

Persévérer et réussir à l'université

**Sous la direction de Sandrine Neuville,
Mariane Frenay, Bernadette Noël
& Vincent Wertz**

UCL PRESSES
UNIVERSITAIRES
 DE LOUVAIN

© Presses universitaires de Louvain, 2013
Dépôt légal : D/2013/9964/18
ISBN : 978-2-87558-207-2
ISBN pour la version numérique (pdf) : 978-2-87558-208-9
Imprimé en Belgique

Tous droits de reproduction, d'adaptation ou de traduction, par quelque
procédé que ce soit, réservés pour tous pays, sauf autorisation de
l'éditeur ou de ses ayants droit.
Couverture : Marie-Hélène Grégoire

Diffusion : www.i6doc.com, l'édition universitaire en ligne
Sur commande en librairie ou à
Diffusion universitaire CIACO
Grand-Rue, 2/14
1348 Louvain-la-Neuve, Belgique
Tél. 32 10 47 33 78
Fax 32 10 45 73 50
duc@ciaco.com

Distributeur pour la France :
Librairie Wallonie-Bruxelles
46 rue Quincampoix - 75004 Paris
Tél. 33 1 42 71 58 03
Fax 33 1 42 71 58 09
librairie.wb@orange.fr

Sommaire

Remerciements	5
Sommaire	7
Introduction	
<i>M. Frenay, S. Neuville & B. Noël</i>	11
Chapitre 1. La persévérance et la réussite dans l'enseignement supérieur : les approches par facteurs isolés	
<i>S. Neuville et B. Galand</i>	17
Chapitre 2. La persévérance et la réussite dans l'enseignement supérieur : les approches théoriques intégratives	
<i>S. Neuville</i>	33
Chapitre 3. Méthodologie du programme de recherches	
<i>M. Frenay</i>	43
Chapitre 4. La transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur : rôle des représentations et motivations de l'étudiant à l'égard de son projet de formation	
<i>G. Boudrenghien, M. Frenay & E. Bourgeois</i>	55
Chapitre 5. La persévérance en première année à l'université : rôle des expériences en classe, de l'intégration sociale et de l'ajustement émotionnel	
<i>J. Schmitz & M. Frenay</i>	83
Chapitre 6. La persévérance et la réussite dans l'enseignement supérieur : confrontation du modèle de l'intégration sociale et académique de Tinto et du modèle expectancy-value d'Eccles et Wigfield	
<i>S. Neuville, M. Frenay, B. Noël & V. Wertz</i>	107

Chapitre 7. Réussite et échec en première année d'études universitaires : étude des différences entre les étudiants

S. Neuville, M. Frenay & J. Schmitz..... 135

Conclusion générale

M. Frenay & B. Noël..... 159

Bibliographie..... 169

Présentation des auteurs 193

Annexes 195

Table des matières 235

Chapitre 4

La transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur

*Rôle des représentations et motivations
de l'étudiant à l'égard de son projet de formation*

Gentiane Boudrenghien
Mariane Frenay
Etienne Bourgeois

Introduction

Durant sa scolarité secondaire, chaque élève est amené à poser des choix de formation avec pour perspective à plus ou moins long terme de s'orienter progressivement vers un choix de profession. La fin de l'enseignement secondaire constitue une étape particulièrement cruciale dans ce processus de choix pour les élèves souhaitant poursuivre leurs études dans l'enseignement supérieur. Le choix de formation posé lors de leur transition du secondaire vers le supérieur aura des conséquences considérables pour leur carrière future. En Belgique, 75% des élèves diplômés de l'enseignement secondaire (c'est-à-dire ayant obtenu le CESS) choisissent de poursuivre leur formation dans l'enseignement supérieur (ETNIC, 2008a). Cependant, une grande proportion de ces étudiants échoue rapidement dans ce nouveau système de formation. En Belgique, 59% des étudiants entrant dans le supérieur ne réussissent pas leur première année et 20,2% de ces 59% (autrement dit, 12% de l'ensemble des étudiants) abandonnent et ne recommencent pas leur première année à un même niveau d'enseignement (ETNIC, 2008b). Autrement dit, bien que l'accès à l'enseignement supérieur soit relativement ouvert (notamment en comparaison à d'autres pays), il ne semble pas simple de persévérer durant la première année. De nombreuses études ont tenté d'identifier les facteurs expliquant la persévérance et la réussite dans le supérieur. Parmi ces facteurs, l'engagement manifesté par l'étudiant envers son but de formation semble jouer un rôle important (Germeijs & Verschueren, 2007), comme souligné au sein du chapitre 1 du présent ouvrage. Par but de formation, nous entendons le but que l'étudiant poursuit en s'inscrivant dans le programme d'études supérieures qu'il a choisi. Miller et

Brickman (2004) suggèrent que l'étude des buts futurs personnellement valorisés par les étudiants peut conduire à une meilleure compréhension des phénomènes motivationnels. À titre d'exemple, la perception de l'importance de l'engagement envers un but de formation a conduit en Belgique à l'organisation de la Formation-relais¹. Cette formation est suivie par des étudiants qui abandonnent durant leur première année à l'Université et qui souhaitent un accompagnement dans la (re)construction et le développement de leur projet de formation. Ces étudiants semblent avoir identifié que leur choix de formation est un facteur central dans l'explication de leur abandon/échec. Ce phénomène met en évidence qu'il y a des différences entre étudiants au niveau du degré de développement de leur projet de formation, ainsi qu'au niveau de leur engagement envers ce projet à l'entrée dans le supérieur.

Comment comprendre de telles différences ? Pourquoi certains étudiants sont-ils plus engagés que d'autres envers leur choix de formation à la fin du secondaire ? S'engager envers un but nécessite-t-il, comme l'on pourrait s'y attendre, non seulement d'y accorder une certaine importance, mais aussi de se sentir capable de l'atteindre ? Par ailleurs, en quoi la représentation que l'on se fait de son projet influence-t-elle l'engagement que l'on développe envers celui-ci ? Est-on plus motivé à atteindre un but abstrait, formulé en termes identitaires et à plus long terme, qu'un but concret, formulé à plus court terme sous forme d'actions à mettre en œuvre ? Percevoir les enjeux de ce but pour l'atteinte d'autres buts poursuivis par ailleurs contribue-t-il à cette motivation ? Le présent chapitre investigate ces questions en écho notamment aux interrogations restées ouvertes quant aux liens entre l'échec et le projet de l'étudiant (cf. chapitre 1 de cet ouvrage). Plus précisément, nous situons les apports du présent chapitre dans une tentative visant à mieux comprendre les différentes manières par lesquelles les étudiants se représentent leur projet et à étudier les conséquences de ces représentations en termes motivationnels, notamment sur l'engagement manifesté envers le projet de formation. Le présent chapitre contribue ainsi à l'identification de facteurs influençant l'engagement des étudiants envers leur projet, identification dont la nécessité a été soulignée au sein du chapitre 1. De plus, l'approche du projet que nous allons proposer illustre la suggestion selon laquelle pour persévérer et réussir dans sa formation il importe de parvenir à y donner sens. En effet, pour qu'une formation fasse sens pour un étudiant, deux ingrédients nous semblent utiles : d'une part, une formation qui tente de mettre en évidence le sens qu'elle peut avoir (le concept d'authenticité du contexte d'apprentissage abordé au chapitre 7 traite de cet aspect) ; d'autre part, un étudiant qui soit en mesure de percevoir ce sens là où la

¹ La Formation-relais© est organisée pour les étudiants au début des études supérieures par le Centre d'enseignement supérieur, de promotion et de formation continuée en Brabant wallon. Ce centre inscrit son action dans le cadre de l'enseignement libre de promotion sociale.

formation tente de le mettre en évidence, mais aussi de donner du sens là où il est peut-être moins directement perceptible. Avoir un projet, y être engagé, nous semblent être des outils essentiels pour donner sens à sa formation. Mais au-delà de cela, certaines manières de se représenter son projet permettent-elles mieux que d'autres de donner sens à sa formation ? Nous reviendrons sur cette question en fin de chapitre. Enfin, l'impact de l'engagement envers le but de formation sur l'intention de persévérer dans les études est également étudié. Cela nous permet de concevoir les différents antécédents de l'engagement étudiés dans ce chapitre également comme des antécédents indirects de la persévérance, variable au centre du présent ouvrage.

En guise d'introduction, nous présenterons dans un premier temps l'état actuel de la littérature en ce qui concerne le concept d'engagement envers un but ainsi que les raisons pour lesquelles l'étude de ses antécédents présente une certaine importance théorique. Ensuite, nous aborderons la théorie de l'*expectancy-value* et le modèle de la structure hiérarchique des buts, ainsi que la manière dont nous pensons qu'ils peuvent contribuer à une meilleure compréhension des antécédents de l'engagement envers un but. Pour terminer, nous décrirons le modèle théorique et les hypothèses investiguées dans la présente étude.

