouve peu ces représentations de manière spontanée chez les personnes. Elles ont été amenées par le design expérimental. Si ces représentations extrêmes ou simplifiées ne sont pas majoritaires dans un contexte naturel, on peut néanmoins envisager qu'elles soient celles de certaines personnes. Nous pensons dès lors que les résultats de notre étude expérimentale ont toute leur importance aux côtés de ceux des études transversales car ils appellent à la vigilance lors de l'intervention auprès d'élèves. Ainsi, il se pourrait que, pour certains élèves se représentant spontanément leur projet de formation comme totalement isolé de leurs autres projets, une intervention visant à travailler les aspects identitaires de leur projet de formation ait des effets négatifs. Il est donc crucial de tenir compte du degré d'intégration auquel se situent spontanément les élèves avant d'envisager toute intervention et, le cas échéant, mettre

en place un travail préalable d'intégration. Il est cependant également capital de tenir compte de la représentation que les élèves se font du niveau d'abstraction avant de mettre en place un tel travail. On pourrait ainsi par exemple commencer à travailler, avec les élèves qui le souhaitent bien entendu, sur leur représentation de l'abstraction pour les amener à prendre conscience, le cas échéant, que tout but (même les buts formulés en termes d'action) est desservi par des niveaux de buts inférieurs qui permettent de le mettre en œuvre. Au départ d'une telle représentation où le but de formation formulé en termes d'action n'apparaît pas pour autant tout en bas d'une pyramide, on peut envisager un travail de développement de la capacité à intégrer sans risquer de nuire à l'importance perçue du but de formation.

Qu'en est-il de la confrontation de ces résultats à l'analyse théorique proposée à l'entrée de la présente thèse ? Notre chapitre 1 avait mis en évidence deux positions théoriques relativement opposées : celle de Carver et Scheier (1998) qui soutient le rôle positif des *be goals* et celle de Locke et Latham (2002), entre autres, qui soutient le rôle positif des buts proximaux. Nous ne considérons pas que nos résultats permettent réellement de confronter ces deux positions (et là n'était d'ailleurs pas notre objectif) car notre travail s'est ancré dans l'approche de Carver et Scheier (1998) et a par conséquent spécifiquement mesuré la distinction que ces auteurs font entre buts identitaires et buts d'action et non la distinction faite par Locke et Latham entre buts proximaux et buts distaux. Ces deux distinctions ne se recouvrent pas exactement. Néanmoins, comme nous l'avons souligné dans le chapitre 1, un certain lien peut être fait entre buts identitaires et buts distaux d'une part, et entre buts d'action et buts proximaux d'autre part. C'est au départ de ce lien qu'il nous a semblé nécessaire de prendre en compte le travail de Locke et Latham (2002) et de nous y référer pour nuancer les postulats de Carver et Scheier (1998) en faisant l'hypothèse d'un effet d'interaction. Nous nous permettons par conséquent à présent de nous appuyer sur nos résultats pour nous positionner par rapport à ces deux groupes d'auteurs.

Dans le contexte des buts personnels que sont les buts de formation, la majorité de nos résultats est en faveur des postulats de Carver et Scheier (1998). Ce n'est que dans le cas relativement extrême d'une absence d'intégration que l'on retrouve un intérêt des buts d'action, buts qui présentent certaines similitudes avec les buts proximaux de Locke et Latham (2002). Cependant, si la condition expérimentale la plus favorable aux postulats de Carver et Scheier (1998) (celle qui combine une focalisation sur un but identitaire et un niveau élevé d'intégration) s'est révélée significativement différente des conditions présentant les niveaux les plus faibles

d'importance et d'engagement, ce n'est pas le cas de la condition se rapprochant davantage du postulat de Locke et Latham (2002) (celle qui combine une focalisation sur un but d'action et une absence d'intégration). En effet, cette dernière n'était significativement différente d'aucune autre condition. Néanmoins, nous estimons crucial d'avoir pu nuancer les postulats de Carver et Scheier (1998) en montrant cet effet d'interaction et en soutenant l'intérêt des buts d'action dans le cas spécifique d'une représentation isolée de ses différents buts.

Les différents antécédents de l'engagement que nous avons mis en évidence en discutant de nos six premières hypothèses influencent plus exactement l'intention qu'ont les étudiants de s'engager envers leur but de formation. En effet, ils ont été montrés comme influençant la détermination exprimée par les étudiants à l'égard de ce but et leur volonté de faire des efforts pour l'atteindre. Cette intention d'engagement est-elle source d'un engagement comportemental ? Les étudiants qui se disent engagés sont-ils par après ceux qui seront réellement les plus engagés ? Ces questions ouvrent à l'analyse des conséquences de l'engagement, analyse à laquelle nous avons consacré les chapitres 5, 6, 7 et 8. Nous proposons à présent de synthétiser et de discuter des résultats obtenus dans ces chapitres.

2.2. Les conséquences de l'engagement envers un but de formation.

Notre discussion des conséquences de l'engagement s'organise autour de trois grandes questions. Premièrement, nous interrogeons la manière dont le vécu académique est influencé par l'engagement. Ensuite, nous nous penchons sur la manière dont le bien-être de l'étudiant est influencé par ce même engagement. Enfin, nous traitons du cas plus spécifique des buts perçus comme inatteignables et posons la question du rôle que jouent l'engagement, le désengagement et le réengagement dans ce cas. Nous attirons l'attention du lecteur sur le fait que, contrairement aux antécédents distaux de l'engagement, ses conséquences n'ont pas été étudiées dans le cadre d'un design expérimental. La causalité des liens discutés ci-dessous n'a donc pas été mise à l'épreuve. Si nous utilisons des termes qui peuvent évoquer une telle causalité, c'est en référence au sens postulé par nos hypothèses théoriques, et non sur la base de nos résultats.

2.2.1. Quelles sont les conséquences sur leur vécu académique de l'engagement des étudiants envers leur but de formation ?

Deux indicateurs académiques fréquemment étudiés dans la littérature ont été choisis comme variables de sortie : la réussite académique (Hyp. 7) et la persévérance (Hyp. 8). Celles-ci ont été respectivement étudiées dans le chapitre 5 et dans le chapitre 6. Au départ des résultats obtenus par Germeijs et Verschueren (2007) concernant l'impact de l'engagement manifesté en fin de secondaire sur la réussite en première année du supérieur, l'objectif de notre travail était (1) de vérifier le caractère non significatif du lien direct entre engagement envers un but de formation et réussite académique, (2) de développer notre compréhension du processus par lequel l'engagement influence indirectement la réussite (variables en jeu dans ce processus et manière dont elles s'organisent pour transmettre l'influence en question) et (3) de retirer des implications de ces analyses pour l'étude du lien entre engagement et persévérance dans le choix d'études.

Concernant notre premier objectif, les résultats obtenus dans le chapitre 5 ont confirmé l'absence de lien direct significatif entre engagement envers un but de formation et réussite académique. Germeijs et Verschueren (2007) avaient proposé d'expliquer l'absence de ce lien par le fait que, s'il y a des mécanismes par lesquels l'engagement influence positivement la réussite (via une mise en œuvre positive du choix), il y en a d'autres par lesquels l'engagement influence négativement la réussite. Au total, ces deux types de mécanismes s'annuleraient et donneraient lieu à un impact nul de l'engagement sur la réussite. Germeijs et Verschueren (2007) ont suggéré qu'un de ces mécanismes négatifs pourrait être une augmentation du stress sous l'effet d'un engagement élevé. Ce postulat est pertinent au regard des travaux de Pomerantz, Saxon et Oishi (2000) qui soutiennent qu'un engagement élevé envers un but peut augmenter la crainte. Il est par ailleurs connu qu'un certain niveau d'anxiété influence négativement la performance (Sarason, 1980 ; Zeidner, 1998). Les résultats que nous obtenons dans le chapitre 5 ne soutiennent pas ce postulat d'une augmentation de l'anxiété sous l'effet de l'engagement. Cependant, d'autres mécanismes que le stress pourraient intervenir pour donner lieu à un impact négatif de l'engagement sur la réussite. Les travaux de Wrosch et ses collègues (Wrosch, Scheier, Carver, & Schulz, 2003a ; Wrosch et al., 2003b) ont montré, en particulier dans le cas d'un but inatteignable, que l'engagement pouvait être négatif pour le bien-être de l'individu. Ainsi, les étudiants qui maintiennent leur engagement envers un but de formation qu'ils perçoivent comme

devenant inatteignable sont susceptibles de développer un certain mal-être, mal-être qui pourrait avoir des répercussions négatives sur leur réussite académique. Nous reviendrons plus en détails sur ce postulat lorsque nous discuterons des conséquences négatives de l'engagement envers un but. Pour l'instant, retenons que le lien qui pourrait unir l'engagement et la réussite n'est pas direct et est potentiellement complexe. De nombreux processus, tant positifs que négatifs, sont susceptibles d'intervenir entre ces deux variables, ce qui expliquerait le caractère nul du lien direct.

Nous allons à présent nous pencher sur un de ces processus positifs, celui par lequel l'engagement donnerait lieu à une mise en œuvre positive du choix, mise en œuvre qui, à son tour, influencerait positivement la réussite. L'étude de ce processus était notre second objectif, également poursuivi dans le cadre du chapitre 5. Nous avons complété de deux manières les travaux de Germeijs et Verschueren (2007). Ces auteurs avaient mis en évidence que l'engagement influençait trois aspects de la mise en œuvre du choix (l'inscription effective dans les études choisies, l'engagement réel dans les études choisies et l'ajustement académique), aspects qui, par ailleurs, étaient déterminants pour la réussite. Premièrement, nos résultats soutiennent que deux autres variables sont des facteurs clés de la mise en œuvre du choix : les émotions académiques et l'intention de persévérer. Plusieurs auteurs ont commencé à mettre en évidence le rôle des émotions dans le domaine académique (Govaerts, 2006 ; Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002), mais celles-ci n'avaient à notre connaissance jamais été étudiées en lien avec la question du choix d'études. Quant à l'intention de persévérer, elle avait été suggérée par Germeijs et Verschueren (2007) comme devant potentiellement jouer un rôle au niveau de la mise en œuvre du choix, mais n'avait pas été incluse dans leur étude.

Notre second apport par rapport aux résultats de Germeijs et Verschueren (2007) a été d'analyser le rôle joué plus précisément par chacun des aspects de la mise en œuvre du choix au sein du processus par lequel l'engagement influence indirectement la réussite. Quatre modèles théoriques organisant chacun différemment les variables intermédiaires entre engagement et réussite ont été comparés au moyen d'une technique de modélisation en équations structurales. Les résultats obtenus dans le chapitre 5 soutiennent clairement un de ces quatre modèles, celui s'appuyant sur une combinaison de deux lignées de travaux de recherche. La première lignée est celle des travaux relatifs aux relations entre attitude et comportement (Ajzen, 1991). La seconde lignée est celle relative au concept d'engagement scolaire (Fredricks, Blumenfeld, & Paris,

2004). En révélant ce modèle comme le mieux ajusté à nos données, nos résultats soutiennent que l'intention de persévérer et l'engagement académique comportemental sont deux prédicteurs directs de la réussite académique. Les deux autres aspects de la mise en œuvre du choix (l'engagement réel envers le but de formation et les émotions académiques)⁴ sont quant à eux des prédicteurs indirects de la réussite. Notre comparaison de modèles met ainsi en évidence que l'impact de l'engagement envers un but de formation sur la réussite académique ne procède pas en une mais en deux étapes. La première étape consiste à transmettre l'influence de l'engagement sur deux aspects de la mise en œuvre du choix qui ne sont encore eux aussi que des prédicteurs indirects de la réussite. La seconde étape consiste quant à elle à transmettre l'influence de ces prédicteurs indirects sur la réussite. Autrement dit, le processus par lequel l'engagement influence indirectement la réussite semble être le suivant : l'intention de s'engager envers son but de formation influence l'engagement réel envers ce but ainsi que les émotions ressenties à l'égard des cours. Ces deux derniers facteurs déterminent à leur tour l'engagement académique comportemental. Par ailleurs, les émotions académiques influencent également l'intention de persévérer. Finalement, cet engagement académique et cette intention de persévérer prédisent la réussite académique. Ce rôle de prédicteur direct joué par l'engagement académique et par l'intention de persévérer confirme ce que de précédentes recherches ont montré (Neuville et al., 2007). De même, la mise en évidence de l'engagement réel envers le but de formation ainsi que des émotions académiques comme prédicteurs indirects de la réussite soutient ce que notre analyse théorique nous avait amenés à postuler.

Le troisième objectif visé par notre travail sur les conséquences académiques de l'engagement était de retirer des implications des analyses menées sur la réussite académique pour l'étude du lien entre engagement et persévérance. Celui-ci a été spécifiquement étudié dans le cadre du chapitre 6. Les résultats obtenus dans ce chapitre confirment tout d'abord l'absence de lien direct entre l'engagement des étudiants envers leur but de formation en début d'année académique et leur persévérance dans leur choix d'études l'année suivante. Quelques auteurs avaient suggéré un lien direct entre engagement envers un but et persévérance dans la poursuite de ce but (Brunstein & Gollwitzer, 1996; Carver & Scheier, 1998). Cependant, ces auteurs n'ont pas spécifiquement travaillé sur les buts de formations. Or, dans ce contexte académique qui est le nôtre, nous pensons que l'explication de la persévérance, tout comme celle de la réussite, est

⁴ Pour rappel, l'inscription effective n'a pu être mesurée dans nos données.

relativement complexe, dépend de plusieurs facteurs, l'engagement pouvant jouer sur plusieurs d'entre eux. Ainsi, dans un même ordre d'idée que ce qu'ont suggéré Germeijs et Verschueren (2007) concernant la réussite, nous pensons que le lien direct non significatif s'explique par une combinaison de mécanismes positifs et négatifs.

Par ailleurs, nos résultats soutiennent que la décision de persévérer ou non dans son programme d'études est directement influencée par l'intention de persévérer et par la réussite. Ce rôle central de l'intention de persévérance dans la prédiction de la persévérance effective est en accord avec les postulats de Tinto (1997) et Schmitz et al. (2010). Quant aux trois autres aspects de la mise en œuvre du choix (l'engagement réel envers le but de formation, les émotions académiques et l'engagement académique comportemental), ils n'influencent pas directement la persévérance. Cependant, les résultats obtenus dans le chapitre 5 ont montré que ces trois aspects influencent directement ou indirectement la réussite. Les deux aspects qui ne l'influencent qu'indirectement (l'engagement réel et les émotions académiques) sont des antécédents directs de l'intention de persévérer. En combinant les résultats du chapitre 5 et ceux du chapitre 6, nous avançons que l'intention qu'a l'étudiant de s'engager envers son but de formation influence indirectement sa persévérance dans ses études, et ce par le processus suivant. L'intention d'engagement influence l'engagement réel envers le but de formation et les émotions académiques. Via cet impact sur les émotions et sur l'engagement réel, l'intention de s'engager influence également indirectement l'engagement académique comportemental. A leur tour, ces trois aspects de la mise en œuvre du choix influencent indirectement la persévérance, via leur impact direct sur l'intention de persévérer ou sur la réussite. Ces deux dernières variables sont en effet des antécédents directs de la persévérance. L'analyse de ce processus apporte une contribution importante à la littérature dans la mesure où, à notre connaissance, la persévérance dans les études n'avait jusqu'à présent pas été spécifiquement étudiée en lien avec l'engagement envers un but de formation.

2.2.2. Quelles sont les conséquences de l'engagement des étudiants envers leur but de formation sur leur bien-être ?

Lors de notre discussion du lien entre l'engagement envers un but de formation et le vécu académique de l'étudiant (sa réussite et sa persévérance), nous avons eu l'occasion d'évoquer le lien entre cet engagement et un autre aspect du vécu de l'étudiant : son bien-être. Plus précisément, nous avons envisagé que l'engagement envers un but perçu comme inatteignable peut exercer un impact négatif sur le bien-être. Nous discuterons de ce postulat spécifique dans le point suivant consacré aux conséquences négatives de l'engagement. Malgré cet impact négatif envisagé dans des circonstances bien précises, nous nous attendons à ce que l'engagement exerce globalement un impact positif sur le bien-être (Hyp. 9). En effet, les travaux de plusieurs auteurs dans d'autres domaines que celui de la formation soutiennent que plus l'engagement envers un but est élevé, plus le bien-être est élevé (Emmons, 1986; McGregor & Little, 1998 ; Ryff & Keyes, 1995). Cette neuvième hypothèse a été étudiée dans le cadre du chapitre 7. Les résultats soutiennent que l'engagement de l'étudiant est significativement lié à cinq indicateurs de bien-être mesurés au même moment que cet engagement. Ainsi, plus l'étudiant est engagé envers son but de formation, (1) plus il perçoit que sa vie a du sens, (2) plus il a le sentiment de contrôler sa vie et (3) plus il est satisfait dans sa vie. Dans le même sens, plus l'étudiant est engagé envers son but de formation, (1) moins il présente de symptômes dépressifs et (2) moins il est en recherche de sens dans sa vie. Ces différents liens soutiennent les postulats de plusieurs auteurs. En effet, le lien entre engagement et dépression avait déjà été suggéré par Pomerantz et al. (2000), celui entre engagement et présence de sens avait été mis en évidence par McGregor et Little (1998) et celui entre engagement et perception de contrôle avait été postulé sur la base des travaux de Ryff et Keyes (1995).

Nous avons proposé d'étendre ces liens suggérés dans la littérature à deux autres indicateurs du bien-être : la satisfaction par rapport à la vie et la recherche de sens. Ces deux indicateurs n'avaient pas encore été, à notre connaissance, étudiés en lien avec le concept d'engagement envers un but. Ces liens s'avèrent effectivement significatifs. Cependant, ils sont tout de même moins forts que les trois liens déjà soutenus par d'autres auteurs (c'est-à-dire les liens entre engagement d'une part et dépression, sentiment de contrôle et présence de sens d'autre part). Ces deux indicateurs que nous avons suggérés ne s'avèrent d'ailleurs plus significativement

liés à l'engagement une fois que l'on se penche sur le lien entre l'engagement et le bien-être mesurés à deux moments différents. Par contre, la dépression, le sentiment de contrôle et la présence de sens maintiennent leur lien significatif à l'engagement, même sur deux temps de mesure différents.

Les différents liens évoqués ci-dessus peuvent bien entendu être envisagés dans l'autre sens que celui que nous avons postulé. En effet, les analyses corrélationnelles ne permettent pas de soutenir une certaine direction à ces relations. Le bien-être pourrait ainsi être envisagé comme une condition nécessaire à un engagement élevé envers un but. L'on peut par exemple aisément envisager qu'il soit difficile de souhaiter faire des efforts pour atteindre un but si l'on est déprimé et si l'on n'a pas le sentiment de contrôler ce qui se passe dans sa vie. Cette idée pourrait d'ailleurs être une piste de recherche intéressante pour notre réflexion sur les antécédents de l'engagement.

