

Université de Montréal

Engagement psychologique et bien-être personnel : présentation d'un modèle
tridimensionnel appliqué à l'univers académique

par

Ann Brault-Labbé

Département de psychologie

Faculté des arts et sciences

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de Philosophiæ Doctor (Ph.D.)
en Psychologie – recherche et intervention
option Psychologie clinique

Septembre 2006



© Ann Brault-Labbé, 2006

BF

22

U54

2007

V.005

Direction des bibliothèques

AVIS

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :

Engagement psychologique et bien-être personnel : présentation d'un modèle
tridimensionnel appliqué à l'univers académique

Présentée par :

Ann Brault-Labbé

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

CYR, Mireille
présidente-rapporteur

DUBÉ, Lise
directrice de recherche

MAGEAU, Geneviève
membre du jury

VALLERAND, Robert J.
examineur externe

CHOUINARD, Roch
représentant du doyen de la FES

Sommaire

Cette thèse de doctorat, présentée sous forme de trois articles, vise à mettre en valeur l'utilité d'étudier la notion d'engagement en psychologie, particulièrement dans l'optique de mieux comprendre les mécanismes sous-jacents à un fonctionnement humain optimal, associé au bien-être personnel de l'individu. Le premier article présente une recension d'écrits qui décrit les limites conceptuelles ayant jusqu'ici rendu difficile l'étude de l'engagement psychologique. Un modèle tridimensionnel de l'engagement qui a été développé afin de dépasser ces limites est présenté, de même qu'une description des applications jusqu'ici investiguées de ce modèle.

Les deux articles empiriques qui sont ensuite présentés rapportent de quelles façons le modèle de l'engagement proposé dans l'article théorique s'applique au domaine académique. Le premier décrit une étude menée auprès de 266 étudiants universitaires et guidée par trois objectifs: (1) appliquer à l'univers académique ce modèle tridimensionnel de l'engagement, en y ajoutant certaines considérations motivationnelles; (2) vérifier l'hypothèse selon laquelle l'engagement académique est positivement relié au bien-être personnel; (3) explorer la nature des relations entre l'engagement académique et l'autodétermination dans les études. En plus d'analyses factorielles exploratoires ayant permis de valider une première version de *l'Échelle d'Engagement Académique* ($\alpha = .88$), des analyses corrélationnelles et de régression multiple ont permis de corroborer l'hypothèse d'un lien positif entre engagement académique et bien-être personnel. Ce type d'analyses a aussi permis de décrire les liens entre divers types de régulation de la motivation et l'engagement académique, mettant en valeur un lien particulièrement marqué de ce dernier avec la régulation intrinsèque à l'accomplissement. Enfin, l'hypothèse selon laquelle

l'engagement académique est médiateur du lien entre l'autodétermination et le bien-être personnel a été validée par analyses exploratoires et confirmatoires.

Le second article empirique se penche à nouveau sur l'engagement académique, mais aussi sur ses déséquilibres possibles, soient le sous-engagement (engagement déficitaire) et le surengagement (engagement excessif), avec comme hypothèse que ces deux derniers modes seraient liés à des conséquences négatives pour l'individu. L'objectif général qui a guidé l'étude rapportée, menée auprès de 296 étudiants de niveau collégial, était de confirmer le lien positif entre engagement académique et bien-être personnel auprès d'une nouvelle population d'étudiants et de mettre en contraste ce résultat avec le lien négatif anticipé du sous-engagement et du surengagement académiques avec le bien-être personnel. La structure tridimensionnelle de l'*Échelle d'Engagement Académique* ($\alpha = .92$) a été validée à nouveau, et des analyses factorielles exploratoires ont également permis de valider une première version d'échelles de surengagement ($\alpha = .85$) et de sous-engagement ($\alpha = .94$) académiques. Des analyses corrélationnelles et de régression multiple ont permis de confirmer plusieurs liens attendus entre les différents modes d'engagement académique et le bien-être personnel. Enfin, en combinant les scores obtenus par les étudiants à chacun des trois modes d'engagement, quatre profils de fonctionnement académique ont été identifiés et comparés en regard du bien-être leur étant associé. Les résultats sont discutés en mettant à l'avant-plan la potentielle utilité clinique et pédagogique des travaux effectués.

Mots clés : engagement psychologique, engagement académique, motivation, bien-être personnel, surengagement, sous-engagement, autodétermination, psychologie positive.

Summary

This doctoral thesis, presented in the form of three articles, aims to highlight the usefulness of studying the notion of commitment in psychology in order to better understand the mechanisms underlying an optimal human functioning. The first article presents a theoretical review which describes the conceptual limits having rendered the study of psychological commitment difficult until now. A three-dimensional model of commitment which was developed in order to overcome these limitations is then presented, as well as a description of the investigated applications of this model to date.

The two empirical articles which are then presented describe in what manner the commitment model proposed in the theoretical article applies to the academic field. The first empirical article describes a study conducted with 266 university students and guided by three objectives: (1) applying the three-dimensional model of commitment to the academic area, while therein including new motivational considerations; (2) testing the hypothesis that academic commitment is positively related to students' personal well-being; (3) exploring the nature of the relations that exist between academic commitment and self-determination in the academic area. Exploratory factor analyses allowed the validation of a first version of the *Academic Commitment Scale* ($\alpha = .88$). Correlational and multiple regression analyses permitted the corroboration of the hypothesis pertaining to the positive relationship between academic commitment and personal well-being among students. This type of analyses also allowed the drawing of a descriptive portrait of associations existing between different types of regulation of motivation and academic commitment, highlighting a strong connection between *intrinsic regulation toward*

accomplishments and academic commitment. Finally, exploratory and confirmatory analyses led to the corroboration of the hypothesis pertaining to the mediating role of academic commitment in the association between students' self-determination and personal well-being.

The second empirical article still focuses on academic commitment, but also on the possible imbalances in respect of students' commitment, that is academic *undercommitment* and *overcommitment*. The underlying hypothesis was that those two less balanced modes of commitment would be associated with negative consequences for students. The reported study, conducted with 296 college-level students, aimed to corroborate the association between academic commitment and personal well-being with a new population of students, and to contrast this association with the negative one that was expected between personal well-being and the two less balanced modes of commitment. The three-dimensional structure of the *Academic Commitment Scale* ($\alpha = .92$) was validated again with college students, and exploratory factor analyses allowed to validate a first version of academic *overcommitment* ($\alpha = .85$) and *undercommitment* ($\alpha = .94$) scales. Correlational and multiple regression analyses allowed to confirm the hypothesis pertaining to the relationships between the different modes of academic commitment and personal well-being. Finally, by combining students' scores on each mode of commitment, four academic functioning profiles were identified and compared in regard to their respective level of personal well-being. Results are discussed while bringing forth their clinical and pedagogical potential value.

Key words: psychological commitment, academic commitment, personal well-being, motivation, overcommitment, undercommitment, self-determination, positive psychology.