Engagement envers un but

Nous définissons l'engagement envers un but comme le degré avec lequel un but particulier 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). Diverses études empiriques ont mis en évidence les conséquences (en termes de persévérance, performance, bien-être psychologique et santé physique) positives mais aussi négatives d'un engagement élevé envers un but (Brunstein & Gollwitzer, 1996 ; Pomerantz, Saxon, & Oishi, 2000 ; Wrosch, Scheier, Carver, & Schulz, 2003a). Par ailleurs, Germeijs et ses collègues ont investigué l'engagement envers un but dans le contexte plus spécifique du processus de choix d'études chez les élèves de dernière année du secondaire (Germeijs & Verschueren, 2006a ; Germeijs, Verschueren, & Soenens, 2006). Leurs résultats suggèrent que l'engagement envers un but de formation constitue le prédicteur le plus important de la satisfaction par rapport au choix d'études posé, de la stabilité de ce choix, ainsi que de l'adaptation et de la performance dans les études choisies (Germeijs & Verschueren, 2007). Plus le degré d'engagement envers le projet est faible, plus l'implantation de ce projet est difficile, ce qui peut entraîner des conséquences négatives pour la réussite académique.

Les études relatives aux antécédents de l'engagement envers un but ont principalement été réalisées dans le cadre de la théorie du *goal setting*², généralement dans un contexte organisationnel (Hollenbeck & Klein, 1987 ; Locke, Latham, & Erez, 1988). Sur la base de ces études, un modèle composé de deux antécédents proximaux ainsi que de deux catégories d'antécédents distaux a été développé (Hollenbeck & Klein, 1987). Les deux antécédents proximaux sont (1) la valeur attachée à l'atteinte du but et (2) la probabilité de réussite dans la poursuite de ce but. Ces antécédents sont à leur tour influencés par deux types de facteurs distaux : (a) situationnels (ex. les récompenses, la compétition sociale, le soutien du supérieur), et (b) personnels (ex. l'engagement envers l'organisation, l'investissement dans le travail, les réussites passées). Cependant, la plupart des études menées en référence à la théorie du *goal setting* ne se sont focalisées que sur des buts assignés de l'extérieur. Par conséquent, certains des facteurs présentés ci-dessus risquent d'être spécifiques à ce type de buts et, dès lors, non pertinents pour 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, Schultheiss, & Grässmann, 1998). Davantage de recherches sont par conséquent nécessaires afin d'analyser plus spécifiquement comment l'engagement envers un but personnel se développe.

Il est probable que les personnes investissent plus d'efforts dans l'atteinte de buts qu'elles ont personnellement endossés (Downie, Koestner, Horberg, & Haga, 2006 ; Koestner, Lekes, Powers, & Chicoine, 2002). Cependant, tout le monde n'est pas nécessairement engagé de la même manière envers ses buts personnels (Locke & Latham, 1990). Dans le cadre du processus de choix d'études, Germeijs et Verschueren (2006b) ont investigué les antécédents de l'engagement envers un but personnel. 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 choisi (cf. chapitre 1 du présent ouvrage). Cependant, le modèle de Germeijs et Verschueren n'envisage qu'un type d'antécédents bien spécifique, à savoir des antécédents qui font partie du processus de choix. Wrosch et ses collègues ont suggéré d'autres antécédents de l'engagement envers un but personnel (Wrosch, Miller, Scheier, & Brun de Pontet, 2007 ; Wrosch, Scheier, Miller, Schulz, & Carver, 2003b). Entre autres, ils ont souligné que le degré d'engagement manifesté envers un but peut être influencé par certaines caractéristiques du but. Nous proposons d'investiguer empiriquement cette suggestion de Wrosch et al. (2007) et d'étudier comment l'engagement envers un

² La notion de *goal setting* peut se traduire par celle de fixation d'objectifs, cette théorie étudiant les niveaux d'objectifs que les personnes se fixent dans la poursuite de leurs buts.

but de formation est influencé par certaines caractéristiques du but telles qu'elles sont perçues par l'étudiant. Plus précisément, le modèle théorique investigué par notre étude postule (1) deux antécédents proximaux – l'importance du but et le sentiment de compétence ressenti à son égard – et (2) deux antécédents distaux – le niveau d'abstraction et le degré d'intégration du but. En outre, une conséquence de l'engagement envers le but de formation est étudiée dans notre modèle, à savoir l'intention de persévérer dans le choix d'études posé. Celle-ci se définit comme la satisfaction des étudiants vis-à-vis de leur choix d'études supérieures et leur désir de poursuivre dans ce choix (Neuville et al., 2007a ; Neuville et Frenay, 2011; Torres & Solberg, 2001). Ce concept englobe donc deux des conséquences de l'engagement envers un but de formation suggérées ci-dessus par Germeijs et Verschueren (2007) : la satisfaction par rapport au choix et la stabilité de ce choix. Venons-en maintenant aux cadres théoriques auxquels nous proposons de nous référer pour investiguer les antécédents de l'engagement.

Importance du but et sentiment de compétence

Nous avons suggéré ci-dessus que certains des antécédents de l'engagement mis en évidence par les études menées sur des buts assignés de l'extérieur sont probablement non pertinents pour une approche centrée sur des buts personnels. Cependant, il nous semble que les antécédents proximaux mis en évidence par ces études ne sont pas spécifiques au contexte des buts assignés et sont par conséquent généralisables et transposables à notre approche des buts personnels. Ainsi, nous postulons que l'engagement envers un but de formation est influencé (1) par la valeur de ce but ou, plus précisément, son importance perçue, et (2) par la probabilité de réussite dans la poursuite de ce but ou, plus précisément, le sentiment de compétence ressenti à son égard.

Les postulats spécifiques d'un lien entre l'importance d'un but et l'engagement envers celui-ci, d'une part, et d'un lien entre le sentiment de compétence ressenti à l'égard d'un but et l'engagement envers celui-ci, d'autre part, n'ont à notre connaissance été que peu étudiés systématiquement. Cependant, plusieurs arguments théoriques et empiriques vont en ce sens et se basent principalement sur la théorie de l'*expectancy-value*. Cette théorie est présentée en détails au chapitre 2. Eccles et Wigfield (2002) ont suggéré que la valeur perçue d'une tâche et la probabilité de réussite dans cette tâche influencent directement le choix de s'engager ou non dans cette tâche, ainsi que l'autorégulation, la persévérance et la performance dans la tâche. Plus précisément, leurs travaux soutiennent que pour prédire le choix de telles ou telles études, il importe de combiner deux facteurs : la probabilité de réussite dans ce choix et la valeur qui lui est attribuée (Eccles, Wigfield, & Schiefele, 1998). Ces auteurs définissent la probabilité de réussite comme les croyances des individus concernant la manière dont ils vont réaliser la tâche. D'après Wigfield et Eccles

(2000), la probabilité de réussite ainsi définie est quasi similaire au concept de sentiment d'efficacité personnelle de Bandura (1997). La valeur perçue d'une tâche (c'est-à-dire la perception subjective qu'ont les individus de la manière dont une tâche rencontre leurs différents besoins ; Wigfield, 1994) se compose de quatre éléments : l'importance, la valeur intrinsèque, l'utilité et le coût (Eccles, 1983). Une de ces composantes, à savoir l'importance, est définie comme l'importance personnelle de bien réaliser la tâche.

Le concept d'importance d'une tâche peut être mis en lien avec le concept d'importance d'un but, de même que le concept de probabilité de réussite dans une tâche peut être relié à celui de sentiment de compétence à l'égard d'un but. Par ailleurs, nous considérons que l'étude du choix de s'engager ou non dans une tâche (c'est-à-dire de la décision de commencer ou de continuer (ou non) son investissement dans une tâche) peut être mise en lien avec l'étude de l'engagement envers un but. Deux études réalisées dans le cadre des modèles motivationnels de l'*expectancy-value* ont en effet repris les concepts issus de ces modèles et originellement rattachés à une tâche pour les appliquer à la poursuite d'un but. Plus précisément, ces études ont investigué comment l'engagement envers un but est influencé par la valeur perçue de ce but et par la probabilité de réussite dans la poursuite de ce but (Affleck, Tennen, Zautra et al., 2001 ; Shah & Higgins, 1997).