Un autre point de discussion mérite d'être soulevé concernant les résultats du chapitre 7 : pourquoi observons-nous des différences au niveau de la force du lien entre engagement et bien-être selon l'indicateur de bien-être pris en considération ? Concernant la recherche de sens dans la vie, nous suggérons qu'il ne s'agit pas d'un indicateur de bien-être aussi clairement négatif, pour tout individu dans toutes circonstances, que la dépression par exemple. Certes, globalement, il a été montré que la recherche de sens est négativement liée à la satisfaction par rapport à la vie, à l'estime de soi et à l'optimisme (Steger, Frazier, Oishi, & Kaler, 2006). La recherche de sens est par conséquent considérée comme un indicateur négatif du bien-être. Cependant, nous pensons que pour certaines personnes, dans certaines circonstances de leur vie, le fait d'être en recherche de sens n'est pas négatif et peut être associé à un engagement pourtant élevé envers un but de formation. Ainsi, certains étudiants qui se disent engagés à l'égard d'un but de formation, ce qui les amène à percevoir leur vie comme ayant du sens, peuvent néanmoins également continuer à être en recherche de sens. D'autres étudiants vont davantage se satisfaire du sens que leur vie prend du fait de leur engagement et ne plus estimer être en recherche de sens. Ces différences de réactions d'un étudiant à l'autre expliqueraient le plus faible lien observé entre engagement et recherche de sens (par rapport aux liens entre l'engagement et les autres indicateurs de bien-être). Ce lien ne serait ainsi pas assez fort que pour se maintenir dans le temps.

La satisfaction par rapport à la vie constitue le second indicateur présentant un lien plus faible avec l'engagement. Pour expliquer ce résultat, nous nous référons au fait que la satisfaction par rapport à la vie implique entre autres que la personne se sente proche de ses idéaux dans différents domaines de sa vie (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985). Il y a donc une idée de buts presque atteints dans cet indicateur de bien-être. Or, ce n'est pas parce qu'on est engagé envers un but, c'est-à-dire qu'on a l'intention de faire beaucoup d'efforts pour l'atteindre, que l'on est pour autant proche de l'atteindre. C'est d'autant plus le cas des buts de formation qui se déroulent sur un relativement long terme (ex : pour atteindre le but de formation « obtenir un diplôme du supérieur », il faut minimum 3 à 5 ans). Par conséquent, certains des étudiants qui se disent fortement engagés envers leur but de formation peuvent ne pas pour autant être satisfaits de leur vie actuelle. Ces étudiants espèrent d'ailleurs peut-être le devenir entre autres via l'atteinte de leur but de formation. D'autres étudiants peuvent déjà ressentir de la satisfaction par rapport à leur vie du fait de leur simple engagement envers un but qui leur tient à cœur et de leur mise en route vers leurs idéaux, même si ceux-ci peuvent être encore loin d'être atteints. Ces différences de réaction d'un étudiant à l'autre expliqueraient le plus faible lien observé entre engagement et satisfaction par rapport à la vie et par conséquent le fait qu'il ne se maintienne pas dans le temps.

Les autres indicateurs (dépression, sentiment de contrôle, présence de sens) sont plus fortement liés à l'engagement envers un but de formation. Si être engagé ne donne pas nécessairement lieu à une satisfaction par rapport à la vie, cet engagement s'oppose plus clairement à la dépression. Le simple fait de souhaiter faire des efforts pour atteindre un certain but de formation protège la personne des symptômes de la dépression, et ce, sur un relativement long terme. En effet, cet engagement empêche tout particulièrement les symptômes dépressifs que sont le manque d'espoir pour le futur, l'impression d'une vie vide et le manque d'énergie pour faire beaucoup de choses (Beck, Steer, Ball, & Ranieri, 1996 ; Zung, 1965). Par ailleurs, si l'engagement n'amène pas nécessairement à ne plus rechercher de sens dans sa vie, il semble clairement donner lieu à une perception de la vie comme ayant un certain sens. La mesure de présence de sens telle que construite par Steger et al. (2006) indique que le fait de percevoir du sens à sa vie est fonction du fait d'avoir un but dans la vie. Être engagé envers un but spécifique qu'est un but de formation contribue ainsi sur un relativement long terme à la perception générale de sens dans la vie. Enfin, le simple engagement procure également pour un terme relativement

long un sentiment de contrôle sur ce qui se passe dans la vie (Pearlin & Schooler, 1978). Dans la mesure où l'engagement fait a priori l'objet d'un choix personnel, il semble assez logique qu'il procure à la personne ce sentiment de contrôle.

Enfin, mentionnons le lien significatif entre l'engagement mesuré au T1 et celui mesuré au T2. Si ce lien révèle une certaine stabilité de l'engagement dans le temps, il est intéressant de noter que cette stabilité est tout de même moins forte ($r = .31$; $p < .001$) que celle que nous avons observée dans le chapitre 3 ($r = .54$; $p < .001$). Nous proposons d'expliquer cette différence de la manière suivante. Le nombre de mois séparant les deux mesures est quasiment identique dans les deux études (huit mois dans le cas du chapitre 3, neuf mois dans le cas du chapitre 7). Cependant, dans le chapitre 3, les deux mesures ont été prises après la transition vers le supérieur (en début et en fin de première année académique), alors que dans le chapitre 7, une mesure a été prise avant la transition (en secondaire), l'autre après (dans le supérieur), autrement dit, l'une en secondaire, l'autre dans le supérieur. Or, cette transition secondaire/supérieur implique des changements importants : renforcement de la compétition, augmentation de la pression à exceller, tâches académiques peu familières, échecs plus fréquents, développement de nouveaux réseaux sociaux (Schmitz, 2009). Ces changements impliquent que l'image que l'étudiant se faisait des études qu'il a choisies quand il était en secondaire peut être en décalage relativement important par rapport à la réalité rencontrée dans le supérieur. Par conséquent, l'engagement que les étudiants disaient vouloir mettre dans leur but de formation en fin de secondaire est susceptible d'évoluer de manière importante, dans un sens ou dans l'autre, une fois qu'ils découvrent de l'intérieur la réalité du supérieur : certains déchantent et diminuent leur engagement, d'autres sont agréablement surpris et le renforcent, d'autres encore maintiennent leur niveau d'engagement initial.

Cette évolution de l'engagement explique les liens plus faibles, voire non significatifs, observés entre l'engagement mesuré au T1 et le bien-être mesuré au T2. Du fait de son évolution dans le temps, l'engagement de fin du secondaire n'est plus autant prédictif du bien-être ressenti dans l'enseignement supérieur que l'est devenu l'engagement nouvellement ressenti envers le but de formation. De plus, l'engagement n'est certes pas le seul prédicteur du bien-être. D'autres facteurs interviennent pour l'influencer et le faire évoluer.

2.2.3. Quand le but de formation devient inatteignable, quelles sont les conséquences de l'engagement sur le bien-être ? Quels rôles jouent les processus de désengagement et réengagement ?

Après avoir ainsi discuté du lien que l'engagement envers un but de formation entretient de manière générale avec le bien-être, il est nécessaire de nous pencher sur le cas particulier que nous avons déjà eu l'occasion d'évoquer dans la présente discussion : le cas des buts perçus comme inatteignables. Les trois hypothèses que nous avons formulées à ce sujet (Hyp. 10, 11 et 12) s'appuient principalement sur le travail théorique de Brandtstädter et ses collègues (Brandtstädter & Renner, 1990 ; Brandtstädter & Rothermund, 2002) et sur le travail empirique de Wrosch et ses collègues (Wrosch et al., 2003a ; Wrosch et al., 2003b). Les études menées par ces derniers soutiennent l'intérêt non seulement de savoir se désengager d'un but devenu inatteignable, mais aussi de parvenir à se réengager envers un autre but. Ces résultats se sont révélés relativement consistants au travers des différentes études, mais n'ont pas été spécifiquement montrés dans le contexte de la transition vers le supérieur qui est le nôtre. Or, la confrontation à un but (de formation) perçu comme difficile voire comme devenant inatteignable est particulièrement susceptible de se présenter dans ce contexte.

Le chapitre 8 a ainsi été consacré à l'étude des conséquences de l'engagement, du désengagement et du réengagement sur le bien-être de l'étudiant confronté à un but de formation qu'il perçoit comme relativement inatteignable⁵. Premièrement, en soutien à notre dixième hypothèse, nos résultats montrent que, lorsqu'un but est perçu comme relativement inatteignable, il n'est plus vrai qu'être fortement engagé influence positivement la satisfaction par rapport à la vie et négativement la dépression, comme pourraient s'y attendre les défenseurs d'une vision strictement positive de l'engagement. Nos résultats nous permettent d'aller plus loin dans la mise en évidence des implications du fait de maintenir son engagement envers un but perçu comme inatteignable. En effet, nous avons pu montrer que l'impact de l'engagement sur le sentiment de contrôle change de sens pour devenir négatif lorsque le but est perçu comme inatteignable. Rester

⁵ Rappelons qu'il pourrait y avoir un certain écart entre la réelle perception qu'ont les étudiants du caractère atteignable de leur but de formation et ce qu'ils choisissent de nous dire de cette atteignabilité en répondant à notre questionnaire. Cependant, ce que les étudiants nous disent nous semble correspondre, au moins partiellement, à leur croyance réelle dans la mesure où ce qu'ils nous disent du caractère atteignable de leur but de formation est fortement lié à leur performance passée. Or, cette performance est connue pour être un prédicteur important des croyances d'atteignabilité (Bandura, 1997).

engagé envers un but inatteignable amène à faire l'expérience d'un progrès lent, voire d'échecs (Brandtstädter & Rothermund, 2002), ce qui a un impact négatif sur le bien-être (Carver & Scheier, 1990). Maintenir sa détermination et sa volonté de faire des efforts à l'égard d'un but que l'on a par ailleurs le sentiment de ne pas pouvoir atteindre mine l'impression générale de contrôle sur ce qui se passe dans sa propre vie. Ces résultats viennent préciser ceux obtenus dans le chapitre 7. Ils soutiennent l'importance de nuancer le rôle positif que l'on attribue majoritairement à l'engagement tant dans la littérature que dans le sens commun. Bien que l'engagement ait été montré comme ayant globalement des conséquences positives sur le bien-être (chapitre 7), lorsque nous distinguons des conditions plus spécifiques (percevoir son but comme relativement atteignable versus inatteignable), nous constatons que cet impact positif n'est pas observé en toutes circonstances et qu'il peut même devenir négatif dans certaines conditions (chapitre 8).

Deuxièmement, le chapitre 8 se penche sur le concept de désengagement. Celui-ci a été très peu étudié dans la littérature sur la motivation du fait de sa connotation négative (Brandtstädter & Rothermund, 2002). Nous avons choisi d'y consacrer nos deux dernières hypothèses (Hyp. 11 et 12). Si l'on combine les résultats obtenus avec nos deux indicateurs de désengagement (désengagement envisagé et désengagement réel), nous sommes en mesure de soutenir l'hypothèse 11 sur nos trois indicateurs de bien-être. Ainsi, lorsqu'un but est perçu comme relativement inatteignable, il n'est plus vrai que le désengagement augmente les symptômes de la dépression. Ce résultat apporte une première nuance à la vision négative largement partagée du désengagement. Cependant, se désengager d'un but perçu comme inatteignable ne permet pas pour autant de faire diminuer la dépression potentiellement occasionnée après un certain temps de confrontation aux échecs qu'implique la poursuite d'un tel but. Nous utilisons les termes « potentiellement » et « après un certain temps » car les résultats présentés ci-dessus concernant la dixième hypothèse n'ont pas montré que l'engagement envers un but inatteignable augmentait la dépression. Cependant, il se peut que sur un plus long terme un tel engagement provoque une telle hausse des symptômes dépressifs. Quoi qu'il en soit, il semble que, pour diminuer la dépression, le désengagement doive être accompagné d'autre chose. Nous y reviendrons lorsque nous discuterons de notre dernière hypothèse.

Venons-en aux deux autres indicateurs du bien-être : la satisfaction par rapport à la vie et le sentiment de contrôle. Sur ces deux indicateurs, nous avons pu aller plus loin que concernant la

dépression et montrer un impact positif du désengagement. Plus l'étudiant estime être capable de diminuer ses efforts et d'abandonner son engagement envers un but de formation perçu comme inatteignable, plus il a le sentiment d'avoir un contrôle sur ce qui se passe dans sa vie. Par ailleurs, les étudiants qui se sont réellement désengagés d'un but de formation inatteignable sont davantage satisfaits de leur vie que les autres. Ces résultats soutiennent ceux déjà obtenus par Wrosch et al. (2003b), si ce n'est que ces auteurs n'avaient étudié que le désengagement envisagé et non le désengagement réel. Nos résultats représentent donc une contribution importante à la littérature sur la motivation, plus spécifiquement la motivation en éducation, en montrant l'intérêt, dans certaines circonstances, d'un processus pourtant massivement connoté négativement, le processus de désengagement.

Troisièmement, le chapitre 8 a été l'occasion d'analyser simultanément les processus de désengagement et de réengagement et d'étudier leur éventuelle interaction. Wrosch et ses collègues sont, à notre connaissance, les premiers à avoir étudié empiriquement le réengagement. Conformément à l'hypothèse 12, nos analyses révèlent un effet de l'interaction entre désengagement et réengagement chez les étudiants ayant perçu leur but initial de formation comme inatteignable. Plus précisément, cet effet se marque sur le niveau de dépression en fin de première année dans le supérieur. Cependant, cette interaction que nous observons ne correspond pas à celle que nous avons postulée sur la base des résultats obtenus par Wrosch et al. (2003b). Nos résultats montrent que le réengagement envers un autre but entraîne une diminution de la dépression si, au préalable, il y a eu désengagement du but initial perçu comme inatteignable. Alors que Wrosch et ses collègues avaient montré que, chez les jeunes adultes, le réengagement compensait une difficulté à se désengager, nous montrons à l'inverse que le réengagement, pour exercer ses effets, doit être précédé d'un désengagement. Si l'on combine ces résultats avec ceux obtenus à l'hypothèse 11, nous pouvons conclure que, pour diminuer la dépression, ni le désengagement seul, ni le réengagement seul ne suffit. Il semble nécessaire de combiner un désengagement du but inatteignable avec un réengagement envers un autre but de formation. Si ces résultats ne soutiennent pas l'effet d'interaction postulé sur la base des résultats de Wrosch et al. (2003b), ils sont par contre en accord avec le postulat initial de Wrosch et al. (2003a) selon lequel le désengagement n'est une réponse adaptative que s'il donne lieu à l'adoption de buts alternatifs.

Ces résultats soulèvent deux questions. Pourquoi observons-nous un effet d'interaction différent de celui obtenu par Wrosch et al. (2003b) ? Pourquoi observons-nous un effet de l'interaction entre désengagement et réengagement sur la dépression et pas sur le sentiment de contrôle⁶ ? Nous renvoyons le lecteur au chapitre 8 qui propose une discussion détaillée de ces deux questions. Nous y formulons l'hypothèse que l'existence d'un effet d'interaction ainsi que la manière dont il se présente dépendent de la dimension du bien-être étudiée. Nous suggérons que la dépression est une dimension du bien-être qui non seulement se distingue des autres dimensions étudiées par son caractère négatif particulièrement marqué (Abdel-Khalek, 2009), mais qui est également particulièrement liée au fait d'avoir ou de manquer d'espoir pour le futur, et par conséquent à la question du réengagement envers un autre but.

2.3. Notre approche de l'abstraction d'un but et de son degré d'intégration.

Revenons à présent sur la manière dont nous avons choisi d'approcher les concepts d'abstraction et d'intégration dans notre travail. Ces deux concepts n'ayant, à notre connaissance, pas encore fait l'objet de mesures au sein de la littérature, nous avons été amenés à préciser la définition que nous leur donnons et à les opérationnaliser (chapitre 2). Différents résultats obtenus dans les chapitres 3 et 4 permettent de discuter de plusieurs aspects des concepts d'abstraction et d'intégration tels que nous les avons approchés.

2.3.1. Points de discussion concernant le niveau d'abstraction.

Comme précisé dans le chapitre 2, pour évaluer l'abstraction, nous avons utilisé un codage à trois niveaux : les *do goals* sont codés 0 pour symboliser un faible niveau d'abstraction, les *be goals* sont codés 2 pour symboliser un niveau élevé d'abstraction et les formulations combinant ces deux niveaux sont codées 1. Ce codage nous a permis d'être au plus proche de la distinction entre buts identitaires et buts opératoires proposée par Carver et Scheier (1998). Cependant, à titre complémentaire, nous avons codé les buts de formation formulés par les étudiants sur deux autres dimensions (cf. annexes 1, 2 et 3) : (1) le fait que ces buts s'appliquent

⁶ Nous ne posons pas cette question pour la satisfaction par rapport à la vie car, pour rappel, celle-ci n'a pas été mesurée au T2 ce qui ne nous a pas permis de tester la douzième hypothèse sur cette dimension du bien-être.

sur un court terme (les études - ex : apprendre les langues) ou sur un long terme (le métier - ex : travailler dans le secteur de la conception automobile) et (2) le fait qu'ils relèvent d'un domaine spécifique (ex : devenir agent publicitaire) ou qu'un tel domaine n'est pas précisé (ex : avoir un métier polyvalent). Nous avons choisi de coder la dimension « long terme versus court terme » car Carver et Scheier (1998) suggèrent que les *be goals* s'appliquent généralement sur un plus long terme que les *do goals*. La dimension « général versus spécifique » a été codée car il nous semblait qu'elle pouvait représenter un aspect du concept d'abstraction tel qu'il est compris dans le sens commun. Le dictionnaire Larousse définit le terme « abstrait » comme suit « qui est difficile à comprendre par manque de référence à la réalité concrète ». Ce manque de référence à la réalité est évalué dans le cas des buts de formation par une absence de situation de ce but dans un domaine de formation ou professionnel spécifique.

Une analyse complémentaire a été réalisée sur les données des chapitres 3 et 4 afin d'explorer les éventuels liens entre ces différents codages (cf. annexes 1, 2 et 3 – tableaux 2). Les différentes corrélations que nous avons ainsi pu estimer entre le codage « *be goal* versus *do goal* » et le codage « long terme versus court terme » sont toutes significatives et positives : plus le but est formulé à un niveau élevé d'abstraction (*be goal*), plus il s'applique sur un long terme. Quant aux corrélations calculées entre le codage « *be goal* versus *do goal* » et le codage « général versus spécifique », elles sont également toutes significatives mais négatives cette fois : plus le but est formulé à un niveau élevé d'abstraction (*be goal*), moins sa formulation est générale. Ces résultats complémentaires nous amènent à confirmer le postulat de Carver et Scheier (1998) selon lequel les *be goals* s'appliquent généralement sur un plus long terme que les *do goals*. Ce constat n'est pas négligeable étant donné que nous nous sommes appuyés sur plusieurs travaux distinguant les buts proximaux des buts distaux (ex : Locke & Latham, 2002) pour formuler notre hypothèse d'interaction (Hyp. 6). Les résultats ci-dessus soutiennent la pertinence de cet appui. Par ailleurs, la corrélation négative entre *be goals* et buts généraux montre que notre mesure de l'abstraction ne correspond pas à ce que le concept d'abstraction peut signifier dans le sens commun, à savoir un manque de référence à la réalité. Au contraire, un niveau élevé d'abstraction traduit une focalisation sur un but identitaire qui, par ailleurs, a plutôt tendance à s'appliquer à un domaine de formation ou professionnel bien spécifique.