Table des matières

Sommaire	iii
Summary	v
Table des matières	vii
Liste des tableaux	ix
Liste des figures	x
Liste des abréviations	xi
Dédicace	xii
Remerciements	xiii
CHAPITRE 1 – Introduction générale	1
1. Préambule	2
2. Structure et objectifs de la thèse	4
Références	9
CHAPITRE 2 – Article 1 : « <i>Mieux comprendre l’engagement psychologique : revue théorique et proposition d’un modèle intégratif</i> »	11
Résumé	13
Abstract	14
1. L’engagement, témoin des choix majeurs de la vie	15
2. De la difficulté de définir l’engagement	16
3. Vers une vision intégrative du processus d’engagement	20
4. L’utilité d’étudier l’engagement : quelques pistes de réflexion	31
Références	34
Annexe	39
CHAPITRE 3 – Article 2 : « <i>Engagement académique universitaire, motivation et bien-être personnel : vers une perspective intégrative</i> »	40
Résumé	42
Abstract	43
Introduction	44
Contexte théorique	45
Objectifs et hypothèses.....	51
Méthodologie	52
Résultats.....	57
Discussion.....	71
Conclusion	81
Références	84

CHAPITRE 4 – Article 3 : « <i>Engagement, surengagement et sous-engagement académiques au collégial : pour mieux comprendre le bien-être des étudiants</i> »	89
Résumé	91
Abstract	92
Introduction	93
Contexte théorique	95
Objectifs et hypothèses	102
Méthodologie	102
Résultats	108
Discussion	122
Conclusion	131
Références	134
Annexe	138
 CHAPITRE 5 – Conclusion générale	141
1. Retour sur les objectifs de la thèse et les principaux résultats obtenus	142
2. Limites principales de la thèse	147
3. Principales contributions de la thèse	149
Références	152
 APPENDICE	
Questionnaires utilisés	xv
Références	xxxiv

Liste des tableaux

Article 2 :

Tableau I	<i>Échelle d'Engagement Académique</i> : solution factorielle.....	60
Tableau II	Moyennes, écarts-types et corrélations entre les principales variables investiguées	62
Tableau III	Valeur prédictive des composantes de l'engagement académique vis- à-vis du BEP.....	64
Tableau IV	Valeur prédictive des indicateurs inverses d'engagement académique vis-à-vis du BEP.....	65
Tableau V	Valeur prédictive des divers types de régulation de la motivation vis- à-vis de l'engagement académique et de ses composantes	67
Tableau VI	Rôle médiateur de l'engagement académique : analyses de régression ...	69

Article 3 :

Tableau I	Moyennes, écarts-types et corrélations entre les trois types d'engagement et les indicateurs de BEP.....	116
Tableau II	Valeurs prédictives de l'engagement, du sous-engagement et du surengagement académiques vis-à-vis du BEP.....	117
Tableau III	Niveaux moyens d'engagement, de sous-engagement et de sur- engagement pour les quatre profils de fonctionnement académique...	120
Tableau IV	Comparaison des profils d'engagement académique quant au BEP rapporté	121

Liste des figures**Article 1 :**

Figure 1 Modèle d'engagement académique: analyse factorielle confirmatoire 27

Article 2 :

Figure 1 Rôle médiateur de l'engagement académique : analyse confirmatoire 70

Liste des abréviations**En français :**

AD	Autodétermination
BEP	Bien-être personnel
DEC	Diplôme d'études collégiales
EEA	<i>Échelle d'Engagement Académique</i>
EME	<i>Échelle de Motivation en Éducation</i>
ENG	Engagement académique
ENTH	Enthousiasme envers les études
ESDE	<i>Échelle de Satisfaction Dans les Études</i>
PER	Persévérance dans les tâches académique en dépit des obstacles rencontrés
RÉC	Réconciliation des aspects positifs et négatifs de la vie académique
RM-E	Régulation de la motivation de type extrinsèque
RM-I	Régulation de la motivation de type intrinsèque
VD	Variable dépendante
VI	Variable indépendante

En anglais :

ANOVA	Analysis of Variance
BIDR-6	<i>Balanced Inventory of Desirability Responding</i>
NFI	Normed Fit Index

À Pascal...

*Pour cette décennie un peu étrange de recherche
et de découverte de soi qu'est la vingtaine,
que nous avons vécue ensemble de si près et qui se boucle pour moi
avec la fin de mes études en psychologie.*

Remerciements

Je souhaite d'abord adresser un merci monumental à ma famille, tout particulièrement à ma mère, Nicole, et à mon père, Lucien, pour leur soutien inconditionnel et leur affection qui m'ont toujours accompagnée tant dans le doctorat que dans chacun des petits détours de ce chemin sinueux qu'est le début de la vie adulte. Un merci tout spécial également à mon frère, Jean-Sébastien, pour les plaisirs artistiques que nous partageons et qui m'ont parfois permis de trouver la motivation de me rendre au bout du doctorat, avec de jolis projets en attente de réalisation pour la suite des choses...

Je tiens également à remercier mes collègues et très proches amis Julie, Cynthia et Nicholas, pour les grandes discussions et le soutien entre « psys » que nous nourrissons entre nous mais aussi pour leur acharnement à me pousser vers la réalisation de mes rêves les plus chers (espèces de têtes dures que vous êtes!!!). Je remercie également Pascal pour son soutien et pour tous ses petits plats qui ont accompagné tant d'heures de travail passées devant mon ordinateur; Sophie pour sa tolérance envers ma « bulle » dans le quotidien des débuts de mon doctorat; Judith, qui a vaillamment surveillé mon échelle de bien-être lors des durs matins de travail où la thèse perturbait mon travail « *Kif-Kifien* »; Martin *Lépinard* pour nos échanges parfois mordants mais très inspirants; Frédérick pour son amitié de longue date; et les *copinos* du cégep aux côtés de qui j'ai découvert mon intérêt et ma fascination pour tout ce qui a trait à la créativité. Un merci tout spécial à André, arrivé dans ma vie comme une boîte à surprises en fin de parcours doctoral et ouvrant pour moi la voie au partage de si belles découvertes...

Un grand merci à Paul-André Arsenault pour le regard attentif et minutieux porté sur mon travail, à Marc-André Bouchard pour une année de supervision particulièrement riche et significative dans ma vie, à Anaïs Lavarenne pour son « *pitonnage* » sur l'ordinateur, à Marie Brault pour son coup de pouce dans le registre de la linguistique anglophone, ainsi qu'à Michel Fournier pour ses conseils statistiques si précieux qui, dans leur contenu, m'ont « *sauvé la vie* » (ou en tout cas épargné de catastrophiques crises d'angoisse!) et, dans leur forme, m'ont plus d'une fois « *fait mourir* »... de rire!

Je tiens à remercier ma directrice de thèse, Lise Dubé, qui m'a permis de découvrir et d'adorer ce domaine de recherche qu'est la psychologie positive. Elle a su me faire profiter de ses connaissances et de son expérience en toute cohérence avec ce domaine, c'est-à-dire avec le souci de m'encourager à me dépasser en gardant toujours en tête le bien-être et la satisfaction *personnelle* à retirer de ce que j'accomplis. Merci, Lise, d'avoir cru en moi.

Enfin, la réalisation de cette thèse a été rendue possible grâce à quelques centaines d'étudiants qui ont accepté de prendre part aux études que j'ai menées et grâce à plusieurs enseignants qui m'ont permis de recruter des participants dans leurs cours : je les remercie tous chaleureusement. Elle a également été rendue possible grâce au soutien financier du Fonds pour la Formation de Chercheurs et l'Aide à la Recherche (FCAR), du Fonds Québécois de la Recherche sur la Société et la Culture (FQRSC), du Conseil de recherches en Sciences humaines du Canada (CRSH), et du Département de Psychologie de l'Université de Montréal.

CHAPITRE 1

Introduction générale

*« Les gens célèbres sont des gens ordinaires qui se sont
engagés vers des buts extraordinaires. »*

Robert H. Schuller

1. Préambule

Dans toutes les époques de l'histoire humaine, certains hommes et certaines femmes ont suscité tantôt de l'envie, tantôt de l'admiration et tantôt de l'émerveillement, de par leur aptitude exceptionnelle à atteindre des niveaux inespérés de créativité, d'accomplissement personnel et/ou de performance. Que ce soit dans le domaine des arts, des sciences, des sports ou dans différents contextes sociopolitiques, certains individus laissent des marques toutes spéciales dans l'esprit des gens à cause du fonctionnement hors du commun dont ils semblent être capables.