Nous définissons le sentiment de compétence envers un but comme la croyance subjective de l'individu quant à sa capacité à poursuivre un but et à l'atteindre. Ce facteur est supposé influencer positivement l'engagement ressenti envers le but et, par conséquent, l'initiation et la continuation de la poursuite de ce but (Miller & Brickman, 2004). En ce qui concerne le concept d'importance, une étude réalisée sur les valeurs a suggéré une distinction entre deux types d'importance : relative et absolue (Bardi, Lee, Hofmann-Towfigh, & Soutar, 2009). En effet, les personnes peuvent différer au niveau de l'importance qu'elles accordent à quelque chose (importance absolue). Mais elles peuvent également différer au niveau de l'importance relative qu'elles accordent à quelque chose en comparaison à l'importance d'autre chose (ex. elles diffèrent au niveau de leur hiérarchie de valeurs ou de buts). Cette distinction a été prise en compte dans la mesure d'importance du but développée par Sideridis (2001), mais n'a fait l'objet d'aucune investigation par l'auteur. Nous proposons d'étudier cette distinction en l'incluant dans notre mesure de l'importance, mais également dans notre mesure de l'engagement. En effet, les personnes peuvent différer au niveau de leur engagement absolu envers quelque chose, mais également au niveau de leur engagement relatif envers quelque chose en comparaison à leur engagement envers autre chose. Étant donné le peu de littérature concernant cette distinction entre l'importance et l'engagement absolus d'une part, et relatifs d'autre part, il nous est difficile de formuler des hypothèses spécifiques à chacune de ces dimensions. Par conséquent, la distinction entre l'absolu et le relatif ne sera pas prise en compte dans nos hypothèses, mais sera investiguée de manière

exploratoire au sein de notre étude. De manière générale, l'importance du but est supposée influencer positivement l'engagement ressenti envers ce but (Sideridis, 2001 ; Wrosch et al., 2007).

Au terme de cette section, nous pouvons conclure que la littérature nous permet de postuler deux facteurs propres aux théories motivationnelles comme antécédents proximaux de l'engagement envers un but de formation, à savoir l'importance perçue de ce but et le sentiment de compétence ressenti à son égard.

Niveau d'abstraction et degré d'intégration

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 donc de postuler que le niveau d'abstraction d'un but et son degré d'intégration déterminent l'importance de ce but et, par conséquent, influencent l'engagement envers ce dernier, étant donné que l'importance est supposée être un antécédent proximal de l'engagement. L'importance du but jouerait ainsi un rôle de médiateur dans l'impact de l'abstraction et de l'intégration sur l'engagement. Autrement dit, l'impact de l'abstraction et de l'intégration sur l'engagement s'expliquerait par des variations au niveau de l'importance.

Le degré d'intégration d'un but peut être défini comme la mesure avec laquelle l'atteinte d'un but contribue (1) à la poursuite d'autres buts au même niveau de la hiérarchie et (2) à la poursuite de buts à des niveaux plus élevés de la hiérarchie (Carver & Scheier, 1998 ; Sheldon & Kasser, 1995). L'importance d'un but dépendrait de ce degré d'intégration du but au sein de la structure hiérarchique des buts. Plus précisément, l'importance d'un but augmenterait en fonction de la quantité et de l'importance de ses liens aux autres buts. Un but qui contribue à différents buts serait plus important qu'un but isolé dans la hiérarchie. Par ailleurs, l'importance d'un but augmenterait également quand le but est perçu comme contribuant à des buts plus abstraits.

Le niveau d'abstraction d'un but est défini par Carver et Scheier comme suit : (1) un but formulé à un haut niveau d'abstraction concerne le fait d'être un certain type de personne (*be goal*) et s'applique généralement à long terme ; (2) un but formulé à un faible niveau d'abstraction concerne le fait de réaliser un certain type d'action (*do goal*) et s'applique généralement à court terme. Les *be goals* peuvent être considérés comme distaux dans la mesure où ils s'appliquent sur une période de temps relativement plus longue que les buts à plus court terme que sont les *do goals*. L'importance d'un but dépendrait de ce niveau d'abstraction du but. Plus précisément, les buts formulés à de plus hauts niveaux d'abstraction – *be goals* – 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 – *do goals*.

Cette idée selon laquelle des buts abstraits sont plus importants que des buts concrets semble être en contradiction avec la littérature qui soutient que des buts proximaux, clairs et spécifiques donnent lieu à davantage de motivation intrinsèque, de satisfaction personnelle, de sentiment de compétence, de persévérance et de performance (autant de concepts qui peuvent être considérés comme liés au concept d'importance) que des buts distaux, vagues et généraux (Bandura, 1986 ; Locke & Latham, 2002 ; Schunk, 1990). Cependant, Bandura (1986) a également reconnu le rôle des buts distaux dans la motivation des individus en soutenant que l'anticipation de résultats distaux fournit une direction générale pour choisir les activités dans lesquelles s'investir et augmente le niveau d'implication dans celles-ci. De plus, il a suggéré que le développement personnel est optimal lorsque des aspirations distales sont combinées avec des stratégies proximales.

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 (Emmons, 1992 ; Vallacher & Wegner, 1989) ont investigué la distinction entre le général et le spécifique. 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 futurs personnellement valorisés et les sous-buts qui permettent de s'en approcher (Husman & Lens, 1999 ; Miller & Brickman, 2004 ; Schultz, 1997).

Investiguer de manière combinée la nature des buts (niveau d'abstraction) et les liens qu'ils entretiennent entre eux (degré d'intégration) permettrait de répondre à ce manque constaté dans la littérature. En effet, pour mettre en lien buts et sous-buts, deux composantes sont nécessaires : (1) une distinction entre buts futurs généraux ou abstraits d'une part et buts concrets ou sous-buts 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 »). Carver et Scheier (1998) ont déjà suggéré de combiner ces deux composantes quand ils ont supposé l'existence de liens hiérarchiques entre buts abstraits et concrets : les premiers figurent au sommet de la hiérarchie, alors que les seconds sont à la base de cette hiérarchie. À titre illustratif, un exemple de cette structure hiérarchique de buts tel qu'un étudiant de première année de l'enseignement supérieur pourrait se la représenter est proposé à la figure 1.

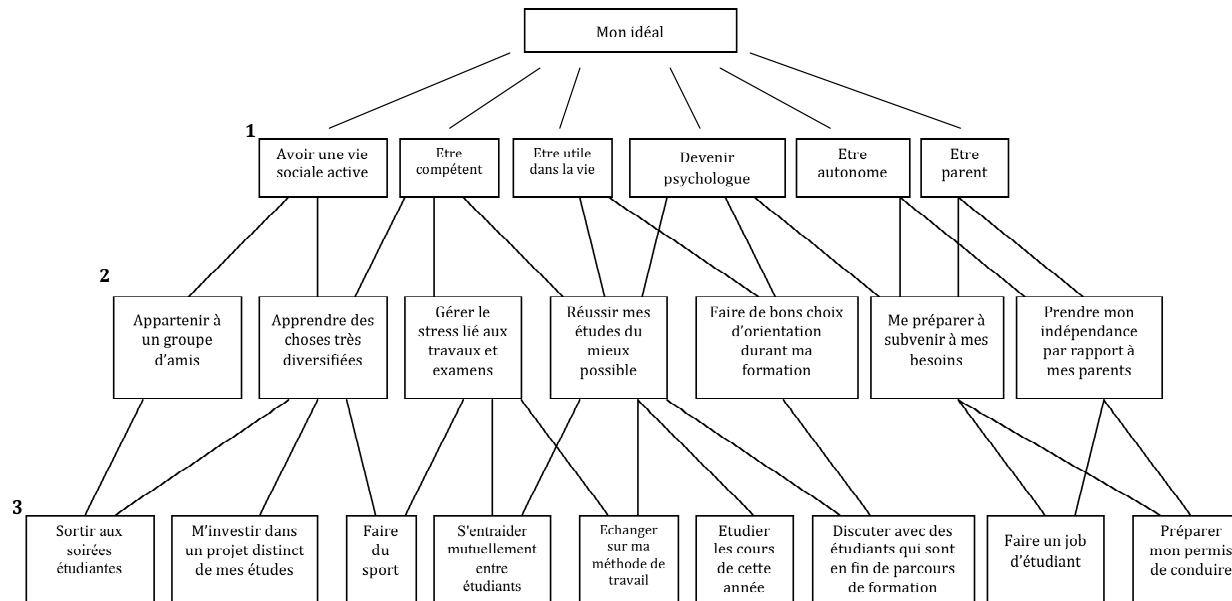


FIGURE 1. EXEMPLE DE STRUCTURE HIÉRARCHIQUE DE BUTS D'UN ÉTUDIANT DE PREMIÈRE ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR.

Notre revue de la littérature n'a mis en évidence que deux études qui ont investigué le niveau d'abstraction d'un but dans le cadre de cette conception hiérarchique développée par Carver et Scheier. Ces études ont montré que la connaissance du niveau d'abstraction d'un but est nécessaire pour une compréhension en profondeur du processus de prise de décision (Bay & Daniel, 2003 ; Lawson, 1997). Cependant, même si ces études ont été menées en référence à la structure hiérarchique des buts, seule la dimension du niveau d'abstraction a été prise en compte, sans que le degré d'intégration du but ne soit investigué. La pertinence de développer une telle approche mettant en lien buts et sous-buts a été soulignée par Tabachnick, Miller et Relyea (2008) plus spécifiquement dans le contexte de la transition vers l'enseignement supérieur. Ceux-ci ont suggéré que les taux élevés d'abandon dans le supérieur pouvaient indiquer qu'au moins certains des étudiants n'avaient pas conscience de leurs propres buts et n'avaient pas beaucoup réfléchi à coordonner de manière cohérente leurs buts futurs et leurs buts plus proximaux.