Par ailleurs, le chapitre 3 a révélé que le niveau d'abstraction n'était que très peu stable dans le temps. Ce constat est intéressant à mettre en perspective par rapport aux travaux de

Vallacher et Wegner (1989). Dans le chapitre 1, nous avons mis en évidence que ces auteurs relevaient trois facteurs pouvant expliquer le niveau d'abstraction auquel les individus identifient leur action : (1) la tendance générale de l'individu à se focaliser sur un certain niveau d'abstraction, (2) le domaine de l'action et la compétence ou l'expérience de l'individu dans ce domaine et (3) le contexte dans lequel l'individu se trouve à un moment donné. La très faible stabilité de notre mesure du niveau d'abstraction soutient plutôt que la tendance qu'a l'étudiant à formuler son but de formation en termes identitaires ou d'action dépend fortement du contexte dans lequel il se trouve au moment de cette formulation. Nos résultats ne plaident pas vraiment en faveur d'une tendance générale propre à l'étudiant de formuler ses buts à un certain niveau d'abstraction, ni en faveur d'un niveau d'abstraction qui serait fonction du domaine dans lequel se situe le but. En effet, nos deux mesures de niveau d'abstraction portent sur un même individu et un même type de but (un but de formation), et pourtant varient fortement.

Concernant cette variation, nous nous attendions plutôt à une diminution qu'à une augmentation du niveau d'abstraction entre le début et la fin de l'année académique. En effet, d'après Vallacher et Wegner (1989), quand les individus se rapprochent de l'action ou rencontrent des difficultés, ils descendent vers des niveaux d'identification inférieurs. En fin d'année académique, les étudiants sont a priori davantage avancés dans la progression vers leur but de formation, immergés dans l'action de poursuivre leur but, qu'en début d'année académique. De plus, ils sont davantage susceptibles de rencontrer des difficultés dans la poursuite de leur but de formation en fin d'année académique qu'en début d'année (où ils n'ont pas encore confronté leur but à la réalité du supérieur, ni reçu le feedback des examens). Cependant, si le niveau d'abstraction moyen sur notre échantillon est très légèrement plus faible en fin d'année académique ($M = 0.55$; $SD = 0.77$) qu'en début d'année ($M = 0.58$; $SD = 0.78$), cette diminution n'est pas significative ($t(419) = 1.05$; ns).

Enfin, dans le chapitre 1, nous avons rapporté que, d'après Carver et Scheier (1998), le niveau d'abstraction sur lequel les adultes se focalisent le plus souvent est le niveau des *programs* qui, pour rappel, relève des *do goals*. A titre d'analyse complémentaire, nous sommes retournés dans les données des chapitres 3 et 4 pour constater qu'effectivement la majorité de nos étudiants formulent leur but de formation en termes d'une action qu'ils souhaitent mettre en œuvre (*do goal*) (cf. annexes 1, 2 et 3 – tableaux 1). Nous avons suggéré que ce résultat explique en partie notre difficulté à diminuer le niveau d'abstraction dans le cadre de l'étude

expérimentale (chapitre 4). Notre manipulation du niveau d'abstraction, quand elle visait à diminuer ce niveau, visait en fait à ce que les étudiants descendent vers une focalisation sur un *do goal*. Pour tous les étudiants qui se situaient déjà spontanément à ce niveau des *do goals*, c'est-à-dire une majorité d'étudiants comme nous venons de l'évoquer, une telle diminution n'a pas été possible, ils sont simplement restés à un même niveau d'abstraction. A l'avenir, il serait nécessaire de s'intéresser à davantage de niveaux d'abstraction, et en particulier de modifier notre manipulation pour qu'elle vise entre autres à faire descendre les étudiants vers des niveaux plus faibles que celui des *do goals*. Nous serions ainsi probablement mieux à même de mettre en évidence une diminution du niveau d'abstraction et nous pourrions étudier les conséquences d'une focalisation sur des niveaux inférieurs à celui déjà relativement élevé des *do goals*.

2.3.2. Points de discussion concernant le degré d'intégration.

Pour rappel, dans notre travail, nous avons souhaité élargir la conception de l'intégration développée par Carver et Scheier (1998). Ainsi, comme explicité dans le chapitre 2, nous avons envisagé que l'intégration d'un but fait référence tant aux liens partant de ce but vers d'autres qu'aux liens partant d'autres buts et allant vers ce but en question. Nous avons construit notre mesure dans cette compréhension, c'est-à-dire que certains items visaient plus spécifiquement à mesurer la perception de liens partant du but de formation, d'autres les liens allant vers le but de formation, et d'autres encore les liens sans précision de direction. Cependant, nous postulons que ces différents aspects relèvent d'un même concept, à savoir la perception de liens entre le but de formation et d'autres buts (degré d'intégration). Dans le chapitre 3, nous avons dès lors utilisé l'ensemble des items de la mesure d'intégration comme indicateurs d'un même concept. Les analyses factorielles menées au sein de ce chapitre sur les trois mesures du degré d'intégration qui y ont été prises (étude I - T1, étude I - T2, étude II) soutiennent notre postulat. Chacune de ces trois analyses factorielles montre que les items relevant des différents aspects de l'intégration saturant sur un même facteur. Ces analyses sont présentées dans les annexes 1 et 2. Notons cependant que de futures recherches devraient être menées afin de développer une procédure plus complète de validation d'une mesure de l'intégration.

Par ailleurs, à titre d'analyse complémentaire, nous avons tenté de voir ce qui se passait au niveau de ces analyses factorielles si on les forçait à extraire les trois facteurs auxquels on

pouvait s'attendre au vu des trois aspects que nous avons pris en compte pour construire notre mesure d'intégration (les liens partant du but de formation, les liens allant vers le but de formation, ainsi que les liens sans précision de direction). Les items visant des aspects différents de l'intégration saturent effectivement sur des facteurs différents (cf. annexes 1 et 2).

Sur cette base, nous avons construit a posteriori trois sous-indicateurs du degré d'intégration pour chacune des mesures prises dans le chapitre 3, et ce afin d'explorer si ces trois aspects de l'intégration corrélaient différemment avec les autres variables mesurées dans ces chapitres (cf. annexes 1 et 2 – tableaux 2). Les résultats qui ressortent de cette nouvelle analyse complémentaire sont relativement consistants entre les trois études (étude I - T1, étude I - T2, étude II). Ainsi, ce ne sont chaque fois que les liens partant du but de formation qui sont corrélés significativement avec le niveau d'abstraction. Par contre, l'engagement est toujours corrélé significativement avec les trois aspects de l'intégration, excepté à une reprise avec les liens sans précision de direction (cf. annexe 2 – tableau 2). Enfin, l'importance corrèle significativement avec deux des trois aspects de l'intégration : les liens partant du but de formation et les liens allant vers le but de formation. Il en va de même du sentiment d'efficacité personnelle : il est corrélé avec les liens partant du but de formation et les liens allant vers le but de formation.

Ces résultats complémentaires nous semblent tout à fait cohérents. La mesure que nous avons prise des liens partant du but de formation approchait plus précisément la contribution du but de formation à d'autres buts de type identitaire. Dès lors, un étudiant qui formule déjà son but en des termes identitaires (*be goal*) aura d'autant plus tendance à le percevoir comme contribuant à ce qu'il souhaite devenir dans sa vie qu'un étudiant qui ne fait pas déjà ce lien identitaire en formulant son but de formation. Par ailleurs, si les liens des deux directions corrélaient avec les deux antécédents proximaux, une relation plus forte est observée entre les liens partant du but de formation et l'importance d'une part et entre les liens allant vers le but de formation et le sentiment d'efficacité personnelle d'autre part. Les liens partant du but de formation lui donnent tout particulièrement de l'importance en indiquant que ce but contribue à l'atteinte d'autres buts. Les liens allant vers le but de formation contribuent tout particulièrement au sentiment que l'on est capable d'atteindre ce but car ils traduisent une conscience des moyens à mettre en œuvre pour progresser vers le but en question. Quant à l'engagement, il est également corrélé avec ces deux types de liens, de manière légèrement plus forte avec les liens partant du but de formation qu'avec les liens allant vers ce but. Ceci reflète probablement le fait que l'importance contribue

davantage à l'engagement que le sentiment d'efficacité personnelle. Enfin, notons que l'aspect de l'intégration qu'est celui des liens sans précision de direction est celui qui est le moins corrélé avec nos autres variables. Néanmoins, cet aspect est à chaque reprise (à une exception près) corrélé à notre variable principale, l'engagement.

Dans le chapitre 4, l'étude expérimentale a mis en évidence la difficulté à diminuer le degré d'intégration perçu d'un but de formation. Nous avons suggéré que cette difficulté pouvait être due soit à une incapacité de notre mesure de l'intégration à capter une telle diminution (notre mesure n'est en effet composée que d'un item dans cette étude), soit à une réelle difficulté à amener les étudiants vers une représentation moins intégrée que celle qu'ils ont développée par eux-mêmes. Plus précisément, par cette seconde explication, nous suggérons que la perception de liens entre un but et d'autres buts poursuivis par ailleurs serait une dimension développementale. Cette perception serait à un niveau de complexité plus élevé qu'une représentation de ses différents buts comme isolés les uns des autres. Dès lors, les étudiants qui ont déjà acquis un tel niveau de complexité ne sont pas prêts à redescendre à une représentation plus « simpliste » de la réalité. En soutien à cette hypothèse développementale, rappelons qu'au chapitre 1 nous avons suggéré qu'une représentation intégrée devrait nécessiter que l'étudiant introduise le futur dans son espace de vie présent, c'est-à-dire nécessiter une certaine perspective temporelle future (Lens, Simons, & Dewitte, 2002). Or, une telle perspective future n'est pas acquise dès le début de la vie, mais au contraire se développe, s'apprend. La capacité à prendre en compte les conséquences de son comportement résulte de processus développementaux (Husman & Lens, 1999). Bernstein (1980) soutient également cette hypothèse développementale. Cet auteur montre que l'intégration, en tant que capacité de l'individu à relier les différents aspects de son concept de soi, se développe avec l'âge, en particulier à partir de 15 ans.

A ce propos, dans le chapitre 3, nous avons observé que le degré d'intégration était plus stable que le niveau d'abstraction, mais qu'il présentait néanmoins une certaine part de variation dans le temps. Cette fois, nous nous attendions plutôt à une augmentation qu'à une diminution du degré d'intégration entre le début et la fin de l'année académique. En effet, comme nous venons de l'explicitier, nous suggérons que l'intégration est une dimension développementale. Elle est par conséquent supposée augmenter avec le temps. Cependant, si le degré d'intégration moyen sur notre échantillon est très légèrement plus élevé en fin d'année académique ($M = 3.80$; $SD = 0.51$)

qu'en début d'année ($M = 3.78$; $SD = 0.55$), cette augmentation n'est pas significative ($t(415) = -1.49$; *ns*).

Pour clôturer cette discussion de nos résultats, prenons un peu de distance pour souligner que les études présentées dans ce travail ont toutes été menées dans un contexte social, économique et culturel relativement homogène, celui qui caractérise les pays occidentaux tels que le nôtre. Ce contexte se caractérise entre autres par une grande importance accordée à l'individu, au fait de pouvoir choisir, d'avoir des projets, de s'engager envers des buts personnels, autrement dit au pôle de l'intention (Bourgeois, 2009). Certes, pour chacune de nos études, nous avons veillé à nous rendre dans plusieurs établissements d'enseignement, répartis dans la Communauté française de Belgique. Il n'empêche que la diversité sociale, économique et culturelle reste limitée au sein et au travers de nos échantillons du simple fait déjà que, de par notre objet d'étude, nos participants étaient tous soit dans l'enseignement secondaire de transition (plus précisément, du réseau libre), soit dans l'enseignement supérieur. De plus, même si nous nous sommes rendus dans différents établissements, nous sommes restés au sein d'un même système d'enseignement. Ce système est propre à la Belgique et relativement différent, voire très différent, de ce que l'on peut trouver dans d'autres pays. Ainsi, notre système d'enseignement se caractérise entre autres par le fait que les étudiants qui ont obtenu le diplôme d'enseignement secondaire, quel que soit le niveau de leur réussite, ont librement accès à pratiquement tous les programmes d'études de l'enseignement supérieur. A la fin de chaque année académique dans l'enseignement supérieur, une décision est prise d'accepter ou non l'étudiant dans l'année académique suivante, sur la base du pourcentage obtenu à tous les examens présentés durant l'année. Dans ce système où l'accès à l'enseignement supérieur est ouvert, il est également relativement facile de changer de programme d'études ou d'établissement d'enseignement. Il est important d'avoir cela à l'esprit en relisant nos résultats. Ce que nous avons montré dans le cadre du présent travail est propre au contexte social, économique et culturel ainsi qu'au système d'enseignement dans lesquels nous avons mené nos études. Il se pourrait que dans d'autres contextes les choses se présentent différemment. Notons également que notre travail se situe à un certain moment historique caractérisé entre autres, pour ce qui nous concerne, par une grande proportion d'étudiants qui entament des études supérieures. Cette proportion a fortement augmenté ces trente dernières années par la volonté politique d'atteindre à une démocratisation de

l'enseignement. Dès lors, la question de la transition vers l'enseignement supérieur non seulement ne se pose pas de la même manière que dans d'autres contextes, mais en plus elle ne se pose plus de la même manière qu'avant.

3. Perspectives de recherche.

Nous souhaitons à présent revenir sur trois limites de notre travail qui soulèvent d'intéressantes perspectives de recherche. Ces limites ont également été choisies parce qu'elles ne font pas partie de celles déjà développées dans les chapitres empiriques.

Premièrement, notre étude des antécédents de l'engagement s'est avérée relativement spécifique. Bien d'autres facteurs que ceux que nous avons analysés sont susceptibles d'influencer l'engagement d'un étudiant envers son but de formation. En ce qui concerne les antécédents proximaux, il serait particulièrement intéressant d'explorer l'impact des autres dimensions de la valeur que l'importance sur l'engagement. C'est plus spécifiquement au niveau des antécédents distaux que notre approche nous semble devoir être élargie. Nos postulats relatifs à l'impact du niveau d'abstraction et du degré d'intégration n'ayant pas été mis à l'épreuve empiriquement auparavant, nous avons estimé plus important de nous concentrer sur ces deux antécédents distaux uniquement. Cependant, comme l'indique le modèle de Hollenbeck et Klein (1987), de nombreux autres facteurs personnels mais aussi situationnels sont supposés influencer l'engagement envers un but, via leur impact sur les attentes de réussite ou la valeur de ce but. Comme nous avons eu l'occasion de le souligner dans le chapitre 1, ces autres antécédents proposés par ces auteurs semblent cependant spécifiques à des buts assignés de l'extérieur et au contexte organisationnel dans lequel a été développé ce modèle. Néanmoins, il serait intéressant, en termes de perspectives de recherches, d'explorer si ces différents antécédents distaux peuvent prendre sens dans le contexte de la poursuite de buts personnels.

Nous avons commencé à explorer cela dans le cadre d'une étude non présentée dans cette thèse. L'annexe 4 est consacrée à cette étude. Les antécédents distaux mesurés dans cette étude sont ceux proposés par Hollenbeck et Klein (1987). Certains ont tout de même été quelque peu adaptés à notre contexte des buts personnels. Les premières analyses réalisées confirment que la valeur perçue d'un but de formation et, par conséquent, l'engagement envers ce but, sont fonction du caractère public de ce but (mesure dans laquelle le but de formation est connu des personnes

importantes aux yeux de l'étudiant), de l'autodétermination (mesure dans laquelle l'étudiant estime poursuivre son but de formation pour des raisons qui lui sont propres) et du besoin de réussite (caractéristique des étudiants qui aiment maîtriser des choses difficiles, surmonter des obstacles, se surpasser ainsi que surpasser les autres). Quant aux attentes de réussite, elles sont fonction du soutien social (soutien que l'étudiant perçoit recevoir de la part de son entourage concernant la poursuite de son but de formation), de l'estime de soi (jugement que fait l'étudiant de sa valeur personnelle) et du lieu de contrôle (mesure dans laquelle l'étudiant considère que ce qui lui arrive dépend de lui-même). Ces premiers résultats concernant le rôle d'autres facteurs dans la construction de l'engagement encouragent la poursuite de cette exploration des antécédents distaux issus d'autres cadres théoriques que celui de la structure hiérarchique des buts.

Une deuxième limite de notre travail concerne plus précisément l'étude expérimentale présentée dans le chapitre 4. Celle-ci présente un design 2 (niveau d'abstraction élevé versus faible) x 2 (intégration versus non-intégration). Il est nécessaire de répliquer cette étude au moyen d'un design expérimental 3 (niveau d'abstraction élevé, faible ou contrôle) x 3 (intégration, non-intégration ou condition contrôle) incluant des conditions contrôles. Une première étude a été menée en ce sens. Nous avons commencé à en explorer les résultats. Ceux-ci ne font pas partie intégrante de cette thèse. Néanmoins, nous les évoquons brièvement ici et les détaillons dans l'annexe 5. Neuf conditions ont été créées dans le cadre de cette première étude, en accord avec le design 3 x 3 évoqué ci-dessus. Dans les conditions contrôles, au lieu de dessiner un schéma représentatif de leurs buts, nous avons demandé aux étudiants de lire un texte de trois pages extrait d'une nouvelle littéraire et de répondre à quelques questions sur ce texte.