S'intéressant à définir rigoureusement le bien-être personnel des individus ainsi qu'à identifier les facteurs qui le favorisent, le courant récent de la psychologie positive (Diener, Sue, Lucas, & Smith, 1999; Lyubomirski, 2001; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Sheldon & King, 2001) a vu un nombre croissant de chercheurs s'intéresser au fil des dernières décennies à ce type de fonctionnement optimal que l'on retrouve de façon particulièrement frappante chez certains individus (Csikszentmihalyi, 1990, 1996; Gardner, 1993; Hennessey, 2000; Ryan & Deci, 2000; Vallerand et al., 2003). À cet égard, il est intéressant de constater que, bien qu'un tel fonctionnement soit complexe et qu'il puisse être influencé par un grand nombre de facteurs personnels et environnementaux, les chercheurs réfèrent presque systématiquement à la grande capacité d'engagement qui caractérise ces grands créateurs ou ces individus particulièrement performants.

Il semble en effet qu'en plus d'être caractérisés par le fait qu'ils savent assez précisément ce qu'ils veulent faire dans la vie (*identification* des buts), ces individus le font de façon particulièrement efficace (*poursuite* concrète des buts), en dépit des obstacles, des sacrifices ou des efforts parfois difficiles que cela nécessite. Une telle façon de fonctionner implique d'avoir considéré les alternatives possibles et d'avoir accepté de laisser certaines options intéressantes de côté, estimant finalement en bout de ligne avoir effectué le meilleur choix. Nous croyons que c'est ce que le processus d'engagement permettrait de maintenir comme mode d'interaction avec l'environnement : à travers ce processus, il deviendrait possible de transformer les deuils et les coûts associés aux choix que l'on fait en une valeur plus grande accordée aux options choisies (Dubé & Brault-Labbé, 2002). En somme, il semble que les individus particulièrement performants soient souvent aptes à évoluer dans la poursuite de leurs buts sans entretenir d'inquiétudes ou de doutes récurrents quant au risque d'avoir effectué de mauvais choix ou de « passer à côté » d'options intéressantes qui pourraient se présenter à eux.

C'est l'intérêt pour ce lien entre le fonctionnement optimal et la notion d'engagement qui a inspiré les réflexions ainsi que les questions de recherche qui sous-tendent la présente thèse de doctorat. Si les études qui ont été effectuées dans le contexte de sa réalisation se sont quelque peu éloignées de thématiques telles que la créativité et la performance de haut niveau, les concepts d'engagement et de bien-être personnel en constituent néanmoins les éléments centraux.

2. Structure et objectifs de la thèse

Dans les trois articles inclus dans cette thèse (un article théorique et deux articles empiriques), le concept d'engagement est abordé en fonction d'un modèle proposé par Dubé et ses collègues (Dubé, Jodoin, & Kairouz, 1997; Jodoin, 2000; Jodoin & Dubé, 2000a, 2000b), ainsi qu'en fonction de considérations théoriques et empiriques issues du domaine de la psychologie de la motivation. Le tout ne sera pas décrit en détail dans cette introduction puisque ce l'est de façon approfondie dans les articles qui suivent, mais mentionnons néanmoins que ce cadre théorique permet d'aborder l'engagement en tant que variable multidimensionnelle dans laquelle sont considérés des processus affectifs, cognitifs, comportementaux et motivationnels du fonctionnement humain.

Par ailleurs, c'est l'engagement académique postsecondaire (niveaux collégial et universitaire) qui a été spécifiquement investigué en lien avec le bien-être personnel dans les études empiriques qui ont été réalisées. Ce choix de s'intéresser à l'engagement académique ne s'est pas fait au hasard. Mentionnons notamment à cet effet que dans chacun des articles empiriques constituant la thèse sont rapportées des statistiques indiquant qu'il existe des problèmes notables au Québec (comme partout ailleurs en Amérique du Nord) quant à la persistance académique des étudiants à tous les niveaux de formation, incluant les niveaux postsecondaires. Comme cette réalité est non seulement associée à d'importantes retombées sociales et économiques dans la collectivité, mais également à des difficultés de nature souvent identitaire, développementale ou personnelle chez les étudiants eux-mêmes, nous croyons que ce domaine mérite d'être

investigué à fond, tant pour mieux comprendre le phénomène que pour orienter certaines interventions et pour développer une approche préventive de l'abandon académique.

Il est à noter que les trois articles inclus dans cette thèse ne sont pas présentés en fonction de l'ordre chronologique dans lequel ils ont été produits. L'article théorique avec lequel débute la thèse (deuxième chapitre) fut en fait le dernier à être rédigé, et il réfère à maintes reprises aux deux articles empiriques qui le suivent. Si cet article théorique se situe en ouverture des travaux qui ont été réalisés, c'est qu'il offre une vision globale de la façon dont le concept d'engagement a été étudié depuis que l'on s'y intéresse en psychologie, non seulement dans le domaine académique mais également dans plusieurs autres sphères d'activités, en fonction de différentes approches. Il présente également une recension des écrits qui tente de mettre en lumière les obstacles qui ont jusqu'ici limité l'étude de l'engagement (principalement reliés à sa définition conceptuelle et opérationnelle), obstacles qui doivent être dépassés si l'on souhaite investiguer ce concept avec une rigueur accrue : c'est d'ailleurs dans l'optique de faciliter l'étude de la notion d'engagement qu'a été développé le modèle de Dubé et ses collègues, ce qui est également explicité dans cet article théorique. Les avantages ainsi que les nombreuses applications possibles du modèle y sont décrits, accompagnés de pistes de réflexion sur l'importance et la pertinence de faire du concept d'engagement une cible principale d'investigation de façon plus assidue, dans des domaines variés de la psychologie, auprès de populations diverses. L'intérêt d'étudier l'engagement en lien avec le bien-être personnel est souligné de façon plus particulière.

Les deux articles qui suivent l'article théorique (troisième et quatrième chapitres respectivement) plongent plus spécifiquement le lecteur dans les travaux empiriques qui ont été réalisés dans le cadre de la recherche inhérente à la présente thèse. Ces travaux se fondent essentiellement sur des analyses effectuées à partir de données recueillies par questionnaires auto-révélés auprès d'étudiants au collégial et à l'université, questionnaires portant principalement sur les perceptions qu'ont les étudiants de leur engagement académique et de leur bien-être personnel.

Le premier des deux articles empiriques rapporte une étude réalisée auprès d'étudiants universitaires, effectuée dans l'optique d'appliquer le modèle de l'engagement de Dubé et al. (1997) au domaine académique, confirmant ainsi sa structure tridimensionnelle, en y ajoutant cependant une clarification motivationnelle. Ce dernier objectif est entre autres associé à un désir d'étudier l'engagement non seulement en lien avec le bien-être personnel des étudiants, mais également en lien avec des variables issues du domaine de la psychologie de la motivation, ayant elles aussi été reliées au bien-être dans des études effectuées par d'autres chercheurs. En ce sens, différents types de régulation de la motivation tels que définis dans la *théorie de l'autodétermination* (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000) constituent des cibles d'investigation en lien avec l'engagement académique et le bien-être personnel dans cet article.

Le deuxième article empirique permet de se pencher davantage sur les déséquilibres qui surviennent parfois au cours du processus d'engagement académique des étudiants, déséquilibres que l'on présume être nuisibles pour le bien-être et pouvant se traduire par

un manque (*sous-engagement*) ou par un excès (*surengagement*) d'engagement académique. Sans avoir été guidé par une approche typiquement clinique ou pédagogique, cet article présente néanmoins des pistes de réflexions quant à la pertinence d'établir des ponts plus nombreux entre la psychologie clinique, la psychologie de l'éducation, et des secteurs davantage issus de la recherche dite « fondamentale » en psychologie, tels que la psychologie sociale ou la psychologie de la motivation.

Ajoutons d'ailleurs que dans les trois articles, la notion d'engagement est abordée en tant que variable intégrative et potentiellement unificatrice de connaissances issues de différents secteurs de la psychologie, qui évoluent encore trop souvent, à notre avis, de façon isolée, sans que leurs avancées respectives ne profitent réellement à des champs d'expertise pourtant connexes et complémentaires.