Au terme de cette section, nous pouvons conclure que la littérature nous permet de postuler deux facteurs relatifs à la représentation du but de formation comme antécédents distaux de l'engagement envers ce but, à savoir le niveau d'abstraction et le degré d'intégration perçus de ce but.

Sur base de cette revue de la littérature, nous proposons le modèle suivant (cf. figure 2) qui intègre les postulats relatifs aux antécédents distaux et proximaux de l'engagement envers un but, ainsi que l'une de ses conséquences postulées.

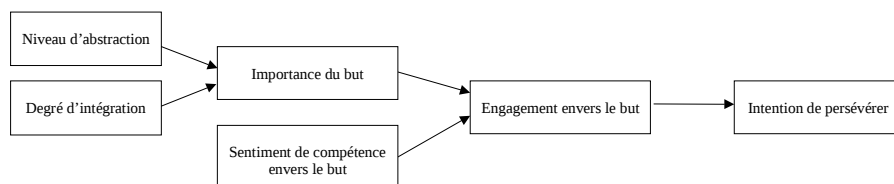


FIGURE 2. MODÈLE THÉORIQUE.

Trois questions de recherche (dénommées A, B et C) et quatre hypothèses (numérotées 1, 2, 3 et 4) sont investiguées afin de tester ce modèle :

- A. L'intention de persévérer dans le choix d'études posé est-elle influencée par l'engagement envers le but de formation poursuivi en posant ce choix ?
- B. La représentation que l'on se fait 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 ?
- C. L'engagement envers le but de formation est-il influencé par le sentiment de compétence ressenti envers ce but ?

Concernant la première question de recherche, nous formulons l'hypothèse suivante :

1. Plus l'engagement envers le but de formation est élevé, plus l'intention de persévérer dans les études est élevée.

Concernant la seconde question de recherche, nous formulons deux hypothèses :

2. Plus le niveau d'abstraction du but de formation est élevé, plus l'engagement envers ce but est élevé, et ce, notamment sous l'effet d'une augmentation de l'importance du but.
3. Plus le degré d'intégration du but de formation est élevé, plus l'engagement envers ce but est élevé, et ce, notamment sous l'effet d'une augmentation de l'importance du but.

Concernant la troisième question de recherche, nous formulons l'hypothèse suivante :

4. Plus le sentiment de compétence envers le but de formation est élevé, plus l'engagement envers ce but est élevé.

Méthodologie

Après avoir présenté les étudiants rencontrés, nous exposerons brièvement la procédure mise en œuvre dans cette étude pour récolter les données. Une description détaillée des mesures utilisées pour évaluer nos différentes variables sera ensuite proposée.

Participants

L'échantillon est constitué de 838 étudiants inscrits en première année de l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique. 31,5% des participants sont des garçons, 65,4% sont des filles (26 données manquantes). La majorité d'entre eux (48,7%) a eu 18 ans durant l'année 2008, 22,9% des participants ont eu 19 ans. 15,3% des étudiants sont plus âgés, 1,9% sont plus jeunes (les autres participants n'ont pas précisé cette information).

Procédure

Les données ont été collectées en septembre 2008, principalement dans cinq programmes d'études de l'enseignement supérieur (quatre domaines d'études universitaires : les sciences psychologiques et de l'éducation, les sciences de l'ingénieur, les sciences politiques et sociales et les sciences économiques et de

gestion ; un secteur d'études en haute école : le secteur traduction – interprétariat). Tous les étudiants inscrits en première année de bachelier de ces programmes ont eu l'occasion de répondre à un questionnaire auto-rapporté³, soit sur papier dans le cadre d'un cours, soit en ligne, selon la préférence du responsable du programme. Compléter ce questionnaire prenait environ 30 minutes.

Mesures

Toutes les mesures, sauf exception précisée ci-dessous, ont été prises en rapport au but de formation formulé par l'étudiant. En effet, au début du 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. Les items des questionnaires ont été mesurés, sauf exceptions également précisées ci-dessous, sur des échelles de Likert à cinq points, allant de « pas du tout d'accord » (coté 1) à « tout à fait d'accord » (coté 5). Les indices construits sur la base de ces items sont présentés ci-dessous.

Niveau d'abstraction. Comme expliqué ci-dessus, il a été demandé aux participants d'écrire le but de formation qu'ils poursuivent dans le programme d'études supérieures dans lequel ils se sont inscrits. La formulation donnée par l'étudiant à ce but a été codée pour son niveau d'abstraction. Ce codage est basé sur les définitions du niveau d'abstraction de Carver et Scheier (1998) et de Emmons (1992). Deux aspects ont été pris en compte. Chacun de ces aspects a été codé sur une échelle à trois points allant de 0 à 2.

- Aspect « *be goal* »/« *do goal* » : le code 2 a été attribué à une formulation liée au fait de devenir un certain type de personne (formulation caractéristique d'un niveau élevé d'abstraction) ; le code 0 à une formulation liée au fait de réaliser un certain type d'action (formulation caractéristique d'un faible niveau d'abstraction) ; le code 1 à une formulation qui comporte des éléments caractéristiques de ces deux niveaux d'abstraction.
- Aspect « long terme »/« court terme » : le code 2 a été attribué à une formulation qui s'applique à long terme (formulation caractéristique d'un niveau élevé d'abstraction) ; le code 0 à une formulation qui s'applique à court terme (formulation caractéristique d'un faible niveau d'abstraction) ; le code 1 à une formulation qui comporte des éléments caractéristiques de ces deux niveaux d'abstraction.

³ Un exemplaire de ce questionnaire se trouve à l'annexe 1.

Ces deux codages ($r = .42$; $p < .001$) ont ensuite été sommés pour obtenir un indice de niveau d'abstraction s'échelonnant de 0 (= niveau d'abstraction le plus faible) à 4 (= niveau d'abstraction le plus élevé). Ce codage a été réalisé par le premier auteur du présent chapitre. Une personne externe à la recherche a réalisé ce même codage pour un échantillon de 50 buts issus de la présente étude, et ce, en se basant sur les consignes présentées ci-dessus. Un accord inter-codeurs a ainsi pu être évalué pour ces 50 buts afin d'en estimer la fiabilité. Le coefficient de corrélation intra-classe calculé sur les deux codages obtenus pour les 50 buts a une valeur de .94 ($p < .001$), ce qui traduit un accord tout à fait satisfaisant sur le codage du niveau d'abstraction. Le tableau 1 présente plusieurs exemples de ce codage.

TABEAU 1. EXEMPLES DE BUTS DE FORMATION ET DU CODAGE DE LEUR NIVEAU D'ABSTRACTION.

Faible niveau d'abstraction (code = 0)	Niveau moyen d'abstraction (code = 2)	Niveau élevé d'abstraction (code = 4)
1. Étudier à la « Louvain School of Management ».	1. Travailler dans le domaine de l'éducation.	1. Être reconnu dans mon travail.
2. Suivre des cours de math.	2. Soigner les gens qui en ont besoin.	2. Être ingénieur civil.
3. Étudier les différents médicaments.	3. Trouver un travail que j'aime.	3. Devenir quelqu'un d'important.
4. Obtenir un diplôme en psychologie.	4. Être passionné par mes études.	4. M'épanouir dans mon travail.
5. Réussir mes études.	5. Bien gagner ma vie.	5. Devenir une personne ouverte d'esprit.

Degré d'intégration. Cette mesure était composée de 11 items développés à partir de différentes définitions de l'intégration du but (Carver & Scheier, 1998 ; Sheldon & Emmons, 1995 ; Sheldon & Kasser, 1995). Ces items incluent entre autres : « 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 » et « Pour moi, ce but n'a rien à voir avec les autres buts que je poursuis par ailleurs dans ma vie » (item inversé). L'alpha de Cronbach relatif à ces items a une valeur de .77.

Importance. Cette mesure a été prise au moyen de quatre items dérivés de Sideridis (2001) et évalués sur des échelles de Likert allant de 1 (pas du tout d'accord) à 9 (tout à fait d'accord). Deux de ces items ont évalué l'importance du but en soi (importance absolue du but) : « Ce but est extrêmement important pour moi » et « Pour moi, ne pas atteindre ce but serait très grave » ($r = .35$; $p < .001$). Les deux autres items ont évalué l'importance de ce but en comparaison à d'autres buts (importance relative du but) : « Poursuivre ce but est la chose la plus importante

pour moi » et « Il y a des choses plus importantes dans ma vie que poursuivre ce but » (item inversé) ($r = .42$; $p < .001$). L'alpha de Cronbach relatif à ces quatre items a une valeur de .62.

Sentiment de compétence. Ce concept a été mesuré au moyen de 11 items, principalement adaptés de Dupeyrat (2000), Galand (2001) et Neuville (2004). Cette échelle mesure la confiance des élèves en leur capacité à poursuivre leur but (ex. « Je pense que je serai capable de faire face aux exigences nécessaires pour atteindre ce but ») et à l'atteindre (ex. « Je suis sûr(e) de pouvoir atteindre ce but »). L'alpha de Cronbach relatif à ces 11 items a une valeur de .78.

