

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

Gentiane Boudrenghien¹

Doctorante,
Groupe Interdisciplinaire
de Recherche
sur la Socialisation,
l'Éducation et la Formation,
Institut de Recherche
en Sciences Psychologiques,
Université catholique
de Louvain

Mariane Frenay²

Professeur,
Groupe Interdisciplinaire
de Recherche
sur la Socialisation,
l'Éducation et la Formation,
Institut de Recherche
en Sciences Psychologiques,
Université catholique
de Louvain

Étienne Bourgeois³

Professeur,
Faculté de Psychologie
et des Sciences de l'Éducation,
Université de Genève

Résumé

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.

Abstract

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 equation 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.

MOTS-CLÉS : engagement envers un but, importance, sentiment d'efficacité personnelle, niveau d'abstraction, degré d'intégration

KEYWORDS: 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 la plupart des études menées en référence à la théorie de la fixation de buts se sont focalisées sur des buts extérieurs à la personne (ex. : des buts donnés 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 personnellement endossés (Downie, Koestner, Horberg & Haga, 2006). Cependant, tout le monde n'est pas nécessairement engagé de la même manière envers ceux-ci (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 Verschuere 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'autorégulation, 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 la détermination des individus à 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 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. À titre illustratif, un exemple de structure hiérarchique, telle qu'un étudiant de 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.

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

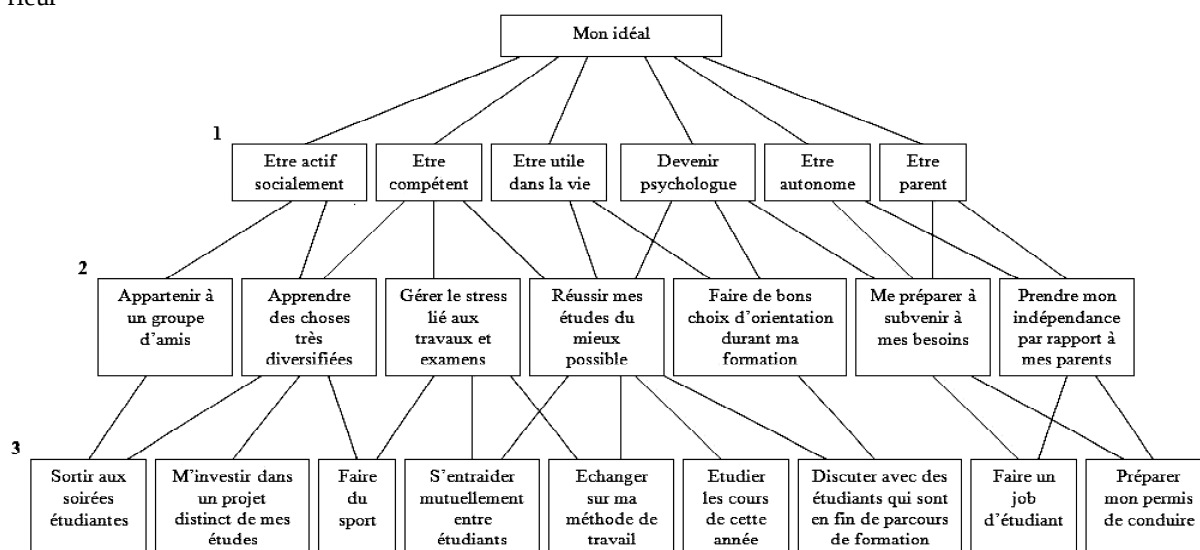


Figure 1. Example of a first-year college student's hierarchical goal structure

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.

Étude 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.