Les analyses réalisées semblent indiquer un impact de notre manipulation sur la dimension relative de l'importance, et non sur sa dimension absolue. Ceci corrobore ce que nous avons observé dans le chapitre 4. Cependant, nous n'avons pu mettre en évidence d'impact direct des manipulations sur l'engagement. Plus précisément, l'importance relative est influencée par notre manipulation d'une des deux dimensions de la représentation d'un but : le degré d'intégration. Nous n'avons pu mettre en évidence dans ce design l'impact de la manipulation du niveau d'abstraction. Ce résultat nous semble rejoindre la corrélation nettement plus faible observée entre abstraction et importance, en comparaison à celle observée entre intégration et importance (chapitre 3). Rappelons qu'un certain impact de la manipulation de l'abstraction avait

tout de même pu être mis en évidence dans le chapitre 4. Du fait de cette absence de toute influence de l'abstraction, c'est un simple effet principal de la manipulation de l'intégration que nous observons sur l'importance, et non un effet d'interaction entre ces deux manipulations. Plus précisément, l'importance relative du but de formation est plus élevée après manipulation dans la condition d'intégration que dans la condition de non intégration (cette différence n'est cependant significative que dans l'analyse menée sans les conditions contrôles). Ce résultat soutient notre postulat d'un impact positif du degré d'intégration sur l'importance. Concernant la condition contrôle, nous observons qu'elle n'est pas significativement différente de la condition d'intégration, mais bien de la condition de non intégration. Ce résultat semble indiquer que notre manipulation a surtout permis de diminuer l'importance perçue du but chez les étudiants amenés à se représenter leur but de formation comme isolé de leurs autres buts. Les étudiants du groupe contrôle accordent autant d'importance à leur but de formation que les étudiants de la condition intégration. Or, ils perçoivent leur but de formation comme moins intégré que les étudiants de la condition intégration (mais comme plus intégré que les étudiants de la condition de non-intégration). Cela pourrait signifier que, à partir d'un certain degré d'intégration, l'importance plafonne, n'évolue plus positivement sous l'influence de l'intégration. La différence d'importance se marque avec les étudiants de la condition contrôle qui perçoivent leur but à un degré encore plus faible d'intégration. Il serait dès lors peut-être plus intéressant de travailler avec les étudiants sur l'intégration de leur but de formation plus tôt qu'en dernière année du secondaire. L'intégration étant une dimension que nous avons suggérée développementale, une majorité des étudiants de fin du secondaire l'a manifestement déjà assez bien développée. Par contre, ce développement pourrait être enclenché et travaillé plus tôt, chez des étudiants à l'entrée du secondaire par exemple. Des effets positifs d'une augmentation de l'intégration apparaîtraient alors probablement.

Troisièmement, tout un champ de la littérature relative aux buts est dominé par les travaux de Deci, Ryan et leurs collègues autour de la théorie de l'auto-détermination. Ces auteurs se penchent tant sur le contenu des buts (intrinsèque versus extrinsèque) que sur les raisons de leur poursuite (motifs régulés de manière contrôlée versus autonome) (Deci & Ryan, 2000). Nous n'avons pas pris en compte ces aspects des buts dans notre étude empirique des antécédents et conséquences de l'engagement envers un but de formation. Néanmoins, nous trouverions très intéressant de prolonger nos travaux en y intégrant une analyse du contenu des buts et des raisons

de leur poursuite. Concernant les antécédents de l'engagement, on pourrait ainsi se poser les questions suivantes. Le contenu des buts interagit-il avec leur niveau d'abstraction pour influencer l'engagement ? On pourrait par exemple s'attendre à ce que l'engagement soit le plus élevé quand la focalisation se fait sur un *be goal* de contenu intrinsèque. Par ailleurs, les raisons de la poursuite des buts interagissent-elles avec le niveau d'abstraction de ces buts ? L'engagement envers un but pourrait être le plus élevé si la focalisation se fait sur un *be goal* que l'étudiant a, qui plus est, le sentiment de poursuivre pour des raisons qui lui sont propres.

Concernant le degré d'intégration, on pourrait plus précisément se poser la question du rôle du contenu et des motifs des buts auxquels le but de formation est perçu comme relié. Au vu des travaux de Lens et ses collègues (Lens et al., 2002), il semble en effet que cette question soit particulièrement intéressante à poser. On pourrait ainsi distinguer une intégration qui se fait principalement avec des buts de contenu intrinsèque d'une intégration qui se fait principalement avec des buts de contenu extrinsèque. Par ailleurs, un but de formation peut être intégré avec des buts qui relèvent davantage d'une régulation interne ou externe. Cette dernière distinction semble particulièrement importante à la lumière des travaux de Lens et ses collègues (Lens et al., 2002 ; Simons, Dewitte, & Lens, 2004).

Si nous n'avons pas exploré ces distinctions dans nos chapitres empiriques, elles ne sont pas pour autant totalement absentes de nos données. Ainsi, comme évoqué ci-dessus, l'étude proposant une approche plus large des antécédents distaux de l'engagement a montré un impact positif de l'autodétermination (mesure dans laquelle l'étudiant estime poursuivre son but de formation pour des raisons qui lui sont propres) sur l'engagement. Il serait à présent intéressant d'explorer les éventuelles interactions entre cet impact et ceux de l'abstraction et de l'intégration. Par ailleurs, notons que dans l'étude expérimentale (chapitre 4), nous avons veillé à ce que la liste de *be goals* que nous proposons aux étudiants dans le cadre de la manipulation de l'intégration (cf. tableau 2 du chapitre 4) comporte à la fois des buts de contenu intrinsèque et d'autres de contenu extrinsèque. Ainsi, nous avons essayé de ne pas influencer le type de buts (intrinsèques versus extrinsèques) auxquels les étudiants reliaient leur but de formation. Cependant, il serait intéressant dans de futures recherches de manipuler tant la présence et l'absence d'intégration que le type d'intégration (le contenu des buts avec lesquels il y a intégration, ainsi que les motifs à la base de la poursuite de ces buts avec lesquels il y a intégration).

Enfin, Pomerantz et al. (2000) suggèrent que les conséquences de l'engagement envers un but pourraient elles aussi dépendre du contenu du but en question, ainsi que du type de motifs à la base de leur poursuite. Nous avons montré dans le chapitre 8 que l'engagement pouvait entraîner des conséquences positives ou à l'inverse négatives, et ce selon que le but était perçu comme plutôt atteignable ou plutôt inatteignable. Il se pourrait que d'autres variables viennent modérer cet impact de l'engagement, telles que le contenu intrinsèque ou extrinsèque du but envers lequel la personne est fortement engagée ou encore les motifs internes ou externes à la base de la poursuite du but envers lequel la personne est fortement engagée. Ces pistes de recherche méritent d'être explorées afin de mieux comprendre tant les antécédents que les conséquences de l'engagement envers un but de formation.

4. Implications pratiques.

De manière assez logique, c'est tout particulièrement la partie de notre travail relative aux antécédents de l'engagement envers un but de formation qui nous semble déboucher sur des implications pour l'accompagnement des étudiants concernant leur transition du secondaire vers le supérieur. Néanmoins, nous allons également avoir l'occasion d'évoquer quelques implications liées à notre approche des conséquences de l'engagement.

Les contributions que nous envisageons pour l'accompagnement des étudiants ont été réfléchies dans le cadre des échanges que nous avons eu l'occasion d'avoir non seulement avec les étudiants eux-mêmes, tant de l'enseignement secondaire que du supérieur, mais aussi avec les professionnels travaillant autour de la transition du secondaire vers le supérieur : professeurs, psychologues, conseillers... De ces échanges, nous avons développé une certaine représentation de ce que peut être l'accompagnement des étudiants vers leur transition dans l'enseignement supérieur et de la manière dont notre travail peut contribuer à cet accompagnement. Deux objectifs importants de cet accompagnement nous semblent être d'une part le travail avec l'étudiant sur la conscience qu'il a des différents mécanismes en jeu dans son choix d'une certaine orientation dans le supérieur et dans sa persévérance dans cette orientation, et d'autre part l'aide apportée aux étudiants qui souhaitent travailler sur leur choix et leur persévérance.

Commençons par le premier objectif, celui de la prise de conscience. Accompagner un étudiant ne consiste certainement pas à le pousser dans une certaine direction, même si celle-ci s'avérait être la meilleure qui soit aux yeux des chercheurs. Accompagner un étudiant consiste bien plus à travailler avec lui pour qu'il puisse poser ses propres choix en connaissance de cause. Cette connaissance devrait contribuer à ce que ses décisions soient véritablement des choix personnels et réfléchis. Ce travail de prise de conscience peut porter sur de nombreux aspects relatifs à la transition vers le supérieur. Notre approche soutient l'importance d'un de ces aspects : la réflexion sur les mécanismes en jeu autour du développement d'un certain engagement envers un but de formation. Notre travail sur les conséquences de l'engagement a montré combien celles-ci se manifestent sur de nombreux aspects du vécu de l'étudiant. Elles peuvent être positives, mais également négatives. Pour que l'étudiant puisse choisir l'engagement qu'il souhaite mettre dans son but de formation en connaissance de cause, il nous semble nécessaire qu'il ait eu l'occasion de réfléchir aux potentielles implications de cet engagement, dans leur complexité. Il ne s'agit pas ici de formuler auprès de l'étudiant des prédictions générales du type : si tu es engagé, telles et telles conséquences en découleront. La réalité est bien plus complexe et surtout propre à chaque étudiant. Il s'agit plutôt de partir de sa représentation des choses, de l'amener à réfléchir au vécu qu'il envisage pour lui plus tard et aux conséquences que pourraient avoir d'après lui un engagement plus ou moins grand sur ce vécu. A partir de sa représentation, il est ensuite important d'attirer son attention sur d'autres aspects de son vécu potentiellement influencés par cet engagement et qu'il n'aurait pas envisagés.

Outre cette ouverture à une réflexion sur les conséquences de l'engagement, il est intéressant d'amener l'étudiant à prendre conscience des mécanismes en jeu en amont, dans son choix d'investir un certain engagement envers son but de formation. Nous avons exploré de près la manière dont l'engagement pouvait être influencé par la représentation que l'étudiant se fait de son projet de formation. Il serait dès lors intéressant de donner l'occasion à l'étudiant de développer une conscience plus fine de sa représentation. Pour ce faire, il pourrait être proposé à l'étudiant de dessiner un schéma présentant sa propre représentation de la position de son but de formation par rapport à ses différents autres buts. Concrètement, nous proposons de repartir du schéma théorique de la structure hiérarchique des buts développé par Carver et Scheier (1998) et d'en soumettre à l'étudiant une version vierge et quelque peu adaptée. Nous présentons un exemple de cette version à la figure 1. Il s'agit d'amener progressivement l'étudiant à dessiner

sur ce schéma sa propre représentation de ses différents buts et de la manière dont ils s'organisent, et ce sans le pousser vers une certaine manière de voir les choses contrairement à ce que nous faisons dans l'étude expérimentale (chapitre 4). Pour lui permettre de dessiner ainsi sa propre représentation, il nous semble nécessaire de procéder par étapes organisées autour des questions suivantes :

(1) Comment formulerais-tu ton but de formation, c'est-à-dire le but que tu poursuis en choisissant tes études ?

(2) Comment décrirais-tu la personne que tu souhaites devenir ? Il peut ici éventuellement être proposé à l'étudiant une liste non finie de projets identitaires que la majorité des gens poursuivent dans leur vie.

(3) Considères-tu que ton but de formation puisse contribuer à l'un ou l'autre de ces projets identitaires ? Si oui, lesquels ?

(4) Quelles sont les différentes choses que tu souhaites réaliser dans les semaines, les mois qui viennent ? A nouveau, une liste non finie de buts d'action que la majorité des jeunes poursuivent dans leur vie peut être proposée à l'étudiant. Cette liste, ainsi que celle des projets identitaires aident l'étudiant à démarrer la formulation de ses buts et évitent la confusion entre ces deux niveaux d'abstraction que sont les projets identitaires et les buts d'action.

(5) Considères-tu qu'en réalisant l'un ou l'autre de ces buts d'action tu pourras progresser vers ton but de formation ? Si oui, quels sont ces buts d'action qui contribuent à ton but de formation ?

Mon idéal							

Figure 1. Exemple de schéma pouvant être proposé à l'étudiant dans le cadre d'un accompagnement.

Une fois ces cinq questions travaillées, nous suggérons d'expliquer à l'étudiant un des principes de fonctionnement de la structure hiérarchique : plus on monte vers le haut de la pyramide, plus les buts représentent la personne que l'on souhaite devenir ; vers le bas on retrouve davantage les actions que l'on souhaite mettre en œuvre au quotidien. Sur cette base, il s'agit d'inviter l'étudiant à situer son but de formation dans une des cases du schéma. Ensuite, il lui est proposé de placer ses différents projets identitaires et buts d'action qu'il estime être liés à son but de formation chacun dans une des cases du schéma, là où cela prend sens pour lui et de manière à ce qu'il puisse dessiner des traits représentant ces liens.

Sur cette base, le travail d'accompagnement pourrait continuer en amenant l'étudiant à prendre conscience non seulement que sa représentation est une parmi d'autres, mais encore que les différents aspects de cette représentation peuvent jouer un rôle dans le développement d'un certain engagement envers le but de formation en question. La manière dont il se représente son but de formation, notamment par rapport à ses autres buts, est un facteur parmi d'autres qui peut colorer son souhait de s'engager plus ou moins fort dans son projet de formation. Notre objectif ici n'est certainement pas qu'il change sa représentation, ni son degré d'engagement, mais simplement qu'il prenne conscience de l'un et de l'autre, ainsi que de leurs potentiels liens.

Un second objectif important de l'accompagnement des étudiants est celui d'aider ceux qui le souhaitent à travailler sur leur engagement. Nous insistons sur l'importance que cette demande vienne de la part de l'étudiant. Nous pensons que l'on peut décider d'intervenir auprès d'étudiants avec l'objectif ci-dessus de les amener à prendre conscience de certaines choses, mais pas avec celui de les pousser vers une certaine représentation ou un certain engagement. En effet, il n'existe pas de représentation ou de niveau d'engagement idéal de manière inconditionnelle. Et même si cela existait, l'accompagnement ne vise pas à choisir à la place de l'étudiant ce qui est bon pour lui. Cependant, nous devons pouvoir accompagner un étudiant qui souhaite travailler sur sa représentation et/ou son engagement. A nouveau, le schéma en forme de pyramide nous semble utile de ce point de vue. Au départ de sa représentation construite selon la procédure proposée ci-dessus, on peut travailler à la fois sur le niveau d'abstraction auquel l'étudiant formule son but, ainsi que sur le degré avec lequel il intègre ce but.

Sur la base des résultats du présent travail, si l'étudiant souhaite renforcer son engagement envers son but de formation, il serait intéressant de travailler avec lui sur le projet

identitaire qui se cache derrière son choix d'études : que cherche-t-il à devenir en choisissant ses études ? Comment caractériserait-il la personne qu'il ambitionne de devenir en posant son choix ? Cela lui permettra d'accrocher son projet aux niveaux les plus élevés de la structure hiérarchique. Mais il est surtout intéressant de travailler avec l'étudiant sur la découverte et la création de liens entre son but de formation et ses autres buts. En travaillant sur son but de formation, il ne fait pas qu'avancer sur ce but bien spécifique. Cet avancement peut contribuer à progresser vers d'autres projets qui lui tiennent à cœur, parfois dans des domaines de sa vie apparemment fort éloignés. Par ailleurs, pour avancer sur son but de formation, il est bien sûr nécessaire d'étudier les cours et de réussir les examens, mais d'autres choses que l'on tente de faire au quotidien et qui ne sont pas pour autant en lien direct avec ses études pourraient également constituer une aide dans cet avancement : prendre l'habitude de faire du sport et garder cette habitude au moment du blocus pour être en meilleure forme et pour évacuer son stress ; faire un job d'étudiant qui, même s'il n'est pas dans le domaine de son futur métier, peut développer certaines compétences professionnelles transversales...

Cependant, en travaillant sur ces quelques aspects, il est important de garder à l'esprit que la réalité est complexe et que bien d'autres facteurs jouent leur rôle dans l'évolution de cet engagement. De plus, au vu des résultats obtenus dans le chapitre 4, il semble important, lorsque l'on réalise ce genre de travail avec l'étudiant, de tenir compte du degré d'intégration auquel il se situe au départ. En effet, si celui-ci entretient une vision de son but de formation comme étant très isolé de ses autres projets, nous avons vu qu'il pouvait être négatif de l'amener à une formulation identitaire de son but. Nous suggérons dans ce cas de plutôt travailler avec l'étudiant sur la mise en lien de son but de formation avec ses autres projets. L'intégration étant une dimension que nous avons postulée développementale, l'accompagnement peut viser à contribuer à son évolution, en particulier dans les premières années du secondaire où elle n'est probablement pas encore suffisamment développée. Avec le développement de l'intégration et l'ancrage qui s'ensuit du but de formation dans la réalité concrète des actions à mettre en œuvre, on peut envisager de travailler sur le niveau identitaire.

Après avoir ainsi présenté notre contribution à deux des objectifs de l'accompagnement des étudiants dans le cadre de leur transition vers le supérieur, nous voudrions évoquer une problématique plus spécifique que nos résultats peuvent également aider à accompagner : le décrochage scolaire. Cette problématique fait écho en particulier au chapitre 8 et aux processus

de désengagement et de réengagement qui y ont été abordés. Les résultats de ce chapitre nous semblent contribuer à la réflexion sur l'accompagnement de ces jeunes. Nous avons eu l'occasion à plusieurs reprises de discuter de cet accompagnement avec des professionnels intervenant auprès des jeunes en décrochage.

Le désengagement d'un but de formation perçu comme devenant inatteignable est un processus qui dans certaines conditions peut être intéressant, en tout cas pour le bien-être du jeune. Les résultats présentés devraient aider à sortir d'une vision strictement négative du décrochage, vision qui n'aide probablement pas le jeune à dépasser ce décrochage. Nous proposons de le voir, et d'amener le jeune à le voir, de manière constructive, comme un processus qui permet d'avancer. Plus précisément, le désengagement est intéressant à notre sens s'il permet d'une part d'apprendre des choses sur soi et d'autre part d'ouvrir sur un réengagement. Il nous semble que c'est entre autres à cela que doivent veiller les professionnels qui accompagnent les jeunes en décrochage scolaire. Le schéma que nous avons proposé d'utiliser ci-dessus peut être un média sur lequel travailler avec le jeune pour transformer cet abandon en un apprentissage sur lui. En dessinant son propre schéma des différents buts qu'il poursuit dans sa vie et de la place qu'y occupait son but de formation initial, le jeune peut donner un sens à son désengagement : visualiser que ce but initial ne correspondait pas à ce qu'il souhaitait devenir dans sa vie, mettre des mots sur ce qui a pu constituer un obstacle dans sa progression vers ce but initial... Cette expérience de décrochage peut alors contribuer à travailler non seulement sur le haut de la structure hiérarchique (quelle est la personne que je souhaite devenir plus tard, ou en tout cas celle que je ne souhaite pas/devenir ?) mais aussi sur le bas de cette structure (quelles sont les choses que je souhaite et que je me sens capable de mettre en œuvre pour mon projet de formation, ou du moins celles que je ne souhaite pas ou que je ne me sens pas capable de mettre en œuvre ?).