Engagement. 15 items, principalement adaptés à partir de mesures développées par Brunstein (1993), Hollenbeck, Klein, O'Leary et Wright (1989), et Wrosch et al. (2003b), ont été utilisés pour mesurer le degré avec lequel le but de formation des élèves est associé à un fort sentiment de détermination, ainsi qu'à la volonté de faire des efforts pour l'atteindre. 13 de ces 15 items évaluent l'engagement envers le but en soi (engagement absolu envers le but) (ex. « Je souhaite faire beaucoup d'efforts, au-delà de ce que j'ai l'habitude de faire, pour atteindre ce but » ; « Il n'en faudrait pas beaucoup pour me faire abandonner ce but » (item inversé)) ($\alpha = .84$). Les deux derniers items mesurent l'engagement envers ce but en comparaison à celui manifesté envers d'autres buts (engagement relatif envers le but) (« Je ne suis pas prêt(e) à faire plus d'efforts pour ce but que pour d'autres que je poursuis par ailleurs » (item inversé) et « Je suis plus déterminé(e) à poursuivre d'autres buts que celui-là » (item inversé)) ($r = .27$; $p < .001$). L'alpha de Cronbach relatif à ces 15 items a une valeur de .85.

Intention de persévérer. Cette mesure a été prise en rapport au choix d'études supérieures posé par l'étudiant, et non en rapport à son but de formation. La satisfaction des étudiants vis-à-vis de leur choix d'études supérieures et leur désir de poursuivre dans ce choix (Neuville et al., 2007a ; Torres & Solberg, 2001) ont été évalués au moyen de huit items ($\alpha = .84$). Ces items incluent entre autres : « Je suis satisfait(e) de mon choix » et « J'aimerais changer d'études » (item inversé).

Résultats

En accord avec la méthodologie suggérée par le chapitre 3, nous proposons deux types d'analyses. Dans un premier temps, les corrélations entre les dix indices présentés ci-dessus sont étudiées afin (1) d'investiguer si celles-ci soutiennent les différents liens postulés par le modèle théorique présenté à la figure 2 et (2) d'en tirer des implications pour l'analyse en équations structurales réalisée dans un second temps pour tester l'ajustement du modèle théorique dans son ensemble. Seize participants présentaient des données extrêmes (± 3 écart-types autour de la moyenne) sur certaines mesures et ont, par conséquent, été éliminés des analyses.

Analyse corrélationnelle

Les corrélations deux à deux entre les dix indicateurs mesurés par cette étude sont présentées au tableau 2.

Cette approche corrélacionnelle offre un premier soutien à nos quatre hypothèses. En effet, toutes les corrélations se rapportant à ces hypothèses vont dans le sens attendu. Précisons cependant que, en ce qui concerne les hypothèses 2 et 3, le postulat spécifique d'une médiation n'est pas testé par cette approche corrélacionnelle. Il le sera par l'analyse en équations structurales présentée ci-après. Par ailleurs, l'analyse des corrélations relatives aux quatre hypothèses nous amène à en tirer quelques implications pour le choix des indices les plus pertinents à entrer dans l'analyse en équations structurales. Ainsi, en ce qui concerne l'importance du but, l'approche corrélacionnelle nous incite à poursuivre les analyses plus spécifiquement sur la dimension relative de l'importance. En effet, l'étude de la relation entre l'abstraction et l'importance du but a mis en évidence que la force de ce lien n'était portée que par la dimension relative de l'importance et non par sa dimension absolue (pour rappel, ces deux dimensions sont définies dans la section « importance du but et sentiment de compétence » du présent chapitre). Par ailleurs, en ce qui concerne l'engagement envers le but, l'approche corrélacionnelle soutient de poursuivre les analyses sur l'engagement pris globalement, plutôt que de ne se concentrer que sur une de ses dimensions. En effet, les corrélations entre les trois indices d'engagement et les autres variables du modèle mettent chaque fois en évidence un coefficient de corrélation supérieur ou égal pour l'engagement pris globalement, par rapport à l'engagement absolu ou relatif. La seule exception à ce sujet concerne la corrélation entre l'engagement et l'importance absolue, exception à laquelle nous accordons peu de poids dans la mesure où seule l'importance relative va être prise en compte dans les analyses en équations structurales. En conclusion, l'analyse des corrélations relatives aux quatre hypothèses nous a amené à sélectionner les six indices suivants pour l'analyse en équations structurales : niveau d'abstraction, degré d'intégration, importance relative, sentiment de compétence, engagement et intention de persévérer.

TABLEAU 2. MOYENNES ET ÉCARTS-TYPES DES INDICES ET CORRELATIONS ENTRE LES INDICES.

Indices	M	ET	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Niveau d'abstraction	1.85	1.30	1.00									
2. Degré d'intégration	3.63	0.57	.09*	1.00								
3. Importance du but	6.12	1.31	.10**	.31***	1.00							
4. Importance absolue du but	7.20	1.45	.03	.23***	.78***	1.00						
5. Importance relative du but	5.04	1.74	.13***	.27***	.86***	.35***	1.00					
6. Sentiment de compétence envers le but	3.67	0.47	.07*	.22***	.12**	.10**	.09*	1.00				
7. Engagement envers le but	4.00	0.49	.09*	.39***	.50***	.44***	.38***	.34***	1.00			
8. Engagement absolu envers le but	4.02	0.50	.08*	.38***	.48***	.45***	.35***	.33***	.99***	1.00		
9. Engagement relatif envers le but	3.87	0.73	.08*	.30***	.35***	.23***	.33***	.21***	.64***	.50***	1.00	
10. Intention de persévérer	4.37	0.57	.05	.22***	.15***	.16***	.09*	.33***	.42***	.42***	.26***	1.00

Avant d'en venir à l'analyse en équations structurales, nous nous arrêtons sur les quelques corrélations qui figurent dans le tableau 2, mais qui n'ont pas fait l'objet d'une des quatre hypothèses. Un lien positif est ainsi observé entre le niveau d'abstraction et le degré d'intégration ($r = .09$; $p < .05$). Par ailleurs, le sentiment de compétence envers le but n'a été approché dans notre modèle théorique qu'en tant qu'antécédent de l'engagement. Or, l'approche corrélationnelle révèle quatre relations significatives non postulées à son sujet, à savoir avec (1) le niveau d'abstraction ($r = .07$; $p < .05$), (2) le degré d'intégration ($r = .22$; $p < .001$), (3) l'importance relative ($r = .09$; $p < .05$) et (4) l'intention de persévérer ($r = .33$; $p < .001$). Enfin, l'intention de persévérer n'a été envisagée que comme conséquence directe de l'engagement envers le but. Or, l'approche corrélationnelle révèle trois autres liens directs non postulés, à savoir avec (1) le sentiment de compétence (mentionné ci-dessus), (2) l'importance relative ($r = .09$; $p < .05$) et le degré d'intégration ($r = .22$; $p < .001$). Ces différents liens supplémentaires par rapport au modèle théorique présenté à la figure 2 seront vérifiés au sein de notre analyse en équations structurales et, s'ils se confirment, feront l'objet d'une discussion.

Modélisation en équations structurales

Une technique de Modélisation en équations structurales (*Structural Equation Modeling*) via le logiciel AMOS 16 a été choisie pour tester l'ajustement du modèle théorique présenté à la figure 2 aux données. Plus précisément, nous avons évalué l'ajustement de modèles hybrides. Pour rappel, un modèle hybride se compose d'un modèle de mesure permettant de réaliser une analyse factorielle confirmatoire et d'un modèle structural permettant de tester les liens d'influence postulés entre facteurs (Kline, 2005). Les modélisations en équations structurales se basent sur différents indices de qualité d'ajustement pour évaluer dans quelle mesure les modèles testés s'ajustent aux données. Dans le cadre de cette étude, nous présenterons les principaux fournis par le logiciel AMOS. Une présentation détaillée de cette technique d'analyse et de ces indices est proposée au chapitre 3.

Notre modélisation en équations structurales a été réalisée au départ des indicateurs mesurant les différentes variables de notre modèle. Chacun de ces indicateurs correspond soit directement à un item soit à un regroupement de plusieurs items³. Nous les présentons ci-dessous :

- deux indicateurs relatifs au facteur « niveau d'abstraction » (correspondant aux deux aspects de la formulation du but qui ont été codés) ;
- quatre indicateurs relatifs au facteur « degré d'intégration » (les 11 items mesurant le degré d'intégration ont été regroupés en quatre indicateurs) ;
- deux indicateurs relatifs au facteur « importance relative » (correspondant aux deux items mesurant l'importance relative) ;
- quatre indicateurs relatifs au facteur « sentiment de compétence » (les 11 items mesurant le sentiment de compétence ont été regroupés en quatre indicateurs) ;
- cinq indicateurs relatifs au facteur « engagement » (les 15 items mesurant l'engagement envers le but ont été regroupés en cinq indicateurs) ;
- quatre indicateurs relatifs au facteur « intention de persévérer » (les huit items mesurant l'intention de persévérer ont été regroupés en quatre indicateurs).