Figure 2. Étude 1 : Modèle théorique

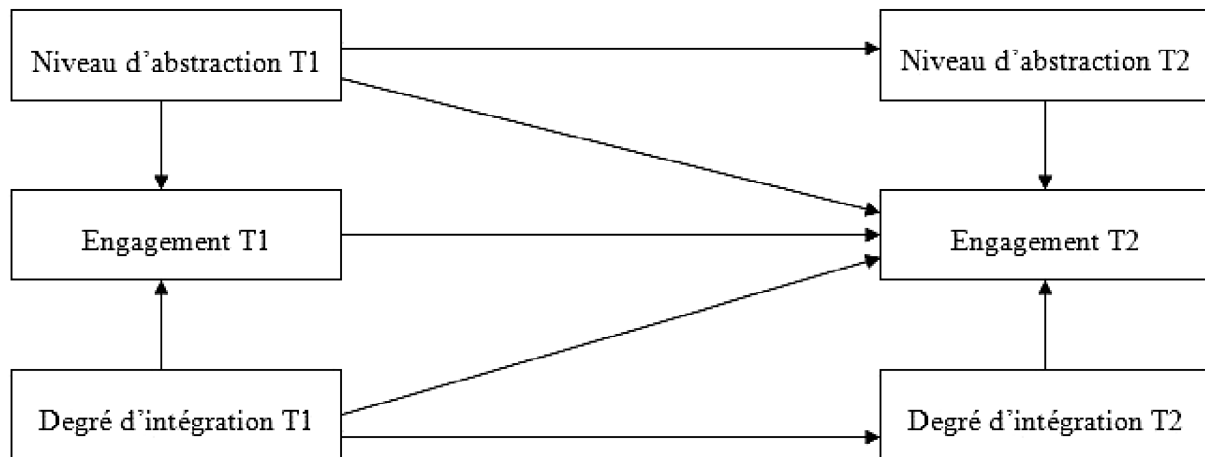


Figure 2. Study 1: Theoretical model

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).

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 ainsi que le secteur traduction-interprétariat. À chacun des deux temps de mesure, tous les étudiants de première année de ces programmes ont eu l'occasion de répondre à un questionnaire autorapporté, 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

Étude 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. Être 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. Être 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.

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

Table 2

Étude 1 : Items mesurant le degré d'intégration et l'engagement

Variables	Items
Degré	1. Il me semble évident que la réalisation de ce but me permettra d'être (de devenir) quelqu'un

d'intégration	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. 8. Tâche spécifique demandée avant de répondre à l'item : « Écris 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. 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. 7. Je suis plus déterminé(e) à poursuivre d'autres buts que celui-là. 8. Pour le moment, je ne me préoccupe pas encore de ce but. 9. Je ne me sens pas encore très engagé(e) dans la poursuite de ce but. 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. 12. Je suis déterminé(e) à essayer d'atteindre ce but. 13. Il est facile pour moi de ne pas penser à ce but. 14. Je ne suis pas prêt(e) à faire plus d'efforts pour ce but que pour d'autres que je poursuis par ailleurs.

Table 2

Study 1: Items measuring degree of integration and engagement

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

Tableau 3

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

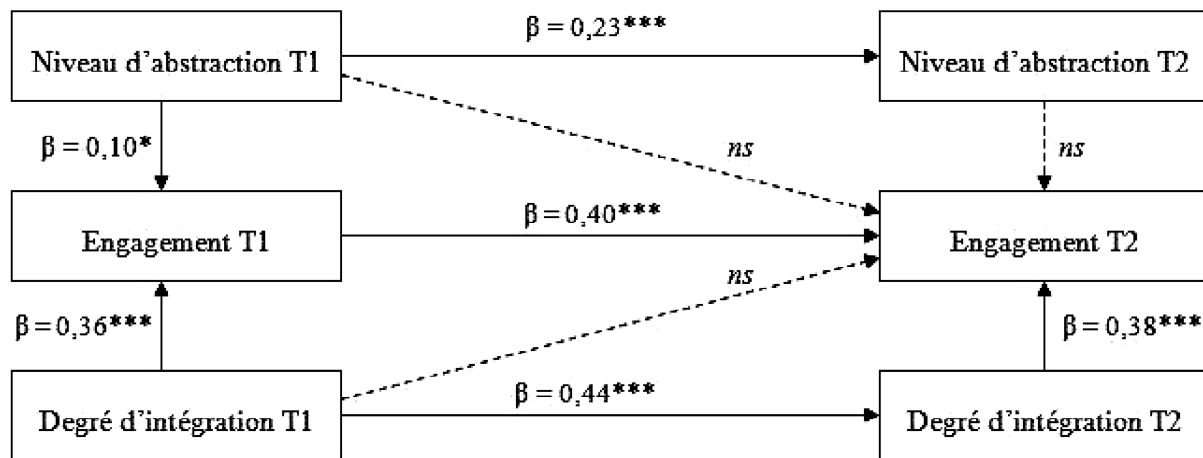
Indices	Nombre d'items	α de Cronbach	M	ET	1	2	3	4	5	6
1. Niveau d'abstraction T1	—	—	0.58	0.78	1.00					
2. Degré d'intégration T1	8	0,74	3.78	0.55	.08*	1.00				
3. Engagement envers le but T1	14	0,85	4.04	0.49	.12**	.41***	1.00			
4. Niveau d'abstraction T2	—	—	0.55	0.77	.24***	-.03	.08	1.00		
5. Degré 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