Outre le fait d'apprendre des choses sur soi, le décrochage peut devenir intéressant dans la mesure où il prépare au réengagement envers un autre projet de formation. L'apprentissage sur soi et le réengagement sont liés bien entendu. Les questions que le désengagement peut soulever permettent un apprentissage qui devrait servir de base à un futur ré-engagement. L'engagement envers un nouveau projet de formation devrait avoir d'autant plus de chances de se maintenir dans le temps et d'aboutir à une certaine réalisation si une réflexion est menée sur le sens de ce nouveau projet pour le jeune, autrement dit sur l'ancrage de ce projet dans la réalité et les désirs

qui lui sont propres, réalité et désirs dont il peut avoir pris conscience entre autres à l'occasion de son décrochage. Il s'agit donc d'accompagner le jeune dans son travail d'inscription de son nouveau projet dans sa structure hiérarchique de buts et de mise en lien de ce projet avec ses autres buts. Nous insistons sur ce réengagement du jeune envers un nouveau projet car nous avons pu voir, dans le cadre du chapitre 8, qu'il pouvait être nécessaire que l'abandon s'accompagne d'un nouvel engagement pour que l'étudiant puisse enfin ressentir un mieux-être. Si le désengagement permet probablement de retrouver un certain contrôle sur sa vie, en mettant fin à quelque chose vers lequel on ne parvient pas à progresser, le réengagement est probablement crucial pour y redonner du sens. Notons l'importance d'être particulièrement prudent quand on intervient auprès de jeunes en décrochage scolaire, jeunes qui ressentent bien souvent un certain mal-être du moins tant qu'ils ne sont pas encore dans un processus de réengagement. Il se peut que l'utilisation du schéma ne soit pas conseillée dans un premier temps car elle pourrait trop brutalement mettre à plat et rendre très visible ce qui ne fonctionne pas ou l'absence de souhait pour le futur. Ce schéma pourrait être utilisé après d'autres interventions visant notamment à rétablir l'estime de soi et à dessiner les premières lignes d'un nouvel engagement.

Pour terminer et en lien avec ce que nous venons d'évoquer, nous souhaitons prendre un peu de recul par rapport à ces différentes considérations formulées concernant l'accompagnement des jeunes dans le cadre de leur transition du secondaire vers le supérieur. Ces considérations dessinent une manière d'approcher l'accompagnement du jeune parmi de nombreuses autres. Celle-ci se caractérise notamment par une certaine focalisation sur l'individu, l'étudiant en l'occurrence, sans prendre en compte le contexte familial, éducatif et social dans lequel celui-ci évolue. Ce focus est lié au caractère même de notre recherche qui n'étudie pas ce contexte. Le présent travail mériterait d'être prolongé en analysant la manière dont le contexte influence nos résultats et en tenant compte dès lors de son rôle dans les implications pratiques que nous formulons. Par ailleurs, à notre sens, l'intervention que nous avons proposée ci-dessus ne prend vraiment tout son sens qu'inscrite dans un programme plus large d'accompagnement du jeune en matière d'orientation. Nous pensons ici particulièrement aux centres Psycho-Médico-Sociaux (PMS) qui s'efforcent de développer cette vision d'ensemble de l'accompagnement des élèves en scolarité obligatoire en intégrant trois axes de travail : psychologique, médical et social. Les

centres PMS nous semblent tout particulièrement chercher à développer une vision large de l'aide à l'orientation, animée par un programme cohérent.

A plusieurs reprises, nous avons eu l'occasion de discuter de leur travail d'aide à l'orientation avec des professionnels des centres PMS. Nous présentons brièvement notre manière de relire leur travail ainsi que d'y intégrer les implications pratiques évoquées ci-dessus. Les professionnels des centres PMS (et cela vaut très certainement également pour d'autres professionnels de l'orientation) nous semblent organiser leur travail d'aide à l'orientation autour d'une conception du choix comme soulevant trois questions principales (abordées chacune dans une mesure plus ou moins grande selon les personnes et les circonstances). Premièrement, se pose la question de l'objet du choix que le jeune est amené à poser à l'approche de la fin du secondaire : quelle formation, quel métier vais-je choisir ? Cette première question renvoie notamment à l'exploration de l'environnement évoquée par Germeijs et Verschueren (2007) dans le cadre de leur modèle du processus de prise de décision vocationnelle (cf. figure 2 – chapitre 1). Deuxièmement, l'orientation soulève la question du sujet du choix : qui est-ce que je suis aujourd'hui et qu'est-ce que j'aimerais devenir ? Cette seconde question demande une certaine exploration de soi. Cette exploration renvoie elle aussi à un aspect du processus de choix développé par Germeijs et Verschueren (2007). Troisièmement, se pose la question de la mise en œuvre du choix, de sa confrontation à la réalité : quelles sont mes compétences et mes difficultés, quels sont mes qualités et mes défauts, sur quel soutien puis-je compter ?

Nous proposons de voir les implications pratiques de notre travail comme se situant principalement au niveau de la mise en lien des éléments de réponse à ces trois questions, ainsi que de la visualisation de ces éléments et de ces liens sur un seul et même schéma. Notre travail, en particulier via la notion d'intégration, pointe l'importance de réfléchir aux ponts entre l'objet du choix (une formation, un métier), le sujet du choix (l'étudiant et ce qu'il souhaite devenir) et la mise en œuvre du choix (les moyens qui contribueront à la réalisation du choix). Le schéma que nous avons proposé à la figure 1 offre une base pour développer cette réflexion, et qui plus est une base visuelle. Nous pensons que la visualisation que permet ce schéma, tant des éléments de réponse aux trois questions ci-dessus que des liens entre ces éléments, constitue un apport important de cet accompagnement que nous proposons. Cela peut aider l'étudiant à développer une vue d'ensemble, à prendre conscience de sa cohérence, à conserver plus longtemps cette vision en mémoire et à y revenir plus facilement pour la faire évoluer.

BIBLIOGRAPHIE
DE LA DISCUSSION ET DES ANNEXES

BIBLIOGRAPHIE DE LA DISCUSSION ET DES ANNEXES
--

- Abdel-Khalek, A. M. (2009). Religiosity, subjective well-being, and depression in Saudi children and adolescents. *Mental Health, Religion & Culture*, 12(8), 803-815. doi: 10.1080/13674670903006755
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. doi: 10.1016/0749-5978(91)90020-T
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs (N.J.): Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY US: W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Bardi, A., Lee, J. A., Hofmann-Towfigh, N., & Soutar, G. (2009). The structure of intra-individual value change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(5), 913–929.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychology research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173–1182.
- Beck, A. T., Steer, R. A., Ball, R., & Ranieri, W. F. (1996). Comparison of Beck Depression Inventories-IA and -II in Psychiatric Outpatients. *Journal of Personality Assessment*, 67(3), 588.
- Bernstein, R. M. (1980). The development of the self-system during adolescence. *Journal of Genetic Psychology*, 136(2), 231-245.
- Bourgeois, E. (2009). Apprentissage et transformation du sujet en formation. In J.- M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, & J.- C. Ruano-Borbalan (Eds.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 31-69). Paris : Presses universitaires de France.
- Brandtstädter, J., & Renner, G. (1990). Tenacious goal pursuit and flexible goal adjustment: Explication and age-related analysis of assimilative and accommodative strategies of coping. *Psychology and Aging*, 5(1), 58-67. doi: 10.1037/0882-7974.5.1.58
- Brandtstädter, J., & Rothermund, K. (2002). The life-course dynamics of goal pursuit and goal adjustment: A two-process framework. *Developmental Review*, 22(1), 117-150. doi: 10.1006/drev.2001.0539

- Brunstein, J. C., & Gollwitzer, P. M. (1996). Effects of failure on subsequent performance: the importance of self-defining goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 395-407.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1990). Origins and functions of positive and negative affect: A control-process view. *Psychological Review*, 97(1), 19-35.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. New York, NY US: Cambridge University Press.
- de Volder, M. L., & Lens, W. (1982). Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(3), 566-571.
- Deci, E.-L., & Ryan, R.-M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. [Article]. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132.
- Emmons, R. A. (1986). Personal strivings: an approach to personality and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(5), 1058-1068.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Germeijs, V., & Verschueren, K. (2007). High school students' career decision-making process: Consequences for choice implementation in higher education. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 223-241.
- Govaerts, S. (2006). *Les processus motivationnels, émotionnels et cognitifs dans l'apprentissage scolaire : Etude de leurs interrelations*. Thèse de doctorat non publiée, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Husman, J., & Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34(2), 113-125.

- Hollenbeck, J. R., & Klein, H. J. (1987). Goal commitment and the goal-setting process: Problems, prospects, and proposals for future research. *Journal of Applied Psychology*, 72, 212-220.
- Klinger, E., Barta, S. G., & Maxeiner, M. E. (1980). Motivational correlates of thought content frequency and commitment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6), 1222-1237.
- Lens, W., Simons, J., & Dewitte, S. (2002). From duty to desire : The role of students' future time perspective and instrumentality perceptions for study motivation and self-regulation. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Academic motivation of adolescents*. (pp. 221-245). Greenwich: Conn.: Information Age Publishing.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705-717. doi: 10.1037/0003-066x.57.9.705
- McGregor, I., & Little, B. R. (1998). Personal projects, happiness, and meaning: On doing well and being yourself. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(2), 494-512.
- Mento, A. J., Cartledge, N. D., & Locke, E. A. (1980). Maryland vs Michigan vs Minnesota: Another look at the relationship of expectancy and goal difficulty to task performance. *Organizational Behavior and Human Performance*, 25(3), 419-440. doi: 10.1016/0030-5073(80)90038-0.
- Neuville, S., Frenay, M., Schmitz, J., Boudrenghien, G., Noel, B., & Wertz, V. (2007). Tinto's theoretical perspective and expectancy-value paradigm: A confrontation to explain freshmen's academic achievement. *Psychologica Belgica*, 47(1-2), 31-50.
- Pearlin, L. I., & Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, 19(1), 2-21. doi: 10.2307/2136319
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-106.
- Pomerantz, E. M., Saxon, J. L., & Oishi, S. (2000). The psychological trade-offs of goal investment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(4), 617-630.

- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727. doi: 10.1037/0022-3514.69.4.719
- Sarason, I. G. (1980). *Test anxiety: Theory, research, and applications*. L. Erlbaum Associates (Hillsdale, N.J.).
- Schmitz, J. (2009). *La persévérance en première année à l'université : Sources et effets de l'intégration sociale*. Thèse de doctorat non publiée, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Wertz, V., Noel, B., & Eccles, J. S. (2010). Etude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université. [Study of three central factors to understand persistence at University]. *Revue Française de Pédagogie*, 172, 43-61.
- Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2004). The effect of different types of instrumentality on motivational and cognitive variables. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 343 - 360.
- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*, 53(1), 80-93. doi: 10.1037/0022-0167.53.1.80
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623.
- Vallacher, R. R., & Wegner, D. M. (1989). Levels of personal agency: Individual variation in action identification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(4), 660-671.
- Wrosch, C., Scheier, M. F., Carver, C. S., & Schulz, R. (2003a). The importance of goal disengagement in adaptive self-regulation: When giving up is beneficial. *Self and Identity*, 2, 1-20.
- Wrosch, C., Scheier, M. F., Miller, G. E., Schulz, R., & Carver, C. S. (2003b). Adaptive self-regulation of unattainable goals: Goal disengagement, goal reengagement, and subjective well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1494-1508.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York, NY, US: Plenum Press.
- Zung, W. W. (1965). A self-rating depression scale. *Archives of General Psychiatry*, 12(1), 63-70.

ANNEXES

Annexe 1 : Analyses complémentaires sur les données du chapitre 3 – étude I.

Méthode

La présente annexe présente les résultats des analyses complémentaires réalisées sur les données de l'étude I du chapitre 3, mais non présentées dans ce chapitre. Ces analyses ont été réalisées pour enrichir la discussion générale. Les participants et la procédure relatifs à ces analyses sont donc les mêmes que ceux présentés dans l'étude I du chapitre 3. Par contre, ces analyses complémentaires ont nécessité la construction et l'utilisation des mesures supplémentaires suivantes.

Mesures

Les buts de formation formulés par les étudiants dans le cadre de l'étude I du chapitre 3 ont été codés sur deux autres dimensions que celle du niveau d'abstraction distinguant les *be goals* des *do goals*. Ces deux dimensions sont les suivantes.

Long terme vs court terme. Au T1 et au T2, la formulation donnée par l'étudiant à son but de formation a été codée pour le fait qu'elle s'applique sur un court terme (les études - ex : apprendre les langues) ou sur un long terme (le métier - ex : travailler dans le secteur de la conception automobile). Si la formulation utilisée par l'étudiant s'applique sur un long terme, elle est codée 2. Si la formulation du but s'applique sur un court terme, elle est codée 0. Enfin, si la formulation comporte des éléments s'appliquant à long terme et d'autres à court terme, elle est codée 1.

Général vs spécifique. Au T1 et au T2, la formulation donnée par l'étudiant à son but de formation a été codée pour le fait qu'elle spécifie ou pas un domaine de formation ou professionnel auquel s'applique le but. Si la formulation utilisée par l'étudiant ne précise pas de domaine d'application (ex : avoir un métier polyvalent), elle est codée 2. Si la formulation du but est spécifique à un domaine (ex : devenir agent publicitaire), elle est codée 0. Enfin, si la formulation comporte des éléments spécifiant un domaine et d'autres pas, elle est codée 1.

Par ailleurs, les analyses factorielles menées sur les deux mesures du degré d'intégration prises dans l'étude I du chapitre 3 (une mesure au T1 et une mesure au T2) montrent que les huit items mesurant le degré d'intégration (cf. tableau 2 du chapitre 3) présentent tous un degré de

saturation supérieur à .30 sur un même facteur. Celui-ci explique 36.02% de la variance pour la mesure prise au T1 et 36.15% de la variance pour la mesure prise au T2. Ceci soutient la pertinence d'utiliser l'ensemble de ces huit items comme indicateurs d'un même concept d'intégration. Ce concept est celui que nous avons utilisé dans le cadre du chapitre 3.

Cependant, nous avons tout de même souhaité voir ce qu'il se passait au niveau de ces analyses factorielles si on les forçait à extraire les trois facteurs auxquels on pouvait s'attendre au vu des trois aspects que nous avons pris en compte pour construire notre mesure d'intégration (les liens partant du but de formation, les liens allant vers le but de formation, ainsi que les liens sans précision de direction) (cf. chapitre 2). Les items visant ces trois aspects de l'intégration saturent dans ce cas sur des facteurs différents qui correspondent effectivement à ces trois aspects. Notons que pour pouvoir mettre en évidence cette distinction entre ces trois aspects, nous avons dû au préalable supprimer l'item 8 (cf. tableau 2 du chapitre 3), et ce au T1 comme au T2, car il est manifestement plus différent des autres items et saturait seul sur un facteur. Cet item avait d'ailleurs également été supprimé de la mesure d'intégration utilisée dans l'étude II du chapitre 3 car il provoquait une diminution de l'alpha de Cronbach. Au T1, six des sept items introduits dans l'analyse factorielle forcée à trois facteurs saturent clairement sur des facteurs différents. Ces items sont présentés ci-dessous en lien avec le facteur sur lequel ils saturent. Un des sept items (l'item 2 du tableau 2 du chapitre 3) sature sur plusieurs facteurs simultanément et n'a dès lors pas été repris pour la construction des sous-indicateurs du degré d'intégration réalisée ci-dessous. Au T2, cinq des sept items introduits dans l'analyse factorielle forcée à trois facteurs saturent clairement sur des facteurs différents. Ces items sont présentés ci-dessous en lien avec le facteur sur lequel ils saturent. Deux des sept items (les items 2 et 3 du tableau 2 du chapitre 3) saturent sur plusieurs facteurs simultanément et n'ont dès lors pas été repris pour la construction des sous-indicateurs ci-dessous.

Sur la base de ces analyses factorielles, nous avons construit trois sous-indicateurs du degré d'intégration pour chacune des mesures prises dans l'étude I du chapitre 3 (au T1 et au T2). Ils sont présentés ci-dessous.

Liens partant du but. Cette mesure était composée de deux des huit items mesurant le degré d'intégration (c'est-à-dire les items 1 et 6 du tableau 2 du chapitre 3). Ces deux items sont : « Il me semble évident que la réalisation de ce but me permettra d'être (de devenir) quelqu'un

que je souhaite être (devenir) » et « Ce but représente bien ce que je suis et mes valeurs ». Ces deux items sont significativement corrélés au T1 ($r = .36 ; p < .001$) et au T2 ($r = .52 ; p < .001$).

Liens allant vers le but. Cette mesure était composée de deux autres des huit items mesurant le degré d'intégration (c'est-à-dire les items 3 et 4 du tableau 2 du chapitre 3). Ces deux items sont : « Il me semble clair que la réalisation de certaines activités me permettra d'atteindre ce but » et « Je vois clairement en quoi certaines des choses que j'essaie de faire au quotidien peuvent m'aider à atteindre ce but ». Ces deux items sont significativement corrélés au T1 ($r = .29 ; p < .001$). Au T2, l'analyse factorielle nous a amenés à supprimer l'item 3 et à n'utiliser que l'item 4 comme indicateur des liens allant vers le but.

Liens sans direction. Cette mesure était composée de deux autres des huit items mesurant le degré d'intégration (c'est-à-dire les items 5 et 7 du tableau 2 du chapitre 3). Ces deux items sont : « Pour moi, ce but n'a rien à voir avec les autres buts que je poursuis par ailleurs dans ma vie » (inversé) et « Ce but et les projets que j'ai par ailleurs dans ma vie (en ce qui concerne ma vie familiale, mes loisirs, mes amis...) sont deux choses bien différentes » (inversé). Ces deux items sont significativement corrélés au T1 ($r = .51 ; p < .001$) et au T2 ($r = .30 ; p < .001$).

Enfin, dans l'étude I du chapitre 3, les 14 items de l'engagement (cf. tableau 2 du chapitre 3) sont considérés comme indicateurs d'un même concept. Les analyses factorielles menées sur les deux mesures de l'engagement prises dans l'étude I du chapitre 3 (une mesure au T1 et une mesure au T2) montrent que ces 14 items présentent tous un degré de saturation supérieur à .30 sur un même facteur. Ce facteur explique 33.01% de la variance pour la mesure prise au T1 et 36.20% de la variance pour la mesure prise au T2. Ceci soutient la pertinence d'utiliser l'ensemble de ces quatorze items comme indicateurs d'un même concept d'engagement.

Le chapitre 4, quant à lui, a souhaité étudier distinctement deux dimensions de l'engagement : l'engagement absolu et l'engagement relatif. Afin d'avoir un point de comparaison avec ce chapitre 4, nous avons appliqué la procédure suivie dans ce chapitre aux données de l'étude I du chapitre 3. Les mesures d'engagement de ces deux chapitres utilisent les mêmes items, seul le nombre d'items retenus dans chaque chapitre varie quelque peu, certains items ayant dû être supprimés pour des raisons de consistance interne. Par conséquent, nous avons pu distinguer dans l'étude I du chapitre 3 les items relevant de la dimension relative des

items relevant de la dimension absolue, et ce en suivant les définitions et opérationnalisations de ces deux dimensions proposées par le chapitre 4. Les deux sous-indicateurs d'engagement suivants ont été construits.