Pour commencer, un seul ajustement du modèle de mesure a été évalué en testant les relations entre les indicateurs et les facteurs sous-jacents. Cette analyse factorielle confirmatoire s'étant révélée tout à fait satisfaisante, le modèle structural a été ajouté au modèle de mesure et un premier modèle hybride a ainsi été analysé permettant d'évaluer l'adéquation des relations postulées par le modèle théorique présenté à la figure 2. Ensuite, les médiations postulées par les hypothèses 2 et 3 ont été testées. Enfin, nous avons étudié les liens supplémentaires mis en évidence par l'analyse corrélacionnelle afin d'identifier s'ils se confirment. Chacune de ces étapes a toujours visé au respect des deux critères suivants : être parcimonieux tout en s'ajustant au mieux aux données. Cette succession d'analyses a débouché sur un modèle en équations structurales s'ajustant de manière tout à fait adéquate aux

³ Lorsqu'il y avait huit items ou plus pour un même facteur, ceux-ci ont été regroupés en quatre ou cinq indicateurs, et ce, afin d'éviter un problème de multicollinéarité (ce problème se produit quand beaucoup de covariances entre indicateurs sont trop élevées) (Kline, 2005). Les différents items d'une même échelle étant susceptibles d'être fortement corrélés, plus ils sont nombreux, plus ils donnent lieu à un grand nombre de covariances élevées entre items pris deux à deux. Regrouper plusieurs items en quelques indices permet de diminuer ce nombre. Pour réaliser ce regroupement, une analyse factorielle exploratoire forcée à un facteur est réalisée au préalable sur les différents items d'une même échelle. Cela permet d'identifier la saturation des différents items sur le facteur sous-jacent. Le regroupement des items en quatre ou cinq indicateurs se fait alors de manière à ce que chaque indicateur soit composé de manière équilibrée d'items présentant un indice de saturation élevé sur le facteur et d'items présentant un faible indice de saturation. Les différents regroupements d'items ainsi constitués donnent lieu aux différents indicateurs, chaque indicateur correspondant à la moyenne des items regroupés.

données. En effet, chacun des indices de qualité de ce modèle est en accord avec le critère de bon ajustement qui lui est propre. Ainsi, le rapport entre le *chi-carré* et ses degrés de liberté était inférieur au critère de 5 ($\chi^2/\text{ddl} = 480.13/180 = 2.67$). Le NNFI (= .94), le GFI (= .94) et le AGFI (= .92) étaient supérieurs au critère de .90. Le RMSEA (= .047) était inférieur au critère de .05. Ce modèle est présenté à la figure 3.

Avant de le présenter, nous attirons l'attention du lecteur sur le fait que les résultats de cette étude sont basés sur des données corrélationnelles récoltées toutes au même moment. Par conséquent, ces résultats n'impliquent en soi aucun lien de causalité. Cependant, dans la présentation des résultats qui va suivre ainsi que dans leur discussion, nous utiliserons des termes traduisant des liens de cause à effet (ex. exerce un impact sur, est influencé par), et ce, parce que ce que nous postulons sur la base de notre revue de la littérature et ce que nous testons à proprement parler via la modélisation en équations structurales, ce sont précisément des liens de causalité. Nous reviendrons sur ce point lors de la discussion des limites de notre étude.

Le modèle en équations structurales résultant de nos analyses apporte un nouveau soutien à chacune de nos quatre hypothèses en mettant en évidence les influences suivantes :

- l'intention de persévérer est directement influencée par l'engagement ;
- l'engagement est directement influencé par l'importance relative et le sentiment de compétence ;
- l'importance relative est directement influencée par le niveau d'abstraction et le degré d'intégration.

En ce qui concerne plus spécifiquement les hypothèses 2 et 3, les analyses ont mis en évidence les deux médiations suivantes :

- l'impact du niveau d'abstraction sur l'engagement est complètement médiatisé par l'importance relative ;
- l'impact du degré d'intégration sur l'engagement n'est que partiellement médiatisé par l'importance relative et le sentiment de compétence ; autrement dit, le degré d'intégration conserve un impact direct sur l'engagement.

Enfin, le modèle en équations structurales confirme certaines des relations suggérées par l'approche corrélacionnelle, à savoir :

- un impact direct du sentiment de compétence sur l'intention de persévérer ;
- un impact direct du degré d'intégration sur le sentiment de compétence.

Ce modèle est ainsi efficace à différents degrés dans la prédiction des quatre variables suivantes : l'engagement ($R^2 = .46$), l'intention de persévérer ($R^2 = .31$), l'importance ($R^2 = .17$) et le sentiment de compétence ($R^2 = .10$).

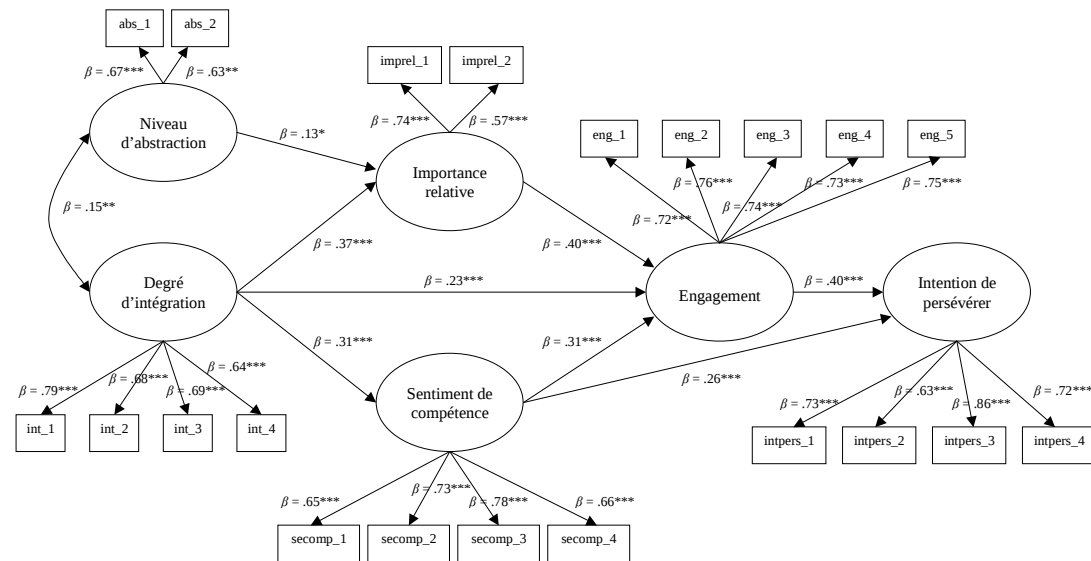


FIGURE 3. MODÈLE EN ÉQUATIONS STRUCTURALES (N = 772).

Note 1. Indices de qualité d'ajustement : $\chi^2/ddl = 480.13/180 = 2.67$; NNFI = .94 ; GFI = .94 ; AGFI = .92 ; RMSEA = .047.

Note 2. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Note 3. abs_1, abs_2 = indicateurs du « niveau d'abstraction » ; int_1, int_2, int_3, int_4 = indicateurs du « degré d'intégration » ; imprel_1, imprel_2 = indicateurs de l'« importance relative » ; secomp_1, secomp_2, secomp_3, secomp_4 = indicateurs du « sentiment de compétence » ; eng_1, eng_2, eng_3, eng_4, eng_5 = indicateurs de l'« engagement » ; intpers_1, intpers_2, intpers_3, intpers_4 = indicateurs de l'« intention de persévérer ».

Conclusions

Après avoir discuté des cinq conclusions principales de la présente étude, nous en exposerons les limites et proposerons des perspectives de recherche pour y répondre. Nous clôturerons ce chapitre sur des suggestions quant aux implications pratiques des résultats obtenus.

Premièrement, nous constatons que, globalement, tant la dimension absolue que la dimension relative de l'engagement sont liées aux variables investiguées dans notre étude. Autrement dit, les antécédents postulés influencent bien l'engagement envers le but en soi, mais aussi l'engagement envers ce but en comparaison à celui manifesté envers d'autres buts. De même, l'intention de persévérer est influencée par ces deux aspects de l'engagement. Pour cette raison, la suite des analyses a été réalisée sur l'engagement pris globalement.