Note. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < 0.001$.

Table 3

Study 1: Number of items, Cronbach's α , means, standard deviations, and correlation coefficients between indices

Figure 3. Résultats des modélisations en équations structurales ($N = 409$)



Note 1. Indice 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 inclus dans le modèle pour estimer son ajustement aux données.

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

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 ($\chi^2/dl = 3,73$). 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 ($b = 0,44$; $p < 0,001$) 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, 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 corrélationnelle, 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.

Étude 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.

Figure 4. Étude 2 : Modèle théorique

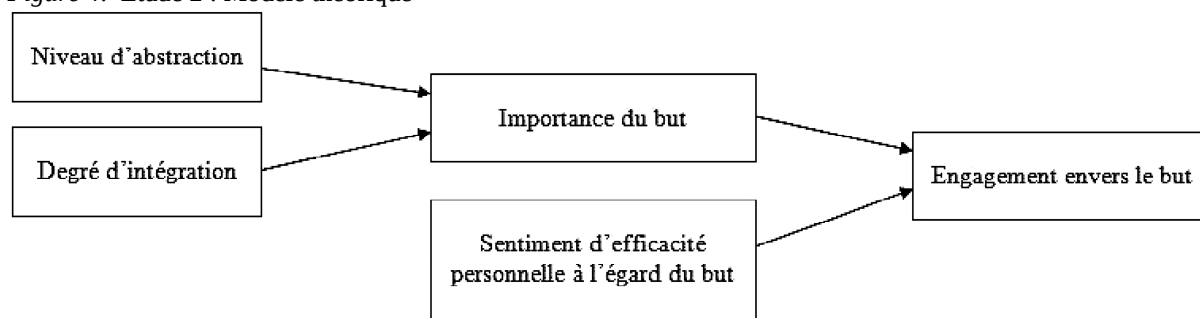


Figure 4. Study 2: Theoretical model

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.

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 autorapporté, 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 mesure⁴.

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

Tableau 4

Étude 2 : Items mesurant l'importance et le sentiment d'efficacité personnelle

Variabiles	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 suis sûr(e) que je peux atteindre ce but. 2. Je vais avoir des difficultés à m'organiser pour 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. 6. Peu important les efforts que je fais, je ne parviendrai pas à atteindre ce but. 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

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 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.

Tableau 5

Étude 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
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***
5. Engagement envers le but	14	0,86	4.11	0.49	.19**	.33***	.63***

Note. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < 0.001$.