La conclusion, présentée à la suite des trois articles, résume les objectifs qui ont guidé la présente thèse de même que les principaux résultats obtenus. Elle présente également une vue d'ensemble des réflexions soulevées dans les articles quant aux limites des travaux effectués, mais également quant à leurs contributions pour l'avancement des connaissances en psychologie positive et en psychologie de la motivation. Elle propose enfin des pistes de recherches futures qui permettraient de poursuivre dans la lignée des travaux présentés dans la thèse. Finalement, les questionnaires qui ont été utilisés dans le cadre des études empiriques sont présentés en appendice, à la toute fin de la thèse.

En somme, tout en maintenant en avant-plan un désir d'étudier la notion d'engagement de façon rigoureuse et à partir de bases conceptuelles solides, la présente thèse de doctorat a été abordée avec l'ambition d'élargir autant que faire se peut les pistes de réflexion inhérentes à l'étude d'un concept qui s'avère à notre avis fondamental en psychologie, puisqu'il s'applique au fonctionnement de tout être humain, dans toutes les sphères centrales de sa vie. Nous croyons, qu'il est d'autant plus intéressant et utile d'étudier ce concept considérant l'accumulation de plus en plus importante de résultats de recherche démontrant qu'il est positivement relié au bien-être personnel.

Références

- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow. The psychology of optimal experience*. New York : Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuit: Human needs and the self-determined of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Dubé, L. & Brault-Labbé, A. (2002). De la possibilité du bonheur : une approche psychosociale. In C. Bonardi, F. Girandola, N. Roussiau, & N. Soubiale (Éds.), *Psychologie sociale appliquée: Environnement et santé* (pp. 185-199). Paris: In Press Editions.
- Dubé, L., Jodoin, M., & Kairouz, S. (1997). L’engagement: un gage de bonheur? *Revue québécoise de psychologie*, 18(2), 211-237.
- Gardner, H. (1993). *Creating Minds*. New York: Basic Books.
- Hennessey, B. A. (2000). Self-determination theory and the social psychology of creativity. *Psychological Inquiry*, 11(4), 293-298.
- Jodoin, M. (2000). *Engagement et surengagement au travail : composantes psychologiques, antécédents potentiels et association avec le bien-être personnel*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, Canada.
- Jodoin, M. & Dubé, L. (2000a). *High work commitment and work overcommitment : Their relation to personal well-being*. Unpublished manuscript, Université de Montréal, Montréal, Canada.
- Jodoin, M. & Dubé, L. (2000b). *Understanding work overcommitment among physicians : A look at job characteristics, personal strinvings and domain satisfaction*. Unpublished manuscript, Université de Montréal, Montréal, Canada.
- Lyubomirski, S. (2001). Why are some people happier than others? The role of cognitive and motivational processes in well-being. *American Psychologist*, 56(3), 239-249.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Sheldon, K. M. & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, 56(3), 216-217.
- Vallerand, R. J., Blanchard, C., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C., Léonard, M., & Gagné, M. (2003). Les passions de l'âme : On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(4), 756-767.

CHAPITRE 2

Article 1

**Mieux comprendre l'engagement psychologique :
revue théorique et proposition d'un modèle intégratif**

Article à soumettre pour publication à la revue *Psychologie canadienne*

En tête: Mieux comprendre l'engagement psychologique

**Mieux comprendre l'engagement psychologique :
revue théorique et proposition d'un modèle intégratif**

Ann Brault-Labbé et Lise Dubé

Département de psychologie, Université de Montréal, Montréal, Québec, Canada

Adresse de correspondance :
Ann Brault-Labbé
a/s Lise Dubé, Ph.D.
Département de psychologie
Université de Montréal
C.P. 6128, succ. Centre-ville
Montréal, Québec, CANADA H3C 3J7
Courrier électronique : [REDACTED]

Cette recherche a été réalisée grâce à l'appui financier du Fonds Québécois de Recherche sur la Société et la Culture (FQRSC) et du Conseil de Recherche en Sciences Humaines du Canada (CRSH) accordé à la première auteure dans le cadre de sa thèse de doctorat.

Résumé

L'objectif général de cet article est de présenter une approche qui vise à mieux comprendre les mécanismes inhérents au processus d'engagement psychologique et, par conséquent, de proposer des pistes pour en améliorer l'étude scientifique. Il tente de faire le point sur la façon dont est présentement conceptualisée la notion d'engagement psychologique dans l'univers scientifique ainsi que sur certaines lacunes qui rendent difficile l'étude de ce concept. Il présente également un modèle qui tente de remédier à ces lacunes, modèle selon lequel l'engagement constitue un processus multidimensionnel fortement relié au bien-être personnel des individus et reflétant leurs choix personnels. Des applications possibles de l'étude de l'engagement à différents domaines de la psychologie sont également présentées.

Mots-clés : engagement psychologique, choix personnels, bien-être personnel, motivation, revue théorique.

Abstract

The main goal of this article is to present an approach which aims to better understand the mechanisms inherent to psychological commitment and, consequently, to propose avenues to improve its scientific study. It attempts to take stock of the way psychological commitment is presently conceptualized in the scientific area and of some deficiencies which render the study of this concept difficult. It also presents a model which attempts to remedy such deficiencies, model according to which commitment represents a multidimensional process strongly related to individuals' personal well-being and reflecting their personal choices. Possible applications of the study of commitment in various areas of psychology are also discussed.

Key words : psychological commitment, personal choices, personal well-being, motivation, theoretical review.

1. L'engagement : Témoin des choix majeurs de la vie

Plusieurs des décisions majeures que nous prenons au cours de notre vie impliquent des choix difficiles dont nous tentons de mesurer les avantages, les coûts et les compromis associés. De tels choix surviennent autant dans les sphères académique et professionnelle de la vie que dans les sphères amoureuse ou personnelle : les gens se trouvent fréquemment confrontés à une question qui provoque parfois de la confusion, de la crainte ou de l'incertitude, mais à laquelle personne n'échappe : va-t-on s'engager ou non? Et peu importe la réponse qui ressort des délibérations intérieures évoquées par cette question, les décisions qui en découlent ont généralement un impact important sur l'ensemble du fonctionnement personnel qui s'ensuit.

Bien que la notion d'engagement soit étudiée depuis déjà quelques décennies, ce n'est que récemment que l'étude spécifique des composantes et des mécanismes psychologiques sous-jacents à l'engagement représente un intérêt grandissant de recherche dans le domaine de la psychologie. Cet intérêt est marqué par le désir de comprendre par quels moyens, pour quelles raisons et dans quelles circonstances un individu parvient à développer et à maintenir une ligne persistante de conduite envers une personne, un groupe, une activité ou un projet.

Le fait de connaître et de bien saisir le construit d'engagement peut éclairer à plusieurs égards la compréhension que nous avons du fonctionnement humain, d'autant plus qu'un nombre croissant de travaux en psychologie démontre que l'engagement et/ou la capacité de s'engager sont positivement associés au bien-être personnel (Brault-Labbé, 2006; Brault-Labbé & Dubé, 2006a, 2006b; Brault-Labbé, Lavarenne, & Dubé, 2005; Dubé, Jodoin, & Kairouz,

1997; Emmons, 1986; Jodoin, 2000; Jodoin & Dubé, 2000a, 2000b; Riipinen, 1997; Weiner, Muczyc, & Gable, 1987). Ainsi, le fait de connaître et de comprendre les mécanismes qui sous-tendent l'engagement de l'être humain permettrait d'intervenir plus aisément pour favoriser des niveaux d'engagement optimaux chez les individus et, par le fait même, augmenter la probabilité qu'ils atteignent des niveaux de bien-être plus élevés.