Deuxièmement, les deux types d'analyses réalisées soutiennent l'hypothèse 1 selon laquelle plus l'engagement envers le but de formation est élevé, plus l'intention de persévérer dans les études est élevée. Pour rappel, l'intention de persévérer mesurée dans notre étude englobe la satisfaction à l'égard du choix d'études posé ainsi que le désir de poursuivre dans ce choix. Les résultats confirment ainsi certaines des conséquences mises en évidence dans la littérature, à savoir un impact positif de l'engagement envers le but de formation sur la satisfaction par rapport au choix et la stabilité de ce choix (Germeijs & Verschueren, 2007). Le postulat plus large d'un impact positif de l'engagement envers un but sur la persévérance dans la poursuite de ce but (Brunstein & Gollwitzer, 1996 ; Carver & Scheier, 1998 ; Pomerantz et al., 2000) est par conséquent soutenu par nos analyses, bien que la persévérance ne soit mesurée qu'à titre intentionnel dans la présente étude. Lors de la présentation des limites, nous reviendrons sur ce point, ainsi que sur l'intérêt de se pencher sur les autres conséquences postulées de l'engagement, à savoir la performance, le bien-être psychologique et la santé physique (Brunstein & Gollwitzer, 1996 ; Pomerantz et al., 2000 ; Wrosch et al., 2003a ; Wrosch et al., 2007).

Troisièmement, nos résultats soutiennent l'hypothèse 2 selon laquelle plus le niveau d'abstraction d'un but est élevé, plus l'engagement envers ce but est élevé, et ce, notamment sous l'effet d'une augmentation de l'importance du but. Cependant, une précision relative au concept d'importance y est apportée. En effet, la manière dont l'étudiant se représente son but de formation en termes de niveau d'abstraction n'influence pas l'importance de ce but en soi, mais bien uniquement son importance en comparaison à celle d'autres buts. Formuler un but de manière plus abstraite, en termes identitaires, n'amène pas à le percevoir en soi comme plus important, mais amène à se le représenter comme plus important que d'autres buts, probablement formulés de manière plus concrète, en termes d'actions à réaliser. Ce résultat prend

sens dans la mesure où, d'après Carver et Scheier (1998), les personnes se représenteraient leurs buts sous forme d'une structure hiérarchique. Cette représentation suscite la comparaison entre buts. En effet, le fait de formuler un but de manière abstraite, en des termes identitaires, amène à le situer en haut de la hiérarchie, proche de son idéal, comme un but davantage final auquel contribuent plusieurs buts d'actions, plus concrets. Cette représentation abstraite de son but amène donc à le percevoir comme plus important que ces autres buts qui ne servent « que » d'outils à l'atteinte du but abstrait. Par ailleurs, cet impact du niveau d'abstraction mis en évidence uniquement sur la dimension relative de l'importance pourrait également s'expliquer par le caractère plus stable de la dimension absolue ($ET = 1.45$) en comparaison à la plus grande variabilité constatée sur la dimension relative ($ET = 1.74$). Cette plus grande variabilité semble rendre la dimension relative mieux à même de rendre compte d'un lien avec le niveau d'abstraction. Par contre, les participants semblent avoir tendance à répondre de manière plus uniforme lorsqu'ils évaluent l'importance absolue de leur but, ce qui rend plus difficile la mise en évidence d'un lien avec le niveau d'abstraction. Nos analyses soutiennent ainsi l'influence du niveau d'abstraction sur l'importance relative du but. À son tour, l'importance relative a pu être soutenue dans son rôle de prédicteur de l'engagement ressenti envers le but, comme suggéré sur la base de la théorie de l'*expectancy-value* (Eccles & Wigfield, 2002). Par ailleurs, le niveau d'abstraction se révèle également être lié positivement à l'engagement ressenti envers le but. Plus précisément, les analyses en équations structurales ont mis en évidence le caractère indirect de ce lien. En effet, celui-ci s'avère être complètement médiatisé par l'importance relative du but. Ceci nous amène à nous avancer plus loin que le postulat que nous avons fait d'une médiation partielle (hypothèse 2) : l'importance relative médiatise complètement l'impact du niveau d'abstraction sur l'engagement envers le but.

Quatrièmement, nos résultats soutiennent l'hypothèse 3 selon laquelle plus le degré d'intégration d'un but est élevé, plus l'engagement envers ce but est élevé, et ce, notamment sous l'effet d'une augmentation de l'importance du but. En effet, un impact positif de l'intégration du but sur son importance relative a pu être mis en évidence, tel que postulé sur la base du modèle développé par Carver et Scheier (1998). Par ailleurs, le degré avec lequel l'étudiant se représente son but comme intégré est également positivement lié à l'engagement manifesté envers ce but. Plus précisément, l'analyse en équations structurales soutient que l'impact du degré d'intégration sur l'engagement n'est que partiellement médiatisé. En effet, le degré d'intégration conserve un impact direct sur l'engagement. Ces résultats confirment la médiation partielle postulée par l'hypothèse 3. Par ailleurs, nos analyses ont mis en évidence un lien non postulé dans notre modèle théorique, à savoir un impact positif du degré d'intégration du but sur le sentiment de compétence ressenti envers ce but. Ce résultat est en lien avec certains postulats de la littérature. D'après Bandura (2003), pour renforcer le sentiment de compétence quand on poursuit un

but, il serait nécessaire de définir différents sous-buts comme autant d'étapes vers l'atteinte de ce but plus général. En effet, l'atteinte progressive de ces sous-buts plus abordables fournit la preuve de sa propre capacité, ce qui augmente le sentiment de compétence perçu. Le concept d'intégration implique notamment cette perception d'un lien entre un but général et abstrait et d'autres buts plus concrets. Le fait d'identifier les sous-buts par lesquels un but peut être atteint, autrement dit, le fait d'identifier qu'un but est intégré à des buts plus concrets, a un impact positif sur le sentiment de compétence envers ce but.

Si l'on combine les résultats relatifs aux hypothèses 2 et 3, la représentation du but de formation la plus favorable en termes d'engagement et par conséquent de persévérance serait une représentation abstraite **et** intégrée. Une manière de donner sens à ce résultat, au-delà de ce qui a déjà été discuté sur la base de nos cadres théoriques de référence, consiste à revenir sur la suggestion selon laquelle pour persévérer et réussir dans sa formation il importe de parvenir à y donner sens. En début de chapitre, nous nous posions la question suivante : certaines manières de se représenter son projet permettent-elles mieux que d'autres de donner sens à sa formation ? Au terme de cette étude, il nous semble qu'être focalisé sur un projet abstrait, c'est-à-dire formulé en termes identitaires et à long terme, ainsi que percevoir les liens entre ce projet et d'autres poursuivis par ailleurs, facilitent une certaine prise de recul par rapport à ce que l'on attend de la formation. Cette prise de recul favorise l'identification de liens entre ce qui est proposé au niveau de la formation et ce que l'on recherche et, par là, favorise la capacité de l'étudiant à donner sens à sa formation.

Cinquièmement, nos résultats soutiennent l'hypothèse 4 selon laquelle plus le sentiment de compétence envers un but est élevé, plus l'engagement envers ce but est élevé. En effet, un impact positif du sentiment de compétence sur l'engagement a pu être mis en évidence, tel que postulé sur la base de la théorie de l'*expectancy-value* (Eccles & Wigfield, 2002). Par conséquent, le sentiment de compétence médiatise probablement également (de manière partielle) l'impact du degré d'intégration sur l'engagement, au même titre que l'importance relative. Par ailleurs, l'impact du sentiment de compétence sur l'engagement envers le but se prolonge en un impact qui se marque également directement sur l'intention de persévérer. Le lien direct mis en évidence entre ces deux construits soutient un autre des postulats de la théorie de l'*expectancy-value*, selon lequel le sentiment de compétence influence directement la persévérance dans la tâche.

Au-delà de ces conclusions relatives à nos hypothèses, mentionnons la relation faible mais significative mise en évidence entre l'importance du but et le sentiment de compétence ressenti à son égard. D'après Eccles et Wigfield (2002), la valeur (dont l'importance constitue une des dimensions) et la probabilité de réussite sont effectivement susceptibles de se renforcer mutuellement. Le fait que l'importance et le sentiment de compétence soient tous deux influencés par un même construit, à

savoir le degré d'intégration du but, donne également sens à l'existence de ce lien positif. Cependant, il est important de souligner que, au-delà de ce prédicteur commun, l'importance relative du but et le sentiment de compétence ne semblent pas partager d'autres facteurs explicatifs. En effet, l'analyse en équations structurales n'a montré aucun lien entre la part de variance inexpliquée au niveau de l'importance et celle propre au sentiment de compétence. Autrement dit, au-delà de leur faible lien, ces deux construits sont bien distincts, influencés par des facteurs différents et exerçant par conséquent chacun une influence qui leur est propre sur l'engagement envers le but.