Engagement absolu. 12 des 14 items mesurant l'engagement (c'est-à-dire tous les items présentés dans le tableau 2 du chapitre 3, excepté les items 7 et 14) ont été utilisés pour mesurer l'engagement absolu, c'est-à-dire l'engagement de l'étudiant envers son but de formation, sans comparaison avec ses autres buts. Deux exemples d'items sont : « Je pense que je vais rester engagé(e) envers ce but quoi qu'il arrive; je ne pourrai pas le laisser tomber » et « Je souhaite faire beaucoup d'efforts, au-delà de ce que j'ai l'habitude de faire, pour atteindre ce but ». Au T1, l'alpha de Cronbach a une valeur de .84 ; au T2, il est de .86.

Engagement relatif. Deux des 14 items mesurant l'engagement (c'est-à-dire les items 7 et 14 du tableau 2 du chapitre 3) ont été utilisés pour mesurer l'engagement relatif, c'est-à-dire l'engagement de l'étudiant envers son but de formation, en comparaison avec ses autres buts. Ces deux items sont : « Je suis plus déterminé(e) à poursuivre d'autres buts que celui-là » et « Je ne suis pas prêt(e) à faire plus d'efforts pour ce but que pour d'autres que je poursuis par ailleurs ». Ces deux items sont significativement corrélés au T1 ($r = .27$; $p < .001$) et au T2 ($r = .28$; $p < .001$).

Résultats

Les résultats des analyses complémentaires réalisées sur les données de l'étude I du chapitre 3 sont présentés ci-dessous. Tout d'abord, le tableau 1 rapporte une analyse de fréquence réalisée sur la variable « niveau d'abstraction ».

Tableau 1. Analyse de fréquence sur la variable « niveau d'abstraction ».

	Fréquence T1	Fréquence T2
<i>Be goals</i> (code = 2)	17.9 %	17.2 %
Combinaison de <i>be goals</i> et <i>do goals</i> (code = 1)	22.3 %	20.9 %
<i>Do goals</i> (code = 0)	59.9 %	61.8 %

Quant au tableau 2 (réparti sur deux pages), il présente toutes les corrélations (coefficients de Spearman) deux à deux entre les mesures construites dans le cadre de l'étude I du chapitre 3 et celles construites a posteriori et présentées dans cette annexe.

Tableau 2. Corrélations entre les mesures présentées dans le chapitre 3 (étude I) et les mesures présentées dans cette annexe.

Indices	<i>M</i>	<i>ET</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1. Niveau d'abstraction T1	0.58	0.78	1.00																			
2. Long terme vs court terme T1	1.26	0.77	.40***	1.00																		
3. Général vs spécifique T1	0.57	0.83	-.26***	-.02	1.00																	
4. Degré d'intégration T1	3.78	0.55	.08*	.06	.00	1.00																
5. Liens partant du but T1	4.19	0.68	.13***	.09**	-.12**	.65***	1.00															
6. Liens allant vers le but T1	3.90	0.70	-.03	.01	.02	.69***	.34***	1.00														
7. Liens sans direction T1	3.55	1.00	.06	.05	.05	.77***	.31***	.34***	1.00													
8. Engagement envers le but T1	4.04	0.49	.12**	.02	-.07	.41***	.39***	.30***	.26***	1.00												
9. Engagement absolu T1	4.07	0.51	.11**	.01	-.06	.40***	.38***	.30***	.24***	.98***	1.00											
10. Engagement relatif T1	3.86	0.75	.07*	.05	-.08*	.30***	.27***	.20***	.23***	.64***	.48***	1.00										

Tableau 2 (suite). Corrélations entre les mesures présentées dans le chapitre 3 (étude I) et les mesures présentées dans cette annexe.

Indices	<i>M</i>	<i>ET</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
11. Niveau d'abstraction T2	0.55	0.77	.24***	.05	-.25***	-.03	.02	-.04	-.03	.08	.07	.07	1.00									
12. Long terme vs court terme T2	1.40	0.75	.07	.15**	-.15**	.02	.07	.05	-.01	.03	.03	.01	.33***	1.00								
13. Général vs spécifique T2	0.86	0.94	-.11*	.05	.39***	-.01	-.05	-.04	.01	-.10	-.09	-.07	-.37***	-.06	1.00							
14. Degré d'intégration T2	3.80	0.51	.13*	.06	.05	.44***	.27***	.33***	.33***	.36***	.37***	.17**	.07	.11*	.06	1.00						
15. Liens partant du but T2	4.09	0.67	.12*	.10*	-.02	.38***	.39***	.26***	.19***	.37***	.37***	.16**	.06	.09*	.01	.72***	1.00					
16. Liens allant vers le but T2	3.77	0.88	.05	-.03	.00	.16**	.06	.17**	.13*	.21***	.24***	.02	.06	.03	.07	.55***	.29***	1.00				
17. Liens sans direction T2	3.32	0.84	.02	.03	.05	.32***	.12*	.16**	.33***	.16**	.15**	.13**	.03	.09*	.00	.68***	.27***	.19***	1.00			
18. Engagement envers le but T2	3.87	0.54	.13*	.05	.00	.30***	.19***	.24***	.18***	.54***	.55***	.21***	.09*	.04	-.01	.46***	.43***	.32***	.22***	1.00		
19. Engagement absolu T2	3.92	0.56	.13**	.05	.02	.29***	.18***	.23***	.17***	.53***	.55***	.18***	.08	.02	.00	.46***	.42***	.32***	.22***	.98***	1.00	
20. Engagement relatif T2	3.61	0.78	.11*	.03	-.06	.21***	.19***	.20***	.11*	.36***	.34***	.27***	.09*	.08	-.06	.29***	.28***	.17***	.18***	.65***	.51***	1.00

Annexe 2 : Analyses complémentaires sur les données du chapitre 3 – étude II.

Méthode

La présente annexe détaille les résultats des analyses complémentaires réalisées sur les données de l'étude II du chapitre 3, mais non présentées dans ce chapitre. Ces analyses ont été réalisées pour enrichir la discussion générale. Les participants et la procédure relatifs à ces analyses sont donc les mêmes que ceux présentés dans l'étude II du chapitre 3. Par contre, ces analyses complémentaires ont nécessité la construction et l'utilisation des mesures supplémentaires suivantes.

Mesures

Les buts de formation formulés par les étudiants dans le cadre de l'étude II du chapitre 3 ont été codés sur deux dimensions autres que celle du niveau d'abstraction distinguant les *be goals* des *do goals*. Ces deux dimensions sont les suivantes.

Long terme vs court terme. La formulation donnée par l'étudiant à son but de formation a été codée pour le fait qu'elle s'applique sur un court terme (les études - ex : apprendre les langues) ou sur un long terme (le métier - ex : travailler dans le secteur de la conception automobile). Si la formulation utilisée par l'étudiant s'applique sur un long terme, elle est codée 2. Si la formulation du but s'applique sur un court terme, elle est codée 0. Enfin, si la formulation comporte des éléments s'appliquant à long terme et d'autres à court terme, elle est codée 1.

Général vs spécifique. La formulation donnée par l'étudiant à son but de formation a été codée pour le fait qu'elle spécifie ou pas un domaine de formation ou professionnel auquel s'applique le but. Si la formulation utilisée par l'étudiant ne précise pas de domaine d'application (ex : avoir un métier polyvalent), elle est codée 2. Si la formulation du but est spécifique à un domaine (ex : devenir agent publicitaire), elle est codée 0. Enfin, si la formulation comporte des éléments spécifiant un domaine et d'autres pas, elle est codée 1.

Par ailleurs, l'analyse factorielle menée sur la mesure du degré d'intégration prise dans l'étude II du chapitre 3 montre que les sept items¹ mesurant le degré d'intégration (cf. tableau 2 du chapitre 3) présentent tous un degré de saturation supérieur à .30 sur un même facteur (seul l'item 1 présente une saturation légèrement inférieure : .24). Ce facteur explique 36.96% de la variance. Ceci soutient la pertinence d'utiliser l'ensemble de ces sept items comme indicateurs d'un même concept d'intégration. Ce concept est celui que nous avons utilisé dans le cadre du chapitre 3.

Cependant, nous avons tout de même souhaité voir ce qu'il se passait au niveau de ces analyses factorielles si on les forçait à extraire les trois facteurs auxquels on pouvait s'attendre au vu des trois aspects que nous avons pris en compte pour construire notre mesure d'intégration (les liens partant du but de formation, les liens allant vers le but de formation, ainsi que les liens sans précision de direction) (cf. chapitre 2). Les items visant ces trois aspects de l'intégration saturent dans ce cas sur des facteurs différents qui correspondent effectivement à ces trois aspects. Cinq des sept items introduits dans l'analyse factorielle forcée à trois facteurs saturent clairement sur des facteurs différents. Ces items sont présentés ci-dessous en lien avec le facteur sur lequel ils saturent. Deux des sept items (les items 2 et 3 du tableau 2 du chapitre 3) saturent sur plusieurs facteurs simultanément et n'ont dès lors pas été repris pour la construction des sous-indicateurs du degré d'intégration réalisée ci-dessous.

Sur la base de cette analyse factorielle, nous avons construit trois sous-indicateurs du degré d'intégration. Ils sont présentés ci-dessous.

Liens partant du but. Cette mesure était composée de deux des sept items mesurant le degré d'intégration (c'est-à-dire les items 1 et 6 du tableau 2 du chapitre 3). Ces deux items sont : « Il me semble évident que la réalisation de ce but me permettra d'être (de devenir) quelqu'un que je souhaite être (devenir) » et « Ce but représente bien ce que je suis et mes valeurs ». Ces deux items sont significativement corrélés ($r = .55$; $p < .001$).

Liens allant vers le but. Cette mesure était composée d'un autre des sept items mesurant le degré d'intégration (c'est-à-dire l'item 4 du tableau 2 du chapitre 3). Cet item est : « Je vois

¹ Pour rappel, l'item 8 du tableau 2 du chapitre 3 a été supprimé dans cette étude car il diminuait la fidélité de la mesure.

clairement en quoi certaines des choses que j'essaie de faire au quotidien peuvent m'aider à atteindre ce but ».

Liens sans direction. Cette mesure était composée de deux autres des sept items mesurant le degré d'intégration (c'est-à-dire les items 5 et 7 du tableau 2 du chapitre 3). Ces deux items sont : « Pour moi, ce but n'a rien à voir avec les autres buts que je poursuis par ailleurs dans ma vie » (inversé) et « Ce but et les projets que j'ai par ailleurs dans ma vie (en ce qui concerne ma vie familiale, mes loisirs, mes amis...) sont deux choses bien différentes » (inversé). Ces deux items sont significativement corrélés ($r = .30$; $p < .001$).

Dans l'étude II du chapitre 3, les 14 items de l'engagement (cf. tableau 2 du chapitre 3) sont considérés comme indicateurs d'un même concept. L'analyse factorielle menée sur ces items montre qu'ils présentent tous un degré de saturation supérieur à .30 sur un même facteur. Ce facteur explique 39.86% de la variance. Ceci soutient la pertinence d'utiliser l'ensemble de ces 14 items comme indicateurs d'un même concept d'engagement.

Le chapitre 4, quant à lui, a souhaité étudier distinctement deux dimensions de l'engagement : l'engagement absolu et l'engagement relatif. Afin d'avoir un point de comparaison avec ce chapitre 4, nous avons appliqué la procédure suivie dans ce chapitre aux données de l'étude II du chapitre 3. Les mesures d'engagement de ces deux chapitres utilisent les mêmes items, seul le nombre d'items retenus dans chaque chapitre varie quelque peu, certains items ayant dû être supprimés pour des raisons de consistance interne. Par conséquent, nous avons pu distinguer dans l'étude II du chapitre 3 les items relevant de la dimension relative des items relevant de la dimension absolue, et ce en suivant les définitions et opérationnalisations de ces deux dimensions proposées par le chapitre 4. Les deux sous-indicateurs d'engagement suivants ont été construits.

Engagement absolu. 12 des 14 items mesurant l'engagement (c'est-à-dire tous les items présentés dans le tableau 2 du chapitre 3, excepté les items 7 et 14) ont été utilisés pour mesurer l'engagement absolu, c'est-à-dire l'engagement de l'étudiant envers son but de formation, sans comparaison avec ses autres buts. Deux exemples d'items sont : « Je pense que je vais rester engagé(e) envers ce but quoi qu'il arrive; je ne pourrai pas le laisser tomber » et « Je souhaite

faire beaucoup d'efforts, au-delà de ce que j'ai l'habitude de faire, pour atteindre ce but ». L'alpha de Cronbach a une valeur de .85.

Engagement relatif. Deux des 14 items mesurant l'engagement (c'est-à-dire les items 7 et 14 du tableau 2 du chapitre 3) ont été utilisés pour mesurer l'engagement relatif, c'est-à-dire l'engagement de l'étudiant envers son but de formation, en comparaison à ses autres buts. Ces deux items sont : « Je suis plus déterminé(e) à poursuivre d'autres buts que celui-là » et « Je ne suis pas prêt(e) à faire plus d'efforts pour ce but que pour d'autres que je poursuis par ailleurs ». Ces deux items sont significativement corrélés ($r = .23$; $p < .001$).

Dans l'étude II du chapitre 3, les deux items de l'importance (cf. tableau 2 du chapitre 3) sont considérés comme indicateurs d'un même concept. L'analyse factorielle menée sur ces items montre qu'ils présentent un degré de saturation supérieur à .30 sur un même facteur. Ce facteur explique 84.73% de la variance. Ceci soutient la pertinence d'utiliser ces deux items comme indicateurs d'un même concept d'importance.

Le chapitre 4, quant à lui, a souhaité étudier distinctement deux dimensions de l'importance : l'importance absolue et l'importance relative. Afin d'avoir un point de comparaison avec ce chapitre 4, nous avons appliqué la procédure suivie dans ce chapitre aux données de l'étude II du chapitre 3. Les mesures d'importance utilisées dans ces deux chapitres utilisent exactement les mêmes items. Le chapitre 4 a proposé de dissocier ces deux items comme suit.

Importance absolue. Un des deux items mesurant l'importance (l'item 1 du tableau 2 du chapitre 3) a été utilisé pour mesurer l'importance absolue, c'est-à-dire l'importance que l'étudiant accorde à son but de formation, sans comparaison avec ses autres buts. Cet item est le suivant : « Ce but est extrêmement important pour moi ».

Importance relative. Un des deux items mesurant l'importance (l'item 2 du tableau 2 du chapitre 3) a été utilisé pour mesurer l'importance relative, c'est-à-dire l'importance que l'étudiant accorde à son but de formation, en comparaison à ses autres buts. Cet item est le suivant : « Poursuivre ce but est la chose la plus importante pour moi ».

Enfin, une mesure prise dans le cadre de l'étude II du chapitre 3, mais non présentée dans ce chapitre, est la suivante.

Difficulté perçue du but. Un item mesurait la perception qu'a l'étudiant de la difficulté de son but de formation. Cet item est le suivant : « Actuellement, atteindre ce but me semble être ... ». Il est évalué par l'étudiant sur une échelle Likert à 5 points allant de 1 (*Très facile*) à 5 (*Très difficile*). Dans la discussion, nous avons distingué les étudiants qui perçoivent leur but de formation comme difficile à atteindre des étudiants qui le perçoivent comme facile ou d'un niveau moyen de difficulté. Pour ce faire, nous avons considéré que les étudiants se positionnant de 1 à 3 à l'item de difficulté perçue percevaient leur but de formation comme facile ou d'un niveau moyen de difficulté. Quant aux étudiants qui se positionnaient à 4 ou à 5 à l'item de difficulté perçue, nous avons considéré qu'ils percevaient leur but de formation comme difficile à atteindre.

Résultats

Les résultats des analyses complémentaires réalisées sur les données de l'étude II du chapitre 3 sont présentés ci-dessous. Tout d'abord, le tableau 1 rapporte une analyse de fréquence réalisée sur la variable « niveau d'abstraction ».

Tableau 1. Analyse de fréquence sur la variable « niveau d'abstraction ».

	Fréquence
<i>Be goals</i> (code = 2)	23.6 %
Combinaison de <i>be goals</i> et <i>do goals</i> (code = 1)	13.4 %
<i>Do goals</i> (code = 0)	63 %

Ensuite, la figure 1 présente le graphique X-Y de la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle à l'égard du but et l'engagement envers ce but.

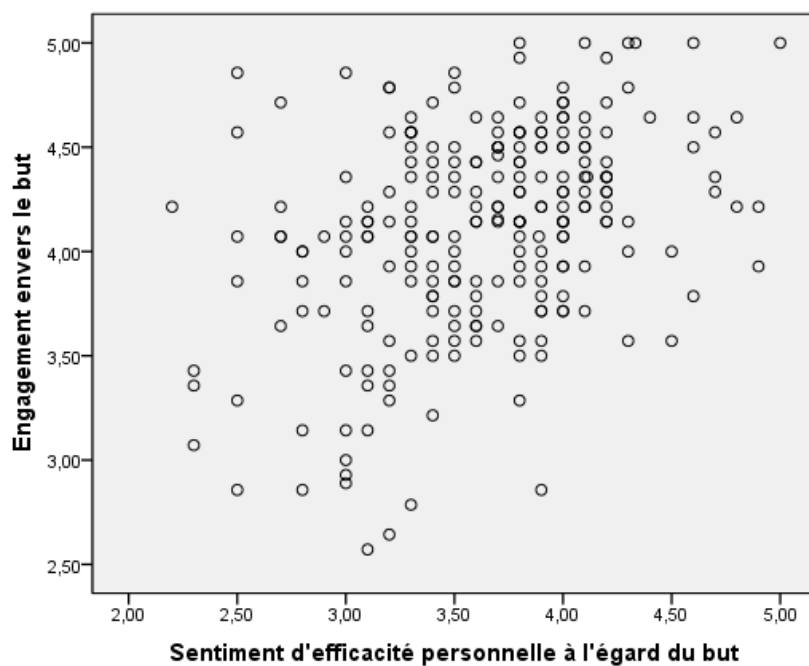


Figure 1. Graphique X-Y de la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et l'engagement.

Enfin, le tableau 2 (réparti sur deux pages) présente toutes les corrélations (coefficients de Spearman) deux à deux entre les mesures construites dans le cadre de l'étude II du chapitre 3 et celles construites a posteriori et présentées dans cette annexe.

Tableau 2. Corrélations entre les mesures présentées dans le chapitre 3 (étude II) et les mesures présentées dans cette annexe.

Indices	<i>M</i>	<i>ET</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. Niveau d'abstraction	0.61	0.84	1.00														
2. Long terme vs court terme	1.09	0.87	.57***	1.00													
3. Général vs spécifique	0.86	0.98	-.53***	-.49***	1.00												
4. Degré d'intégration	3.58	0.47	.07	.10	-.11	1.00											
5. Liens partant du but	4.07	0.61	.25***	.13*	-.22**	.67***	1.00										
6. Liens allant vers le but	3.70	0.83	.05	-.05	-.06	.56***	.37***	1.00									
7. Liens sans direction	2.80	0.87	-.06	.05	.00	.64***	.12	.06	1.00								
8. Importance du but	6.72	1.51	.19**	.15*	-.09	.39***	.47***	.27***	.04	1.00							
9. Importance absolue	7.33	1.47	.19**	.13*	-.05	.36***	.43***	.29***	.02	.88***	1.00						
10. Importance relative	6.12	1.83	.14*	.14*	-.09	.34***	.42***	.21**	.05	.93***	.65***	1.00					

Tableau 2 (suite). Corrélations entre les mesures présentées dans le chapitre 3 (étude II) et les mesures présentées ci-dessus.