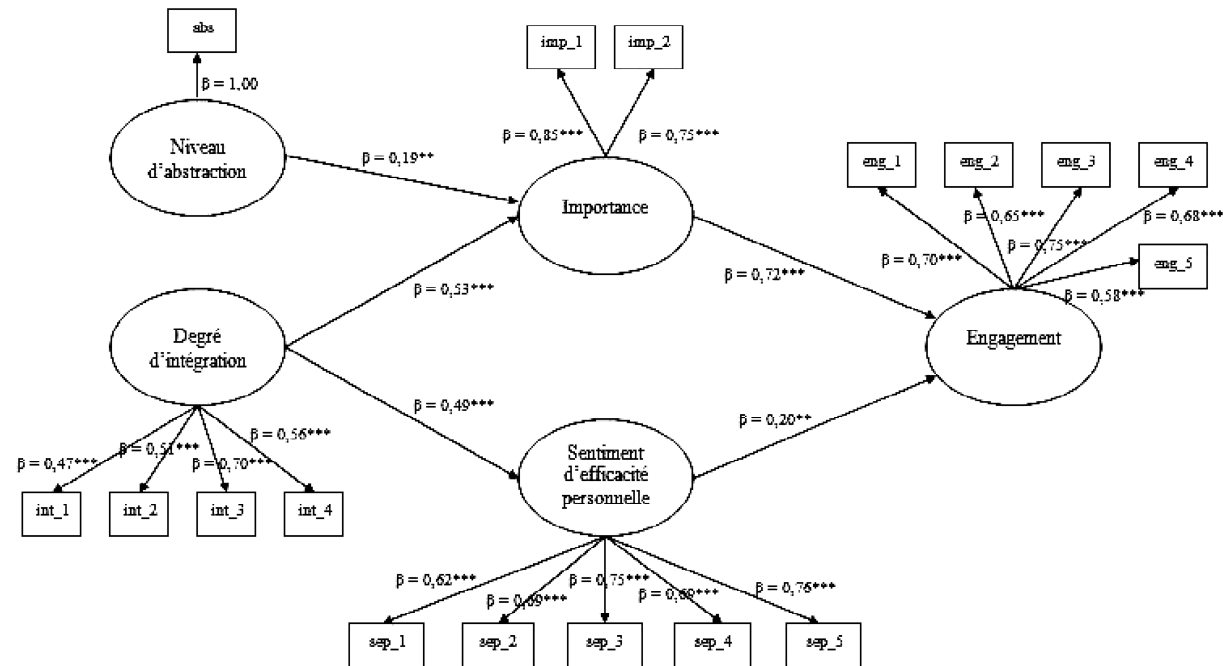
Table 5

Study 2: Number of items, Cronbach's α , means, standard deviations, and correlation coefficients between indices

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 corrélative. 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 ($\chi^2/\text{ddl} = 1,97$; $GFI = 0,90$; $RMSEA = 0,066$). La statistique χ^2 est significative ($\chi^2 = 224,75$; $p < 0.001$), 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 : $\chi^2/\text{ddl} = 1,91$; $GFI = 0,90$; $NNFI = 0,90$; $RMSEA = 0,064$. 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 corrélative, 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 ($\chi^2_{\text{diff}}(1) = 31,01$; $p < 0.001$). Les indices de qualité d'ajustement montrent que le modèle incluant ce lien s'ajuste bien aux données : $\chi^2/\text{ddl} = 1,89$; $GFI = 0,90$; $NNFI = 0,90$; $RMSEA = 0,063$. 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.

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



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

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 ».

Figure 5. Study 1: Results of the structural equation modelling ($N = 223$)

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 ($\beta = 0,20$; $p < 0.01$). À 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 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 réciproquement. 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 néces-

saire. Si, dans le cadre des présentes études, nous avons employé des termes qui peuvent évoquer la causalité, c'est parce que nous nous appuyons 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 manifesté par les étudiants 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 bibliographiques

- 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 3e 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.
- 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 (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 sub-goals, 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). Adaptive self-regulation of unattainable goals: Goal disengagement, goal reengagement, and subjective well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1494-1508.

1. Thèmes de recherche : motivation, projet de formation, transition secondaire / supérieur. Contact : Institut de Recherche en Sciences Psychologiques, Université catholique de Louvain, place Cardinal Mercier 10, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique. Courriel : gentiane.boudrenghien@uclouvain.be.

2. Thèmes de recherche : pédagogie universitaire, motivation, transition secondaire / supérieur.

3. Thèmes de recherche : motivation, dynamiques identitaires, formation d'adultes. Contact : Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Genève, boulevard du Pont-d'Arve 40, 1211 Genève 4, Suisse.

4. Le regroupement d'items en indicateurs est expliqué dans l'étude 2 (analyse statistique).