Mentionnons également le lien positif observé entre le niveau d'abstraction et le degré d'intégration. Ce résultat soutient un des postulats à la base de cette étude, selon lequel l'analyse du niveau d'abstraction et celle du degré d'intégration gagnent à être combinées au sein d'un même modèle (Carver & Scheier, 1998). Ainsi, il semble qu'un étudiant qui formule son but de manière abstraite, en termes identitaires, aura tendance à se représenter ce but comme intégré aux autres buts qu'il poursuit dans sa vie, et inversement. Par contre, un étudiant qui formule son but de manière concrète, en termes d'actions, aura tendance à se le représenter comme isolé des autres buts qu'il poursuit, et inversement. Il semble donc qu'il soit plus facile, une fois focalisé sur un but formulé en haut de la hiérarchie, d'envisager les différentes manières par lesquelles ce but peut contribuer à l'atteinte d'autres buts poursuivis dans d'autres domaines de la vie, mais également les différentes manières par lesquelles ce but abstrait peut être atteint via d'autres buts plus concrets. Par contre, une fois focalisé sur un but d'actions, s'appliquant à plus court terme, il semble plus difficile d'envisager en quoi ce but peut entretenir des liens avec d'autres buts poursuivis dans d'autres domaines de la vie. En effet, ce type de but plus concret rend probablement plus difficile la prise de distance nécessaire à la prise de conscience de ses enjeux et implications.

Limites et perspectives

La limite principale de la présente étude réside dans le fait que les données ont toutes été récoltées au même moment. Trois conséquences en découlent.

Premièrement, les données n'impliquent en soi aucun lien de causalité. Cependant, les liens étudiés étant basés sur des postulats théoriques dessinant des relations de cause à effet, nous les avons tout de même discutés en ce sens. Par ailleurs, nous attirons l'attention sur le fait qu'il s'agit-là d'une limite fréquente au sein des recherches et que les différents moyens qui existent pour y remédier ont eux aussi leurs propres limites. Nous avons ainsi vérifié les résultats de la présente étude au sein d'une analyse expérimentale permettant une véritable investigation des liens de causalité entre l'engagement et les différentes variables étudiées. Cette étude expérimentale s'est attachée à manipuler les antécédents distaux de l'engagement

(c'est-à-dire la représentation du but en termes de niveau d'abstraction et de degré d'intégration) et à étudier les effets de cette manipulation sur les antécédents proximaux de l'engagement (importance et sentiment de compétence), ainsi que sur l'engagement et ses conséquences (Boudrenghien, Frenay, Bourgeois, Karabenick & Eccles, 2013).

Deuxièmement, seule une conséquence de l'engagement a été investiguée dans la présente étude, à savoir l'intention de persévérer. Les autres conséquences postulées au sein de la littérature méritent d'être analysées afin de vérifier le rôle que l'engagement envers un but exerce sur celles-ci dans le contexte de la transition du secondaire vers le supérieur. Ceci nécessite la prise de mesures à d'autres moments que celui de l'entrée dans l'enseignement supérieur. C'est ce que nous avons fait par ailleurs (Boudrenghien, Frenay & Bourgeois, 2012) : nous avons mené une étude longitudinale dont le premier temps de mesure se situe au début de la première année dans le supérieur et permet la récolte de données liées à l'engagement envers le but de formation. La seconde récolte de données a eu lieu à la fin de cette première année dans le supérieur et était consacrée à la mesure des diverses conséquences postulées de l'engagement. Nous avons évalué entre autres l'adaptation et la performance des étudiants dans les études choisies (Germeijs & Verschueren, 2007), mais aussi le bien-être et la santé ressentis par ces étudiants durant la première année (Pomerantz et al., 2000 ; Wrosch et al., 2003a ; Wrosch et al., 2007). L'analyse de l'impact de l'engagement sur la réussite se révèle particulièrement cruciale étant donné le manque de clarté dans la littérature à ce sujet (cf. chapitre 1 du présent ouvrage).

Troisièmement, les deux variables se situant en sortie de notre modèle, à savoir l'engagement envers le but de formation et l'intention de persévérer dans le choix d'études posé, mesurent davantage les intentions des étudiants que leur réel comportement. À nouveau, ceci s'explique par la prise d'une photographie unique des perceptions et motivations des élèves à l'égard de leur but de formation, et ce, à l'entrée de l'enseignement supérieur, c'est-à-dire avant qu'ils n'aient l'occasion de faire preuve d'un réel engagement comportemental au quotidien envers leur projet et également avant qu'ils n'aient pu démontrer une réelle persévérance dans leur choix d'études. Les antécédents identifiés dans cette étude sont des antécédents de l'intention qu'ont les élèves de s'engager envers leur but ou, autrement dit, de leur détermination envers leur but et de leur volonté de faire des efforts pour l'atteindre. Il s'agit également d'antécédents plus ou moins indirects de leur intention de maintenir leur choix d'études. Ces intentions d'engagement et de persévérance s'accompagneront-elles réellement d'un engagement comportemental durant la première année dans l'enseignement supérieur ainsi que d'une persévérance effective au terme de cette première année dans le choix posé ? Cela doit être vérifié. L'étude longitudinale évoquée ci-dessus peut répondre à cette limite en mesurant en fin de première année l'engagement comportemental dont l'étudiant a fait preuve

envers son but de formation (Boudrenghien et al., 2012). Des données pourraient également être récoltées concernant le programme d'études dans lequel l'étudiant s'inscrit pour sa deuxième année dans l'enseignement supérieur, et ce, afin d'évaluer sa persévérance réelle dans son choix d'études. Ceci permettrait de répondre à l'importance soulignée dans le chapitre 3 d'une analyse de l'intention de persévérer, mais aussi de la persévérance effective. Ces perspectives de recherche permettent de compléter la présente approche, relativement spécifique, en l'intégrant au sein d'un design impliquant d'autres facteurs et d'autres temps de récolte de données.

Implications pratiques

Nos résultats suggèrent, sous réserve de recherches supplémentaires les répliquant et dépassant leurs limites, 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 à destination de cet accompagnement, outil qui se présenterait sous la forme d'un schéma représentant la structure hiérarchique des buts de Carver et Scheier (1998) (à titre d'exemple, le schéma présenté à la figure 1, après l'avoir vidé de son contenu).

L'utilisation de cet outil pourrait avoir pour premier objectif de favoriser une prise de conscience par les élèves de leur propre représentation, mais aussi des différentes représentations possibles, d'un but de formation (en termes de niveau d'abstraction et de degré d'intégration) et des conséquences de ces représentations pour la motivation développée à son égard. En plaçant leur but de formation sur ce schéma et en dessinant les liens qu'il entretient avec les autres buts qu'ils poursuivent dans leur vie, les élèves pourront prendre conscience que leur but est positionné à un niveau plutôt élevé (ou plutôt bas) de la structure hiérarchique et, par conséquent, qu'il exprime une représentation plutôt abstraite (ou concrète) de leur but. Par ailleurs, la facilité avec laquelle ils peuvent dessiner les liens avec leurs autres buts peut rendre compte de leur représentation du degré d'intégration de leur but de formation. Sur la base du dessin de leur propre schéma, il pourrait être intéressant d'attirer leur attention sur le fait que leur propre représentation est une parmi de nombreuses autres possibles. En les amenant ainsi à prendre conscience de ces différentes représentations mais aussi de leurs conséquences pour la réalisation de leur but de formation, nous pourrions leur permettre de mieux contrôler ces conséquences. Plus généralement, réaliser ce genre d'exercice peut également être une manière d'identifier consciemment ses différents buts personnels, ainsi que la perception que l'on a du fonctionnement de son système de buts dans son ensemble (Tabachnick et al., 2008).

L'utilisation de cet outil pourrait avoir pour second objectif d'accompagner les élèves qui le souhaitent dans le développement de leur structure hiérarchique de buts. En effet, les personnes diffèrent au niveau de leur connaissance des chemins

qu'ils peuvent prendre pour atteindre leurs buts à long terme (Miller & Brickman, 2004). Cet outil pourrait donc être un moyen par lequel donner au jeune 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 élèves 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 la motivation intrinsèque des élèves, de leur permettre de participer activement au processus de fixation des sous-buts. Cet outil pourrait donc être un media utile par lequel fournir des informations quant aux liens intéressants entre buts et sous-buts, tout en laissant au final aux élèves la liberté de dessiner leur propre schéma constitué des buts qu'eux-mêmes estiment pertinents et des chemins qui les relient.

Autrement dit, ce que cette étude nous enseigne pour l'accompagnement des élèves, ce n'est pas une recette pour amener les élèves à plus ou moins d'engagement, et ce, pour deux raisons. D'une part, être fortement engagé envers un but que l'on poursuit semble avoir des conséquences positives (persévérance, performance), mais pourrait également en avoir des négatives (anxiété). D'autre part, c'est à l'élève de choisir l'engagement qu'il veut mettre dans son but et aux intervenants de l'accompagner en fonction de cet engagement. La présente étude nous a permis d'identifier que différentes manières de se représenter son but (en termes d'abstraction et d'intégration) influencent l'intensité de la motivation à l'égard de ce but (en termes d'importance, de sentiment de compétence, d'engagement et d'intention de persévérer). Par conséquent, ce que cette étude nous semble devoir nous enseigner pour l'accompagnement des élèves, c'est que l'élève gagne à prendre conscience de ces dynamiques et de la position qu'il y occupe actuellement. Ainsi, il pourra être davantage en mesure d'identifier ce qu'il veut pour le futur et de découvrir les moyens par lesquels il choisit d'y parvenir.