Indices	<i>M</i>	<i>ET</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
11. Sentiment d'efficacité personnelle à l'égard du but	3.63	0.54	.03	-.01	-.01	.32***	.30***	.43***	.03	.24***	.30***	.18	1.00				
12. Difficulté perçue du but	3.32	0.69	.04	.00	-.01	.00	-.01	-.08	.01	-.03	-.09	.00	-.49***	1.00			
13. Engagement envers le but	4.11	0.49	.19**	.15*	-.13	.33***	.42***	.32***	-.02	.63***	.60***	.55***	.37***	.02	1.00		
14. Engagement absolu	4.15	0.49	.17**	.13	-.11	.34***	.43***	.33***	-.03	.64***	.63***	.55***	.40***	.01	.97***	1.00	
15. Engagement relatif	3.84	0.81	.19**	.21**	-.15*	.19**	.24***	.14*	.02	.37***	.29***	.36***	.13*	.07	.71***	.55***	1.00

Annexe 3 : Analyses complémentaires sur les données du chapitre 4.

Méthode

La présente annexe détaille les résultats des analyses complémentaires réalisées sur les données du chapitre 4, mais non présentées dans ce chapitre. Ces analyses ont été réalisées pour enrichir la discussion générale. Seules les données récoltées avant manipulations font l'objet de ces analyses complémentaires. En effet, ces données nous semblent les plus pertinentes pour les comparaisons que nous souhaitons faire avec le chapitre 3 car elles sont dénuées de toute influence liée aux manipulations en question. Les participants et la procédure relatifs à ces analyses sont donc les mêmes que ceux présentés dans le chapitre 4. Par contre, ces analyses complémentaires ont nécessité la construction et l'utilisation des mesures supplémentaires suivantes.

Mesures

Les buts de formation formulés par les étudiants dans le cadre du chapitre 4 ont été codés sur une autre dimension que celle du niveau d'abstraction distinguant les *be goals* des *do goals*. Cette dimension est la suivante.

Long terme vs court terme (*distal vs proximal*). La formulation donnée par l'étudiant à son but de formation a été codée pour le fait qu'elle s'applique sur un court terme (les études - ex : apprendre les langues) ou sur un long terme (le métier - ex : travailler dans le secteur de la conception automobile). Si la formulation utilisée par l'étudiant s'applique sur un long terme, elle est codée 2. Si la formulation du but s'applique sur un court terme, elle est codée 0. Enfin, si la formulation comporte des éléments s'appliquant à long terme et d'autres à court terme, elle est codée 1.

Par ailleurs, dans le chapitre 4, nous avons pris en compte la distinction proposée par Bardi, Lee, Hofmann-Towfigh et Soutar (2009) entre les dimensions absolue et relative et avons appliqué cette distinction à notre mesure de l'engagement. Dès lors, dans ce chapitre, l'engagement absolu et l'engagement relatif ont été étudiés séparément, aucune mesure d'engagement global n'a été construite. Afin d'avoir un point de comparaison avec le chapitre 3

où seule cette mesure d'engagement global a été utilisée, nous avons regroupé tous les items d'engagement utilisés dans le chapitre 4 avant manipulations en un seul indicateur.

Engagement envers le but (*goal commitment*). Les six items mesurant l'engagement absolu avant manipulation (ex : « Je me sens très engagé(e) dans la poursuite de ce but » ; « Il est facile pour moi d'arrêter de penser à ce but » (inversé)) et l'item mesurant l'engagement relatif avant manipulation (« Je suis prêt(e) à faire plus d'efforts pour ce but que pour d'autres que je poursuis par ailleurs ») ont été utilisés pour mesurer l'engagement envers le but. L'alpha de Cronbach relatif à ces sept items a une valeur de .76.

Résultats

Les résultats des analyses complémentaires réalisées sur les données du chapitre 4 sont présentés ci-dessous. Tout d'abord, le tableau 1 rapporte une analyse de fréquence réalisée sur la variable « niveau d'abstraction » (*abstraction level*).

Tableau 1. Analyse de fréquence sur la variable « niveau d'abstraction » (*abstraction level*).

	Fréquence
<i>Be goals</i> (code = 2)	18 %
Combinaison de <i>be goals</i> et <i>do goals</i> (code = 1)	23 %
<i>Do goals</i> (code = 0)	59 %

Quant au tableau 2, il présente les corrélations deux à deux entre toutes les mesures prises avant manipulations, non seulement celles construites dans le cadre du chapitre 4 mais aussi celles construites a posteriori et présentées dans la présente annexe. Ce tableau est présenté en anglais pour en faciliter la comparaison avec le tableau 4 du chapitre 4.

Tableau 2. Correlations between scales before manipulations (the scales presented in chapter 4 and the one presented in this appendix).

Variables	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6
1. Abstraction level (BM ¹)	0.59	0.78	1.00					
2. Distal vs proximal (BM)	1.43	0.82	.29***	1.00				
3. Degree of integration (BM)	3.49	0.94	.01	.03	1.00			
4. Goal commitment (BM)	4.01	0.55	.16***	.08	.34***	1.00		
5. Absolute commitment (BM)	4.04	0.58	.15***	.07	.32***	.97***	1.00	
6. Relative commitment (BM)	3.85	0.90	.09*	.07	.23***	.50***	.29***	1.00

¹ before manipulation

Annexe 4 : Approche plus large des antécédents distaux de l'engagement : Premiers résultats.
--

En suivant le modèle de Hollenbeck et Klein (1987), les impacts, sur l'engagement envers un but de formation, de six des antécédents distaux de ce modèle ont été testés¹. Ces antécédents sont supposés influencer l'engagement par l'intermédiaire d'un des deux antécédents proximaux, que sont la valeur perçue et les attentes de réussite. Avant d'étudier ces antécédents distaux, une réflexion a été menée sur leur pertinence dans le contexte des buts personnels. En effet, pour rappel, le modèle de Hollenbeck et Klein (1987) a été développé sur la base d'études menées principalement dans un contexte organisationnel, sur des buts assignés de l'extérieur. Seul un des six antécédents distaux présentés dans cette annexe nous a semblé devoir être quelque peu adapté au contexte des buts personnels. Il s'agit de l'antécédent « soutien du supérieur ». Celui-ci a été traduit dans notre contexte en « soutien social » provenant de l'entourage de l'étudiant. La méthodologie employée pour l'étude de ces six antécédents distaux, ainsi que les résultats obtenus, sont présentés ci-dessous². Nous y faisons référence dans le cadre des perspectives de recherche de la discussion générale de la thèse.

Méthode

Participants

Les données ont été récoltées auprès de 299 élèves de dernière année de l'enseignement secondaire de transition répartis dans cinq écoles de la Communauté Française de Belgique. Parmi ceux-ci, on compte 45.5% de garçons et 51.2% de filles (3.3% de données manquantes).

¹ Dans cette annexe, nous ne présentons en effet qu'un premier aperçu des résultats de notre approche élargie des antécédents. D'autres facteurs que ceux présentés ici ont été mesurés, en accord avec le modèle de Hollenbeck et Klein (1987). Leur analyse fera l'objet de futures publications.

² Nous tenons à remercier notre mémorante, Nathalie Roland, pour sa grande contribution au travail de collecte et d'analyse des données présentées dans cette annexe.

Procédure

L'étude a été menée entre mars et avril 2010. La passation s'est déroulée classe par classe. Après une brève explication donnée par le chercheur, les élèves étaient invités à répondre à un questionnaire auto-rapporté. Cela leur prenait environ 20 minutes. Une fois les questionnaires remplis, les élèves avaient l'occasion de poser leurs éventuelles questions sur la recherche à laquelle ils avaient participé.

Mesures

La majorité des items du questionnaire ont été mesurés sur des échelles de Likert à cinq points, allant de 1 (*pas du tout d'accord*) à 5 (*tout à fait d'accord*). Ces items se rapportaient au but de formation de l'étudiant. En effet, en début de questionnaire, il était demandé à chaque participant d'indiquer dans quel programme d'études il comptait s'inscrire l'année suivante et d'écrire le but qu'il poursuivait en s'inscrivant dans ces études. Nous présentons ci-dessous certains des indices construits sur la base des items du questionnaire.

Engagement. 14 items ont été utilisés pour mesurer le degré d'engagement des participants envers leur but de formation (ex : « Je souhaite faire beaucoup d'efforts, au-delà de ce que j'ai l'habitude de faire, pour atteindre ce but » et « Il n'en faudrait pas beaucoup pour me faire abandonner ce but » (inversé)). L'alpha de Cronbach relatif à ces 14 items a une valeur de .86.

Antécédents proximaux de l'engagement.

Valeur perçue. Ce concept a été mesuré au moyen de 23 items (ex : « Il est important pour moi de parvenir à atteindre ce but » et « Je trouve que le travail que je vais devoir investir pour atteindre ce but est trop important » (inversé)). L'alpha de Cronbach relatif à ces 23 items a une valeur de .84.

Attentes de réussite. Ce concept a été mesuré au moyen de 13 items (ex : « Je suis sûr(e) de pouvoir atteindre ce but » et « Je pense que je vais avoir des difficultés à gérer mon stress dans la poursuite de ce but » (inversé)). L'alpha de Cronbach relatif à ces 13 items a une valeur de .83.

Antécédents distaux de l'engagement.

Caractère public. Ce concept a été mesuré au moyen de deux items (« La majorité des personnes importantes à mes yeux est au courant des études que j'ai l'intention de suivre l'année prochaine » et « La majorité des personnes importantes à mes yeux est au courant de mon projet professionnel »). L'alpha de Cronbach relatif à ces deux items a une valeur de .81.

Autodétermination. Cette mesure est composée de quatre items (ex : « Je poursuis ce but d'abord pour mon propre intérêt et le plaisir qu'il me procure » et « Je poursuis ce but parce que quelqu'un d'autre le veut ou pense que je devrais le poursuivre ou parce que la situation l'exige » (inversé)). L'alpha de Cronbach relatif à ces quatre items a une valeur de .68.

Besoin de réussite. Cette mesure a été prise au moyen de quatre items (ex : « De manière générale, il est important pour moi de poursuivre des buts » et « Généralement, je préfère poursuivre des buts plutôt faciles à atteindre » (inversé)). L'alpha de Cronbach relatif à ces quatre items a une valeur de .67.

Soutien social. 10 items ont été utilisés afin d'évaluer le soutien social (ex : « Je me sens soutenu(e) par mon entourage en ce qui concerne mon projet d'études et de métier » et « Je peux demander de l'aide à mon entourage lorsque je rencontre une difficulté dans la poursuite de mon projet »). L'alpha de Cronbach relatif à ces 10 items a une valeur de .89.

Estime de soi. 10 items ont été utilisés afin d'évaluer l'estime de soi (ex : « Je pense que je suis une personne de valeur, au moins égale à n'importe qui d'autre » et « Je sens peu de raison d'être fier(ère) de moi » (inversé)). L'alpha de Cronbach relatif à ces 10 items a une valeur de .85.

Lieu de contrôle. Ce concept a été mesuré au moyen de sept items (ex : « Ce qui m'arrive dans le futur dépend principalement de moi » et « Je ne sais presque rien faire pour changer des choses importantes de ma vie » (inversé)). L'alpha de Cronbach relatif à ces sept items a une valeur de .74.

Résultats

Analyse corrélacionnelle

Les corrélations deux à deux entre les neuf indices étudiés dans la présente annexe sont présentées dans le tableau 1.

Tableau 1. Corrélations entre les neuf indices étudiés dans la présente annexe.

	<i>M</i>	<i>ET</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Engagement	3.81	0.60	1.00								
2. Valeur perçue	4.04	0.44	.61**	1.00							
3. Attentes de réussite	3.52	0.53	.49**	.39**	1.00						
4. Caractère public	4.27	0.94	.45**	.34**	.15*	1.00					
5. Auto- détermination	4.15	0.84	.29**	.45**	.13*	.15*	1.00				
6. Besoin de réussite	3.74	0.60	.44**	.36**	.35**	.08	.09	1.00			
7. Soutien social	4.16	0.64	.29**	.39**	.21**	.36**	.28**	.13*	1.00		
8. Estime de soi	3.79	0.61	.23**	.22**	.48**	.03	.13*	.22**	.15**	1.00	
9. Lieu de contrôle	3.73	0.59	.35**	.34**	.40**	.18**	.28**	.27**	.35**	.52**	1.00

Analyse des modèles médiationnels

La procédure de Baron et Kenny (1986) a été utilisée pour tester les six modèles médiationnels supposés transmettre l'influence des six antécédents distaux sur l'engagement, par l'intermédiaire de la valeur perçue ou des attentes de réussite. Les figures 1 à 6 présentent les résultats de ces analyses. Comme l'indiquent ces figures, les six médiations postulées sur la base du modèle de Hollenbeck et Klein (1987) ont été confirmées, soit partiellement, soit complètement.

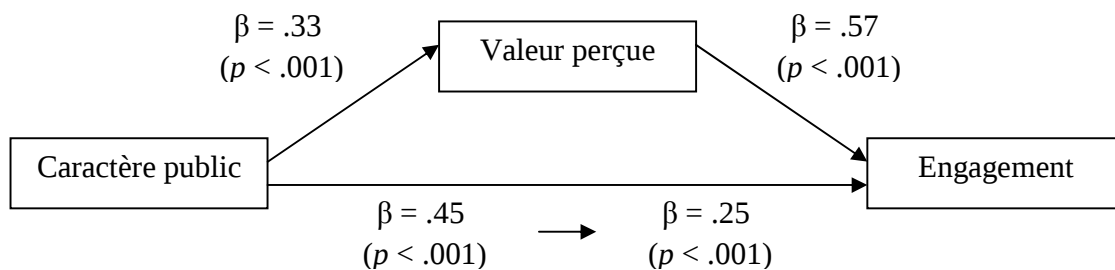


Figure 1. Médiation partielle de l'impact du caractère public sur l'engagement par la valeur perçue.

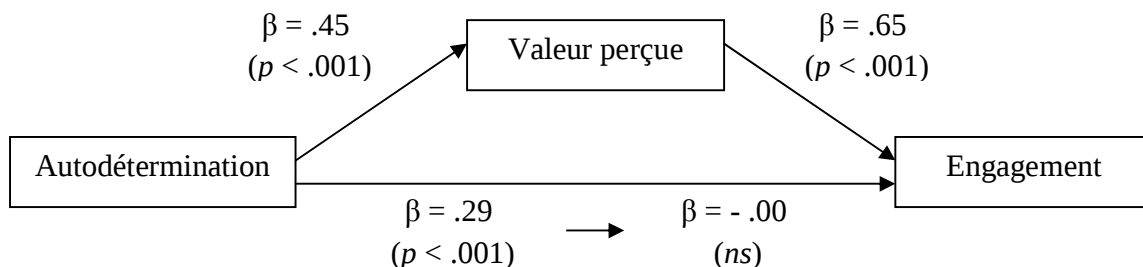


Figure 2. Médiation complète de l'impact de l'autodétermination sur l'engagement par la valeur perçue.

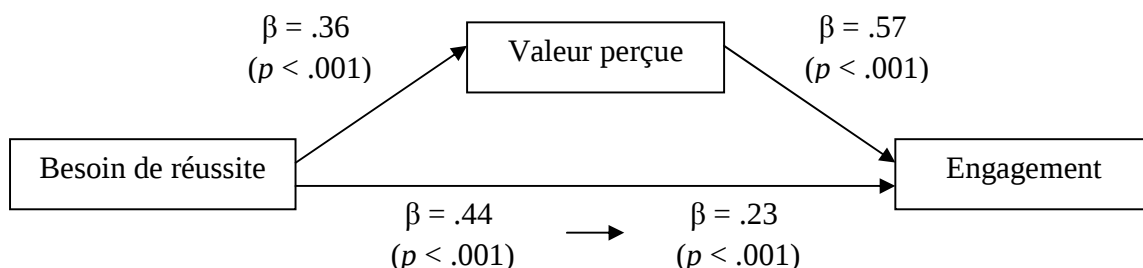


Figure 3. Médiation partielle de l'impact du besoin de réussite sur l'engagement par la valeur perçue.

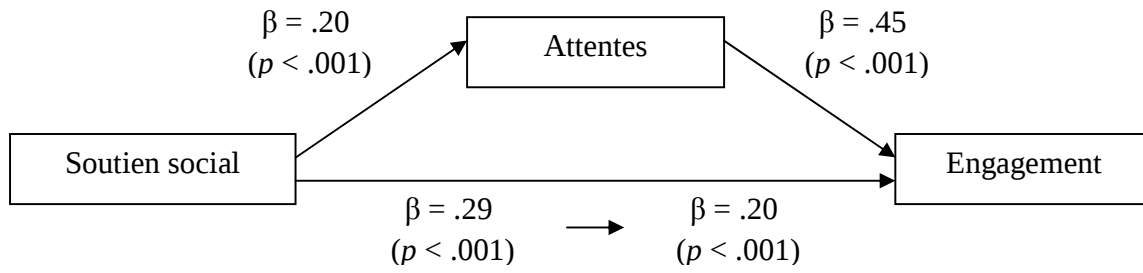


Figure 4. Médiation partielle de l'impact du soutien social sur l'engagement par les attentes de réussite.

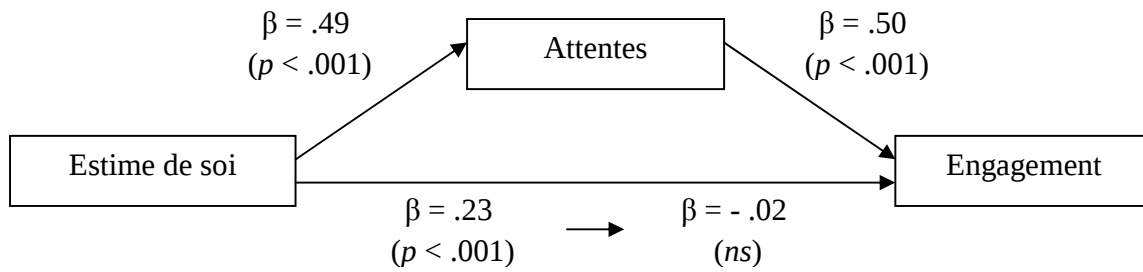


Figure 5. Médiation complète de l'impact de l'estime de soi sur l'engagement par les attentes de réussite.