Afin d'étudier adéquatement le phénomène de l'engagement, il apparaît primordial de tenter de préciser clairement, de façon conceptuelle et opérationnelle, la structure psychologique qui lui est sous-jacente, c'est-à-dire les dimensions affectives, cognitives, comportementales et/ou motivationnelles qui le composent. Bien que certaines avancées aient été faites à cet égard dans les dernières décennies (Adams & Jones, 1997; Brickman, 1987; Dubé et al., 1997; Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Jodoin, 2000; Novacek & Lazarus, 1990; Rusbult & Farrell, 1983; Rusbult, Martz, & Agnew 1998), le concept d'engagement demande encore à être clarifié.

2. De la difficulté de définir l'engagement

À l'heure actuelle, il semble que l'étude rigoureuse des mécanismes psychologiques associés à l'engagement soit compromise par une nette absence de consensus dans la littérature scientifique quant à une définition opérationnelle de ce construit et des différentes composantes qui le constituent. Outre le simple fait que l'engagement soit un concept dont la complexité est reconnue (Burke & Reitzes, 1991; Dubé et al., 1997; Jodoin, 2000; Jodoin & Dubé, 2000a, 2000b; Novacek & Lazarus, 1990), nous croyons que deux raisons majeures peuvent être à

l'origine de cette confusion définitionnelle : d'une part, le fait que l'on considère qu'il existe plusieurs façons de s'engager (types d'engagement), et d'autre part, le fait que le concept soit étudié de façon isolée en fonction de différentes sphères de la vie dans lesquelles on s'engage (domaines possibles d'engagement).

Différents types d'engagement

Certaines distinctions ont déjà été faites dans la littérature entre plusieurs types d'engagement, impliquant chacun des mécanismes psychologiques différents. Par exemple, certains auteurs ont par le passé valorisé une approche liée aux théories de la dissonance cognitive selon laquelle l'engagement consiste en une persistance *comportementale* associée à une nécessité ressentie par l'individu d'être ou de paraître cohérent avec ses croyances et ses choix passés (Becker, 1960; Kiesler, 1971). Des auteurs plus contemporains valorisent pour leur part une approche *affective* selon laquelle l'engagement est avant tout l'expression d'un intérêt ou d'une attirance marquée envers une activité, une personne ou un quelconque objet social (Antonovsky, 1987; Csikszentmihalyi, 1990; Kobasa, 1982).

Récupérant partiellement ces idées, certains auteurs ont soulevé des distinctions entre d'autres sous-types d'engagement, soit l'engagement personnel, découlant des attirances et des choix propres de l'individu et généralement associé à une grande satisfaction; l'engagement moral (ou social), qui découle des valeurs morales ainsi que du sens du devoir et des responsabilités de l'individu; finalement, l'engagement structurel, qui relève du sentiment de

contrainte et d'obligation de persister à cause des coûts ou des conséquences anticipées s'il y a interruption de l'engagement (Adams & Jones, 1997; Johnson, 1973).

Un autre type d'engagement proposé par certains auteurs est l'engagement identitaire (Burke & Reitzes, 1991). Cette dernière approche réfère à l'ensemble des forces qui permettent à l'individu de choisir des interactions avec son environnement qui reflètent fidèlement son identité, et cela dans toutes les sphères majeures de sa vie. Ce type d'engagement permettrait de maintenir un sentiment de cohérence élevé entre qui l'individu considère être (son identité) et sa façon d'agir dans son fonctionnement quotidien.

Dans un autre ordre d'idées, certains auteurs mettent en lumière l'importance de définir l'engagement de type excessif, caractérisé par une tendance à se surinvestir compulsivement dans un domaine quelconque d'activité. Ce type d'engagement mettrait en péril l'équilibre de fonctionnement global de l'individu (Brault-Labbé & Dubé, 2006b; Jodoin, 2000; Jodoin & Dubé, 2000a, 2000b; Vallerand et al., 2003 ; Weiner et al., 1987) et, en ce sens, devrait être différencié de l'engagement personnel associé au bien-être.

L'étude isolée de l'engagement dans différentes sphères d'activités

Le second motif pouvant selon nous expliquer la variété des conceptualisations existantes de l'engagement dans la littérature scientifique réside dans le fait que le construit d'engagement est souvent étudié de façon isolée dans des sphères spécifiques de l'activité humaine. Par exemple, plusieurs définitions ont notamment été proposées pour l'engagement

relationnel (Adams & Jones, 1997; Agnew, Van Lange, Rusbult, & Langston, 1998; Finkel, Rusbult, Kumashiro, & Hannon, 2002; Lund, 1985; Rusbult et al., 1998 ; Sprecher, 1999; Wieselquist, Rusbult, Foster, & Agnew, 1999), pour l'engagement professionnel (Blau, Allison & St-John, 1993; Brown, 1996; Jodoin, 2000; Kobasa, 1982; Lodahl & Kejner, 1965; Mathieu & Zajac, 1990; Mayer & Schoorman, 1998; Meyer & Allen, 1991; Mowday, Steers, & Porter, 1979; Riipinen, 1997; Rusbult & Farrell, 1983; Wiener et al., 1987) ainsi que pour l'engagement académique (Astin, 1999 ; Fredricks et al., 2004 ; Kluger & Koslowsky, 1988; Pirot & De Ketele, 2000 ; Willis, 1993). D'autres auteurs se sont intéressés de façon plus générale à l'engagement envers des buts personnels (Hollenbeck, Williams, & Klein, 1989; Klein, Wesson, Hollenbeck, & Alge, 1999; Klein & Wright, 1994; Tubbs, 1993).

Or, même au sein de chacun de ces domaines respectifs de l'étude de l'engagement, il y a absence de consensus définitionnel. À cet effet, Adams et Jones (1997) soulignent par exemple qu'au sein même des études s'intéressant à l'engagement dans la vie de couple, l'absence de consensus pour la définition et la mesure de l'engagement pose un problème majeur quant à la validité du construit étudié et quant à la possibilité de comparer les diverses études entre elles. Dans le domaine professionnel, Meyer et Allen (1991) soulignent également ce problème pour l'étude de l'engagement organisationnel, et Brown (1996) fait de même pour l'étude de l'engagement au travail. Enfin, Fredricks et al. (2004) mettent en évidence cette lacune conceptuelle dans une revue de littérature portant sur l'engagement académique.

Loin de prétendre que l'engagement ne comporte aucune spécificité selon qu'il concerne le travail, les études, une relation amoureuse ou tout autre objet important d'investissement,

nous croyons qu'il devient néanmoins primordial de tenter d'identifier et de conceptualiser les mécanismes psychologiques communs à l'ensemble de ces engagements dans différents domaines, dans le but de développer une compréhension unifiée, intégrée et parcimonieuse du processus par lequel le fait de s'engager peut être favorable au fonctionnement humain.

3. Vers une vision intégrative du processus d'engagement

Il existe un très grand nombre de définitions de l'engagement ayant été proposées par divers auteurs. Lorsque que l'on effectue une analyse comparative de ces définitions, on remarque cependant que la plupart des auteurs considèrent l'engagement comme un concept comportant plusieurs dimensions et que les différences se situent surtout au niveau du nombre et de la combinaison des composantes impliquées dans le processus auquel il est associé.

Ainsi, si les définitions et les mesures de l'engagement varient considérablement dans la littérature, certaines composantes définitionnelles sont malgré tout proposées de façon récurrente par plusieurs chercheurs. Au cours des vingt dernières années, parmi les composantes souvent incluses dans les différentes définitions de l'engagement, l'on retrouve notamment : a) au niveau cognitif, l'*intention de persistance* de l'individu (Adams & Jones, 1997; Agnew et al., 1998; Blau et al., 1993; Brunstein, 1993; Finkel et al., 2002; Kluger & Koslowsky, 1988; Lund, 1985; Mayer & Schoorman, 1998; Wiener et al., 1987; Wieselquist et al., 1999) et l'*évaluation des alternatives ou des coûts/bénéfices* liés à l'engagement (Adams & Jones, 1997; Burke & Reitzes, 1991; Kluger & Koslowsky, 1988; Lund, 1985; Meyer & Allen, 1991; Wiener et al., 1987; Wieselquist et al., 1999); b) au niveau affectif, la *valeur subjective ou l'intérêt* accordés à l'objet

d'engagement (Adams & Jones, 1997; Blau et al., 1993; Burke & Reitzes, 1991; Csikszentmihalyi, 1990; Kobasa, 1982; Lund, 1985; Mayer & Schoorman, 1998; Novacek & Lazarus, 1990; Riipinen, 1997; Rusbult & Farrell, 1983; Willis, 1993) ainsi que l'*attachement* ressenti envers l'objet d'engagement (Agnew et al., 1998; Finkel et al., 2002; Kluger & Koslowsky, 1988; Meyer & Allen, 1991; Rusbult et al., 1998); c) au niveau comportemental, l'on retrouve fréquemment les *manifestations observables d'investissement* à l'égard de l'objet d'engagement (Astin, 1999; Brunstein, 1993; Kluger & Koslowsky, 1998; Kobasa, 1982; Lund, 1985; Novacek & Lazarus, 1990; Riipinen, 1997; Rusbult & Farrell, 1983; Wieselquist et al., 1999; Willis, 1993); enfin, d) dans une perspective motivationnelle, l'on propose la *vigueur* ou *l'énergie* comme caractéristiques essentielles à l'engagement (Astin, 1999; Kobasa, 1982; Novacek & Lazarus, 1990; Pirot & De Ketele, 2000).

Élaboration d'un modèle intégratif

Dans le but d'arriver à une conceptualisation potentiellement applicable à tout domaine d'engagement, une série d'études menées par Dubé et ses collègues (Dubé et al., 1997; Jodoin, 2000; Jodoin & Dubé, 2000a, 2000b) a permis de proposer un modèle tridimensionnel du *processus d'engagement*. L'un des objectifs de ce modèle était d'intégrer les différentes composantes suggérées antérieurement par divers théoriciens et de proposer qu'il n'existe pas plusieurs, mais un seul type d'engagement, défini par certaines composantes spécifiques. Dans ce modèle, l'engagement est défini comme l'interaction dynamique de trois éléments, les forces affective, comportementale et cognitive, qui font qu'une personne initie, puis maintient une ligne d'action ou de pensée envers un objet social important et valorisé. La force *affective*,

l'enthousiasme, est considérée comme étant souvent responsable du déclenchement du processus d'engagement et correspond au plaisir, à l'intérêt personnel ou à l'attrance ressentie par l'individu à l'égard de l'objet d'engagement. En second lieu, la force *comportementale*, la persévérance, est considérée comme favorisant pour sa part la poursuite des actions et des efforts que nécessite l'engagement en dépit des obstacles rencontrés. Enfin, la force *cognitive* correspond à la capacité de réconcilier les éléments positifs et négatifs associés au fait de s'engager. Cette dernière composante réfère plus spécifiquement à la capacité de comprendre et d'accepter que l'engagement implique toujours certains aspects difficiles auxquels il est nécessaire de faire face pour pouvoir profiter des avantages qu'il comporte. D'ailleurs, ce serait spécifiquement lorsque survient l'adversité que l'engagement serait véritablement mis à l'épreuve (Brickman, 1987; Lydon & Zanna, 1990).

L'intérêt particulier de la formulation théorique de ce modèle réside dans le fait qu'en plus de pouvoir s'appliquer à tout objet d'engagement, elle rend compte du caractère dynamique – c'est-à-dire évolutif et cyclique – de l'engagement humain. En effet, le modèle stipule que les trois composantes ne sont pas toujours activées au même moment et qu'elles ne sont pas toujours présentes avec la même intensité dans l'engagement de l'individu. Une telle optique permet de considérer les variations du niveau d'engagement d'une personne envers un objet social comme faisant partie d'un même processus. Par exemple, le modèle peut rendre compte du fait qu'un individu ait déjà été très enthousiaste à l'égard de l'objet de son engagement mais que, à un certain point dans le temps, ce soit avant tout sa persévérance comportementale qui le maintienne engagé alors que son enthousiasme a diminué.

Ainsi peuvent être intégrées les visions respectives des traditions cognitive, comportementale et affective de l'étude de l'engagement présentées plus tôt, intégration aussi préconisée par Brickman (1987), dont les postulats théoriques ont fortement inspiré le modèle de Dubé et ses collaborateurs.

Et l'aspect motivationnel proposé par certains auteurs?

La section qui précède permet d'indiquer en quoi le modèle de Dubé et ses collègues, par la conceptualisation et l'opérationnalisation qu'il propose, peut contribuer à l'avancement de l'étude de l'engagement en tant que phénomène multidimensionnel du fonctionnement humain. Par ailleurs, l'on remarque que bien qu'il réfère à une force permettant à l'individu de se mettre en action, soit l'enthousiasme (intérêt, attirance) ressenti envers un objet social valorisé, ce modèle de l'engagement n'inclut pas d'aspect explicitement motivationnel, à savoir la mobilisation de l'énergie nécessaires pour atteindre certains buts et satisfaire certains besoins.

L'inclusion de cet aspect motivationnel dans le modèle pourrait s'avérer utile à la psychologie de la motivation qui, comme les autres domaines de la psychologie, utilise fréquemment le construit d'engagement (voir, par exemple, Brunstein, 1993; Brunstein, Schultheiss, & Grässmann, 1998; Hollenbeck et al., 1989; Klein et al. 1999; Klein & Wright, 1994; Tubbs, 1993, 1994) sans que celui-ci soit défini clairement de façon conceptuelle et opérationnelle. C'est le cas de la théorie de Emmons (1986, 1991), qui considère que les motivations personnelles (*personal strivings*) permettent d'identifier les engagements d'une

personne; la théorie des buts personnels (*personal goals*) stipule pour sa part que l'engagement de l'individu envers des buts qui sont congruents avec ses besoins est associé à un bien-être élevé (Brunstein & Gollwitzer, 1996; Brunstein et al., 1998); la théorie de McClelland (1985) souligne que le bien-être devrait découler de l'engagement d'une personne dans des projets et activités qui offrent la possibilité de satisfaire ses besoins; l'engagement est aussi mentionné dans diverses formulations de la *théorie de l'autodétermination* (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000), qui s'intéresse aux types de régulation plus ou moins autodéterminés de la motivation que peuvent adopter les individus alors qu'ils s'engagent dans la poursuite de buts personnels, de façon à répondre à leurs besoins psychologiques. Ainsi, bien qu'ils n'en fassent pas nécessairement une cible principale d'investigation, plusieurs auteurs sont d'accord pour affirmer que l'étude du construit d'engagement, de ses antécédents et de ses conséquences est essentielle à une meilleure compréhension de différents processus motivationnels humains (Klein et al., 1999; Klein & Wright, 1994; Novacek & Lazarus, 1990; Tubbs, 1994).

À la lumière de ce constat, il devenait pertinent de considérer l'ajout d'une composante explicitement motivationnelle aux composantes affective, cognitive et comportementale déjà proposées dans le modèle de Dubé et ses collègues (Dubé et al., 1997; Jodoin, 2000; Jodoin & Dubé, 2000a, 2000b). C'est dans cette optique qu'une série d'études a été réalisée au cours des dernières années par Brault-Labbé et Dubé (2006a, 2006b).

Cette tentative d'ajouter une dimension motivationnelle au modèle existant s'est effectuée sur la base de postulats théoriques proposés par Novacek et Lazarus (1990), qui considèrent que l'engagement constitue probablement le construit le plus utile pour étudier les

valeurs et les buts personnels des individus. Pour ces auteurs, la motivation est nécessaire à l'engagement et en assure généralement le déclenchement (comme l'enthousiasme dans le modèle de Dubé et ses collègues). Bien que Novacek et Lazarus se soient surtout penchés sur les contenus possibles des engagements des individus (domaines d'engagement), sans proposer une conceptualisation opérationnelle du construit d'engagement en tant que tel, leur définition du concept de motivation semblait utile pour clarifier le modèle de Dubé et ses collègues.