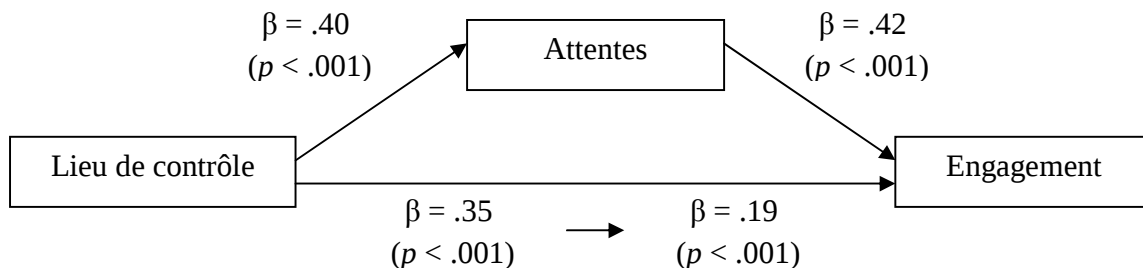


Figure 6. Médiation partielle de l'impact du lieu de contrôle sur l'engagement par les attentes de réussite.

Annexe 5 : Etude expérimentale des antécédents de l'engagement – design 3 x 3 :

Premiers résultats.

La présente étude expérimentale constitue une première tentative d'étudier les antécédents de l'engagement dans le cadre d'un design expérimental 3 (niveau d'abstraction élevé, faible ou contrôle) x 3 (intégration, non intégration ou condition contrôle). Cette étude est très similaire à celle présentée dans le chapitre 4 de la thèse. La modification principale consiste en l'ajout de conditions contrôles. Les quelques autres différences méthodologiques sont explicitées ci-dessous. La présente annexe explique les principaux résultats obtenus dans cette étude, résultats que nous évoquons dans le cadre des perspectives de recherche de la discussion générale de la thèse.

Ces résultats ne sont présentés qu'à titre complémentaire du présent travail de thèse. Ils nécessitent d'être plus amplement discutés dans le cadre de futures publications. Mentionnons simplement ici deux limites importantes de ces résultats. Premièrement, certaines des mesures utilisées comportent très peu d'items, voire un seul item. Ceci est dû au temps limité dont nous avons pu disposer pour faire passer le questionnaire de cette étude auprès des élèves de dernière année du secondaire. Deuxièmement, les influences mises en évidence présentent des tailles d'effet relativement petites. Nous pensons qu'il serait intéressant de mettre en place une étude intervention qui réutiliserait les manipulations développées dans nos études expérimentales, mais les appliquerait sur plusieurs sessions réparties dans le temps et en utilisant différents média. En ayant ces limites à l'esprit, nous présentons la méthode et les résultats de la présente étude expérimentale.

Méthode

Participants

Les données ont été récoltées auprès de 1203 élèves de dernière année de l'enseignement secondaire de transition répartis dans 12 écoles de la Communauté Française de Belgique. Parmi ceux-ci, on compte 40.8% de garçons et 42.7% de filles (16.5% de données manquantes).

Procédure

Cette étude expérimentale a été menée entre février et avril 2009. La procédure est très semblable à celle développée dans le cadre de l'étude présentée dans le chapitre 4. La principale différence consiste en l'ajout de conditions contrôles sur chacune des deux manipulations afin d'obtenir un design expérimental 3 (niveau d'abstraction élevé, faible ou contrôle) x 3 (intégration, non intégration ou condition contrôle). Le tableau 1 présente les neuf conditions expérimentales ainsi construites.

Tableau 1. Conditions expérimentales.

		Manipulation de l'intégration		
		Intégration	Contrôle	Non intégration
Manipulation du niveau d'abstraction	Elevé	Condition <i>a</i>	Condition <i>f</i>	Condition <i>b</i>
	Contrôle	Condition <i>g</i>	Condition <i>e</i>	Condition <i>h</i>
	Faible	Condition <i>c</i>	Condition <i>i</i>	Condition <i>d</i>

Les tâches demandées aux étudiants dans les conditions *a*, *b*, *c* et *d* étaient exactement identiques à celles demandées aux étudiants dans les quatre conditions expérimentales de l'étude présentée dans le chapitre 4. La tâche relative à la manipulation de l'abstraction est détaillée au tableau 1 du chapitre 4. Celle relative à la manipulation de l'intégration est détaillée au tableau 2 du chapitre 4. Avant ces manipulations, les étudiants devaient se positionner sur les mesures suivantes : niveau d'abstraction, degré d'intégration, engagement absolu, engagement relatif et engagement comportemental. Après les manipulations, les mesures suivantes étaient prises :

niveau d'abstraction, degré d'intégration, importance absolue, importance relative, engagement absolu, engagement relatif et adhésion au schéma.

Les cinq autres conditions ne diffèrent de ces quatre conditions qu'au niveau des tâches relatives aux manipulations. Ainsi, dans la condition *e*, entre les deux ensembles de mesures, les étudiants réalisaient une tâche contrôle (ils devaient lire un texte de trois pages extrait d'une nouvelle littéraire et répondre à quelques questions sur ce texte). Dans la condition *f*, entre les deux ensembles de mesures, les étudiants réalisaient la tâche relative à la manipulation de l'abstraction, tâche qui avait pour but qu'ils adoptent une formulation abstraite de leur but de formation (*be goal*), puis réalisaient la tâche contrôle. De manière similaire, dans la condition *i*, les étudiants réalisaient la tâche relative à la manipulation de l'abstraction, tâche qui avait cette fois pour but qu'ils adoptent une formulation concrète de leur but de formation (*do goal*), puis réalisaient la tâche contrôle. Dans la condition *g*, entre les deux ensembles de mesures, les étudiants réalisaient la tâche relative à la manipulation de l'intégration, tâche qui avait pour but qu'ils perçoivent leur but de formation comme lié à leurs autres buts. Cette tâche n'était pas suivie de la tâche contrôle car la tâche relative à la manipulation de l'intégration prenait à elle seule un temps relativement long. De manière similaire, dans la condition *h*, les étudiants réalisaient uniquement la tâche relative à la manipulation de l'intégration, tâche qui avait cette fois pour but qu'ils perçoivent leur but de formation comme isolé de leurs autres buts.

Mesures

Les variables mesurées dans cette étude sont les mêmes que celles mesurées dans le chapitre 4¹, à l'exception de l'ajout de deux mesures : l'engagement comportemental et l'adhésion au schéma. Nous avons ajouté, avant manipulations, une mesure de l'engagement comportemental que l'étudiant estime avoir déjà investi dans son but de formation afin de pouvoir contrôler pour cette variable lors de la prédiction de l'importance et de l'engagement après manipulations. En effet, Wrosch, Scheier, Carver et Schulz (2003a) ont suggéré que la facilité à se désengager d'un but devait dépendre inversement de l'importance de l'investissement comportemental déjà consacré au but en question (cf. chapitre 1). Par conséquent, l'importance

¹ Si les variables évaluées sont les mêmes, les items retenus pour les mesurer varient quelque peu. Ces différences sont présentées ci-dessous.

accordée au but et l'engagement envers ce but devraient eux aussi dépendre de cet engagement comportemental déjà investi. Par ailleurs, une mesure d'adhésion au schéma a été ajoutée parce que nous envisageons que certains étudiants puissent ne pas adhérer du tout au schéma qu'ils sont amenés à dessiner dans le cadre de la manipulation de l'intégration. Cette absence d'adhésion pourrait empêcher la manipulation d'exercer son influence.

La majorité des items du questionnaire ont été mesurés sur des échelles de Likert à cinq points, allant de 1 (*pas du tout d'accord*) à 5 (*tout à fait d'accord*). Nous présentons ci-dessous les indices construits sur la base de ces items.

Niveau d'abstraction (*Abstraction level*). Les formulations données par l'étudiant à son but de formation avant et après manipulations ont été codées pour leur niveau d'abstraction sur une échelle allant de 0 à 2. Si la formulation utilisée par l'étudiant est liée au fait de devenir un certain type de personne, elle correspond à un niveau élevé d'abstraction et est par conséquent codée 2. Si la formulation du but est liée au fait de réaliser un certain type d'action, elle traduit un faible niveau d'abstraction et est codée 0. Enfin, si la formulation comporte des éléments caractéristiques de ces deux niveaux d'abstraction, elle est codée 1.

Degré d'intégration (*Degree of integration*). Avant manipulations, cette mesure était composée de deux items (« Je ne vois pas en quoi atteindre ce but m'aiderait à progresser dans mes autres projets » (inversé) et « Je vois clairement en quoi la réalisation de ce but m'aidera à atteindre d'autres buts que je poursuis dans ma vie »). Ceux-ci corrèlent significativement, bien que faiblement ($r = .25$; $p < .001$). Cependant, une analyse factorielle révèle qu'ilsaturent naturellement sur un unique facteur. Ce facteur explique 80% de la variance. Après manipulations, ces deux items ont été repris et complétés par 11 autres mesurant également le degré d'intégration (ex : « Ce but et les projets que j'ai par ailleurs dans ma vie (en ce qui concerne ma vie familiale, mes loisirs, mes amis...) sont deux choses bien différentes » (inversé) et « Je ne vois pas en quoi l'atteinte d'autres buts que je poursuis peut m'aider à progresser vers ce but » (inversé)). L'alpha de Cronbach sur ces 13 items a une valeur de .82. Une analyse factorielle a mis en évidence que ces itemsaturent sur un même facteur qui explique 33.36% de la variance.

Importance absolue. (*Absolute importance*). Cette mesure a été prise uniquement après manipulations. Les étudiants devaient répondre à un item (« Ce but est extrêmement important

pour moi ») sur une échelle de Likert à neuf points, allant de 1 (*pas du tout d'accord*) à 9 (*tout à fait d'accord*).

Importance relative (*Relative importance*). Cette mesure a été prise uniquement après manipulations. Elle se composait tout d'abord d'un item évalué sur une échelle de Likert à neuf points (allant de 1 (*pas du tout d'accord*) à 9 (*tout à fait d'accord*)). Cet item était le suivant : « Poursuivre ce but est la chose la plus importante pour moi ». Cet item a été complété par une seconde approche de l'importance relative. La consigne suivante était donnée à l'étudiant : « Si on te demandait aujourd'hui quels sont les trois buts les plus importants dans ta vie, que dirais-tu ? Je te demande d'écrire ci-dessous ces trois buts qui te semblent être les plus importants. Ecris-les dans l'ordre de leur importance (le premier étant le plus important et le troisième étant le moins important des trois) ». La place occupée par le but de formation de l'étudiant dans ce classement des trois buts les plus importants dans sa vie a été codée comme suit : 0 = le but de formation ne figure pas dans le classement ; 1 = le but de formation occupe la troisième place ; 2 = le but de formation occupe la deuxième place ; 3 = le but de formation occupe la première place. Ce codage a été transformé en un score allant de 1 à 9 afin de pouvoir être combiné avec l'item d'importance relative présenté ci-dessus. Ces deux indicateurs d'importance relative corrèlent significativement bien que faiblement ($r = .19$; $p < .001$). Cependant, une analyse factorielle révèle qu'ilsaturent naturellement sur un unique facteur. Ce facteur explique 77% de la variance. Les deux indicateurs ont dès lors été regroupés en un seul indice d'importance relative.

Engagement absolu (*Absolute commitment*). 15 items ont été utilisés pour mesurer l'engagement absolu. Une analyse factorielle a mis en évidence que ces 15 itemsaturent sur un même facteur qui explique 33.56% de la variance. Cinq de ces items ont été utilisés avant manipulations (ex : « Je me sens fortement engagé(e) dans la poursuite de ce but » et « J'ai l'intention de faire beaucoup d'efforts, au-delà de ce que j'ai l'habitude de faire, pour atteindre ce but »), les 10 autres après manipulations (ex : « Je pense que je vais rester engagé(e) envers ce but quoi qu'il arrive; je ne pourrai pas le laisser tomber » et « Il n'en faudrait pas beaucoup pour que j'abandonne ce but » (inversé)). L'alpha de Cronbach avant manipulations a une valeur de .64. Après manipulations, sa valeur est de .82.

Engagement relatif (*Relative commitment*). Deux items ont été utilisés pour mesurer l'engagement relatif. Une analyse factorielle a mis en évidence que ces deux items saturent sur un même facteur qui explique 76% de la variance. Un de ces items a été utilisé avant manipulations (« Je ne suis pas prêt(e) à faire plus d'efforts pour ce but que pour d'autres que je poursuis par ailleurs » (inversé)), l'autre après manipulations (ex : « Je suis plus déterminé(e) à poursuivre d'autres buts que celui-là » (inversé)).

Engagement comportemental (*Behavioral engagement*). Deux items ont été utilisés pour mesurer l'engagement comportemental avant manipulations (ex : « J'ai déjà investi du temps et de l'énergie pour progresser vers ce but » et « Jusqu'à présent, j'ai déjà fait des choses concrètes pour me rapprocher de ce but »). Ces items corrèlent significativement ($r = .70$; $p < .001$).

Adhésion au schéma (*Cohesiveness with the scheme*). Dans les conditions qui impliquaient la construction d'un schéma (c'est-à-dire toutes les conditions sauf les conditions *e*, *f* et *i* qui étaient les conditions contrôles pour la manipulation de l'intégration), un item a été ajouté juste après les manipulations pour évaluer le degré avec lequel les étudiants adhéraient au schéma qu'ils ont été amenés à dessiner par l'intermédiaire des manipulations. Cet item était le suivant : « Le schéma que tu viens de construire représente-t-il ta conception des choses ? ». Il était évalué sur une échelle de Likert à cinq points, allant de 1 (*pas du tout*) à 5 (*tout à fait*).

Résultats

Deux participants présentaient des données extrêmes (± 3 écarts-types autour de la moyenne) et ont dès lors été exclus des analyses. Par ailleurs, les étudiants qui n'adhéraient pas au schéma n'ont pas été pris en compte dans les analyses. Ces étudiants représentent 6.7% de l'échantillon total.

Analyse corrélacionnelle

Les corrélations deux à deux entre les échelles sont présentées dans le tableau 2 (cf. fin de cette annexe). Celui-ci est en anglais afin d'en faciliter la comparaison avec le tableau 4 du chapitre 4.

Efficacité des manipulations de l'abstraction et de l'intégration

Niveau d'abstraction. Une ANOVA a été réalisée pour tester l'efficacité de la manipulation de l'abstraction sur le niveau d'abstraction mesuré après manipulation. Les résultats confirment un effet principal de la manipulation ($F(2, 1141) = 26.51$; $p < .001$; $\eta^2 = .04$). Après manipulation, les moyennes de niveau d'abstraction dans les trois conditions de la manipulation sont les suivantes : condition « abstraction faible » ($M = 0.69$; $SD = 0.42$), condition contrôle ($M = 0.78$; $SD = 0.42$) et condition « abstraction élevée » ($M = 1.10$; $SD = 0.42$). Avant manipulation, ces trois conditions ne différaient pas en termes de niveau d'abstraction ($F(2, 1095) = 1.03$; ns).

Degré d'intégration. Une ANOVA a été réalisée pour tester l'efficacité de la manipulation de l'intégration sur le degré d'intégration mesuré après manipulation. Les résultats confirment un effet principal de la manipulation ($F(2, 1188) = 16.73$; $p < .001$; $\eta^2 = .03$). Après manipulation, les moyennes de degré d'intégration dans les trois conditions de la manipulation sont les suivantes : condition « non intégration » ($M = 3.42$; $SD = 0.54$), condition contrôle ($M = 3.54$; $SD = 0.55$) et condition « intégration » ($M = 3.65$; $SD = 0.55$). Avant manipulation, ces trois conditions ne différaient pas en termes de degré d'intégration avant manipulation ($F(2, 1188) = 0.23$; ns).

Impact des manipulations de l'abstraction et de l'intégration

Quatre ANCOVA ont été réalisées pour tester l'impact des deux manipulations sur l'importance (absolue et relative), ainsi que sur l'engagement (absolu et relatif). Ces analyses ont été conduites en contrôlant pour l'engagement comportemental avant manipulations. Seule l'importance relative est significativement prédite par un effet principal de la manipulation du degré d'intégration ($F(2, 1043) = 4.98$; $p < .01$; $\eta^2 = .01$). Après manipulation, les moyennes d'importance relative dans les trois conditions de la manipulation de l'intégration sont les suivantes : condition « non intégration » ($M = 5.33$; $SD = 2.03$), condition contrôle ($M = 5.78$; $SD = 2.07$) et condition « intégration » ($M = 5.65$; $SD = 1.90$). Notons que l'importance relative est également prédite par la variable contrôle, l'engagement comportemental ($F(1, 1043) =$

44.39 ; $p < .001$; $\eta^2 = .04$). Les comparaisons des moyennes de ces trois conditions (méthode de Bonferroni) indiquent que la moyenne de la condition « non intégration » est significativement inférieure à celle de la condition contrôle ($p < .01$). La moyenne de la condition « non intégration » est également inférieure à celle de la condition « intégration », mais pas suffisamment que pour que cette différence soit significative.

Cependant, notons que, quand nous réalisons cette même analyse mais sans prendre en compte les conditions contrôles (seules les conditions *a*, *b*, *c* et *d* sont prises en compte), nous retrouvons un effet principal significatif de la manipulation du degré d'intégration sur l'importance relative ($F(1, 434) = 4.85$; $p < .05$; $\eta^2 = .01$). La moyenne de la condition « intégration » ($M = 5.77$; $SD = 1.83$) est donc cette fois significativement supérieure à celle de la condition « non intégration » ($M = 5.38$; $SD = 2.02$). Notons que l'importance relative est également prédite par la variable contrôle, l'engagement comportemental ($F(1, 434) = 23.88$; $p < .001$; $\eta^2 = .05$).

Tableau 2. Correlations between the scales.

	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Abstraction level (BM ²)	0.58	0.81	1.00										
2. Abstraction level (AM ³)	0.85	0.84	.37***	1.00									
3. Degree of integration (BM)	4.15	1.00	-.02	-.02	1.00								
4. Degree of integration (AM)	3.55	0.55	-.04	.01	.29***	1.00							
5. Absolute importance (AM)	7.76	1.35	.06	.00	.14***	.40***	1.00						
6. Relative importance (AM)	5.60	2.02	.00	.02	.02	.21***	.36***	1.00					
7. Absolute commitment (BM)	3.98	0.61	.09**	.05	.21***	.34***	.42***	.22***	1.00				
8. Absolute commitment (AM)	3.86	0.52	.10**	.05	.22***	.46***	.52***	.33***	.55***	1.00			
9. Relative commitment (BM)	4.07	1.01	.04	.01	.18***	.17***	.14***	.10**	.29***	.24***	1.00		
10. Relative commitment (AM)	3.45	1.05	.03	.06	.07*	.21***	.31***	.23***	.27***	.42***	.13***	1.00	
11. Behavioral engagement (BM)	3.40	1.02	.01	.00	.13***	.30***	.25***	.20***	.38***	.36***	.08*	.10**	1.00

² Before manipulation³ After manipulation