Novacek et Lazarus (1990) définissent en effet la motivation comme une variable comportant deux volets : il s'agit, d'une part, d'une variable *dispositionnelle* (affektive), à travers laquelle s'incarnent les valeurs et les intérêts de l'individu, et elle constitue dans un deuxième temps une variable *transactionnelle* (activateur), responsable de la mobilisation de l'énergie nécessaire pour atteindre les buts personnels associés à ces valeurs et à ces intérêts. Si l'on met en parallèle la définition de la motivation tirée des travaux de Novacek et Lazarus avec la conceptualisation de l'engagement proposée par Dubé et ses collègues, l'on constate que cette dernière inclut l'aspect *dispositionnel* (affectif) de la motivation - soit la valeur affective accordée à l'objet d'engagement - sans toutefois prendre distinctement en compte son aspect *transactionnel* (activateur), qui correspond au niveau d'énergie disponible pour la poursuite des comportements associés à l'engagement.

Ajout du volet activateur au modèle d'engagement

Dans le cadre d'une étude portant sur l'engagement académique chez des étudiants de niveau universitaire (N = 266) ainsi que d'une étude menée auprès d'étudiants au collégial (N =

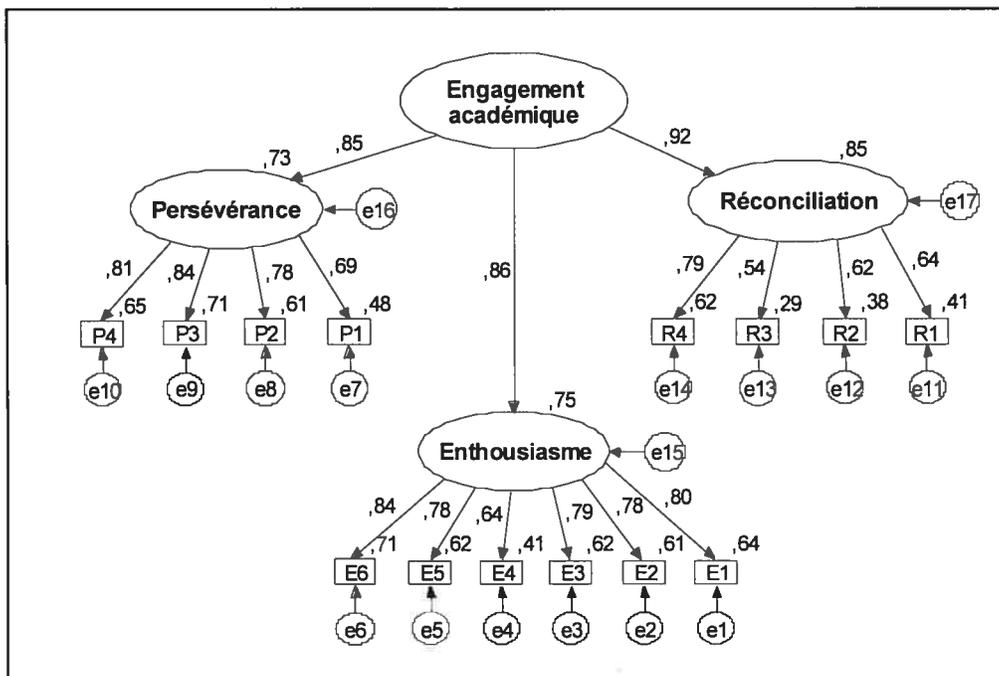
296), Brault-Labbé et Dubé (2006a, 2006b) ont tenté d'introduire le volet activateur (transactionnel) de la motivation dans le modèle de l'engagement de Dubé et al. (1997). Ainsi, dans l'*Échelle d'Engagement Académique (EEA)* que les auteurs ont développée, en plus des items visant à mesurer les dimensions affective, cognitive et comportementale incluses dans le modèle initial, des items ont été créés afin de mesurer également l'énergie, la force, la vigueur ressenties par les étudiants dans la poursuite de leurs études.

Dans le cadre de ces deux études, les nouveaux énoncés ont été inclus dans des analyses factorielles exploratoires avec ceux de l'échelle initiale, de façon à voir comment ils allaient s'associer aux énoncés mesurant les trois composantes du modèle de Dubé et ses collègues. Dans les deux études, les solutions obtenues correspondaient systématiquement à une structure à trois facteurs ($KMO = .89$ à $.93$), dans laquelle les nouveaux items mesurant le volet activateur de la motivation se regroupaient sur un seul facteur avec ceux de la composante affective du modèle initial. Dans tous les cas, ce facteur était clairement distinct des composantes cognitive et comportementale du modèle, tout en y étant fortement relié. Ce facteur a conservé l'appellation d'enthousiasme, mais il allait désormais être considéré comme une *composante motivationnelle* plutôt que simplement affective de l'engagement, et ceci conformément à la définition de la motivation proposée par Novacek et Lazarus (1990).

La version finale de l'*EEA* (présentée en annexe de l'article) a également été validée au moyen d'une analyse factorielle confirmatoire, avec les données issue de l'étude menée

auprès d'étudiants collégiaux. Cette analyse a été conduite au moyen du logiciel AMOS 4.0, avec méthode d'estimation par maximum de vraisemblance (*maximum likelihood*).¹

Figure 1 – Modèle d'engagement académique : analyse factorielle confirmatoire



Plusieurs indices d'adéquation du modèle sont calculés par le logiciel, dont le NFI (*normed fit index*) rapporté ici. Pour cet indice dont la valeur oscille entre 0 et 1, la règle d'or stipule que des valeurs supérieures ou égales à ,95 indiquent une bonne adéquation du modèle (Kaplan, 2000; Tabachnick & Fidell, 2001). Dans l'analyse ici concernée, les données s'harmonisaient de façon plus que satisfaisante au modèle théorique si l'on se fie à cet indicateur ($\chi^2 = 181,42$, $df = 74$, $p < .001$, $NFI = .99$). Les estimés standardisés des paramètres,

¹ Une telle analyse allait permettre de vérifier dans quelle mesure la structure tridimensionnelle proposée pour l'engagement académique était supportée par l'analyse de la matrice des covariances des données. Dans ce type d'analyse, l'on cherche idéalement à obtenir un khi-carré (χ^2) non-significatif, ce dernier indiquant que l'hypothèse nulle - selon laquelle la matrice des covariances correspond à la structure factorielle proposée - peut être retenue. Cependant, comme le calcul du khi-carré est très sensible aux variations dans les distributions des variables ainsi qu'à la taille de l'échantillon, un khi-carré significatif n'indique pas nécessairement que l'adéquation entre le modèle théorique et les données laisse à désirer.

tous significatifs à $p < .001$, sont présentés dans la figure 1. Les corrélations entre les trois composantes de l'engagement oscillaient entre $r = .61$, $p < .001$ et $r = .64$, $p < .001$. Les coefficients de consistance interne (alpha de Cronbach) étaient de .92 pour l'échelle globale d'engagement académique, de .90 pour la composante motivationnelle (6 items), de .74 pour la composante cognitive (4 items) et de .86 pour la composante comportementale (4 items).

En somme, l'inclusion d'items mesurant l'énergie disponible pour la poursuite des comportements associés à l'engagement, aspect jugé important dans l'approche de Novacek et Lazarus (1990), a permis de clarifier la nature motivationnelle de la composante dite «affective» du modèle de Dubé et ses collègues. Sans apporter de modification majeure au modèle initial, l'ajout d'items mesurant l'aspect activateur de la motivation dans l'*EEA* rend le modèle plus intégratif quant aux définitions de l'engagement proposées par divers auteurs. Cet ajout rend également le modèle plus précis et cohérent d'un point de vue théorique et empirique, particulièrement si l'engagement doit être étudié en lien avec des variables motivationnelles.

Applications du modèle

Dans sa version initiale, le modèle de Dubé et ses collaborateurs, à l'instar de celui de Brickman (1987), considérait l'engagement comme une disposition personnelle, une *capacité globale à s'engager dans la vie*, concept qui réunit trois dispositions personnelles relativement stables permettant d'expliquer au moins en partie les différences existant dans l'intensité et le nombre d'engagement des individus. Un fort potentiel d'engagement est ainsi décrit comme la combinaison (1) d'une grande capacité d'enthousiasme devant plusieurs choses de la vie, (2)

d'une grande capacité de persévérance en dépit des obstacles rencontrés dans la vie et (3) d'une grande capacité de réconcilier le positif et le négatif des choses de la vie (Dubé et al., 1997).

Toutefois, l'un des objectifs inhérent au développement du modèle de Dubé et ses collègues était de pouvoir l'appliquer à plusieurs domaines d'engagement. Ainsi, en plus des études ayant permis d'appliquer le modèle à *l'engagement académique* (Brault-Labbé & Dubé, 2006a, 2006b), des études empiriques l'ont également utilisé afin de développer une mesure de *l'engagement au travail* (Jodoin & Dubé, 2000a, 2000b) et une étude préliminaire via Internet a permis d'amorcer l'élaboration d'une mesure de *l'engagement relationnel* dans la vie de couple (Brault-Labbé et al., 2005). Pour chacun de ces domaines d'engagement, des analyses factorielles exploratoires ont permis de valider la structure tridimensionnelle du modèle, avec obtention de solutions simples à trois facteurs distincts mais reliés entre eux. Les coefficients de consistance interne (alpha de Cronbach) pour les échelles développées oscillaient entre .77 et .90. Dans chacun des cas, l'engagement avait une forte valeur prédictive à l'égard d'indicateurs positifs du bien-être tels que le sens donné à la vie, la satisfaction de vie, le bonheur et la fréquence d'affects positifs ($b = .38 \text{ à } .66, p < .001$).

En plus de s'intéresser à mieux comprendre les mécanismes psychologiques qui favorisent le bien-être personnel à travers le processus d'engagement, le modèle de Dubé et ses collègues ouvre également la voie à l'étude des déséquilibres possibles dans les engagements des individus, tels que le surengagement (engagement excessif) et le sous-engagement (engagement déficitaire). En effet, dans leurs études portant sur le lien entre l'engagement et le bien-être, Dubé et al. (1997) avaient observé une corrélation positive continue entre le niveau

d'engagement et le niveau de bien-être : même un niveau extrêmement élevé d'engagement était corrélé à un niveau élevé de bien-être. Comme il semblait qu'intuitivement, un niveau *trop* élevé d'engagement, soit un surengagement, devrait provoquer des effets négatifs, Jodoin et Dubé (2000a, 2000b) ont émis l'hypothèse que l'engagement intense et le surengagement représenteraient deux formes distinctes d'implication et qu'il serait possible de les différencier empiriquement. Dans des études portant sur l'engagement intense et le surengagement au travail chez des médecins spécialistes et des administrateurs oeuvrant dans le monde de l'éducation, ces auteurs sont arrivés à la conclusion que ces deux construits sont *qualitativement* différents, avec des composantes et des conséquences distinctes.

Dans ces études, le surengagement au travail est défini et mesuré comme (1) un intérêt prépondérant pour le travail; (2) la négligence de sa vie personnelle à cause de son travail; et (3) une persistance compulsive dans les tâches reliées au travail, tandis que l'engagement intense est défini comme (1) un fort enthousiasme vis-à-vis du travail; (2) une pleine acceptation des aspects négatifs du travail; et (3) une grande persévérance dans les tâches reliées au travail en dépit des obstacles rencontrés. Les résultats de ces études démontrent que, chez des médecins spécialistes et des administrateurs dans le monde de l'éducation, l'engagement au travail est positivement relié au bien-être personnel, même lorsqu'il est très intense, alors que le surengagement lui est négativement associé (Jodoin & Dubé, 2000a).

S'inspirant du modèle théorique et des mesures empiriques de Jodoin et Dubé (2000a, 2000b), le modèle d'engagement académique incluant le volet activateur de Brault-Labbé et Dubé (2006a) a été utilisé afin de développer une échelle de *surengagement académique* ($\alpha =$

.61 à .85 pour l'échelle globale et ses composantes), soumise avec succès à une analyse factorielle exploratoire (KMO = .88) (Brault-Labbé & Dubé, 2006b). De plus, une mesure de *sous-engagement académique* a également été développée et validée dans ce cadre de recherche (KMO = .94). Ce dernier concept se caractérise par (1) un manque d'énergie pour les activités académiques, (2) un manque d'intérêt pour le domaine d'étude, et (3) un état d'envahissement face aux aspects négatifs de la vie académique ($\alpha = .84$ à .94 pour l'échelle globale et ses composantes). Et contrairement à l'engagement académique, le surengagement et le sous-engagement académiques s'avèrent être négativement associés au bien-être personnel (Brault-Labbé & Dubé, 2006b).

4. L'utilité d'étudier l'engagement psychologique : quelques pistes de réflexion

Tel que tout juste évoqué, l'approche théorique et empirique qui sous-tend le modèle de l'engagement de Dubé et ses collègues offre un certain potentiel pour aborder sous un angle nouveau des modes de fonctionnement qui nuisent à l'individu et qui peuvent être associées, d'une part, à des excès d'engagement comme, par exemple, des comportements compulsifs ou des dépendances à l'égard de certains objets sociaux et, d'autre part, à des phénomènes psychosociaux inhérents à un engagement déficitaire comme, par exemple, au travail, dans les études ou les relations amoureuses.

De façon plus globale, le modèle de l'engagement que Dubé et ses collègues ont développé au cours des dix dernières années ouvre la voie à mieux comprendre les mécanismes psychologiques multidimensionnels qui sont communs à plusieurs domaines d'engagement,

dans une optique dynamique qui considère l'engagement comme un processus qui peut connaître des variations importantes au fil du temps. À cet égard, l'un des objectifs à cibler pour des recherches futures est d'utiliser ce modèle dans des devis de recherche longitudinaux qui permettraient de voir évoluer les dimensions motivationnelle, cognitive et comportementale dans l'engagement, le sous-engagement et le surengagement des individus. Les devis longitudinaux permettraient aussi d'initier l'étude du *processus* de *désengagement* tel que vécu, par exemple, dans l'abandon scolaire et les ruptures amoureuses.

De par son lien avec le bien-être personnel et le fonctionnement optimal, l'engagement est également un concept auquel il peut être particulièrement intéressant et pertinent de s'intéresser lorsque des populations reconnues pour leurs réussites et leurs succès sont sous étude, que ce soit par exemple dans les domaines scientifique, artistique, politique ou sportif (Csikszentmihalyi, 1996; Gardner, 1993). L'étude des facteurs qui influencent des niveaux optimaux d'engagement peut devenir d'une grande utilité si les connaissances qui en ressortent sont utilisées dans une optique préventive, afin de promouvoir le bien-être, par exemple, dans les milieux éducatifs ou les milieux de travail. À cet égard, l'étude de l'engagement s'inscrit fort bien dans le courant de la psychologie positive, qui a connu un essor important au cours des dernières années et qui s'intéresse aux facteurs qui favorisent le bien-être des individus et des sociétés (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999; Dubé & Brault-Labbé, 2002; Lyubomirsky, 2001; Ryan & Deci, 2000; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Sheldon & King, 2001).

En conclusion, la notion d'engagement et ses dérivés conceptuels (les processus d'engagement et de désengagement, les déséquilibres au niveau de l'engagement) constituent

des éléments majeurs du fonctionnement humain. Chaque individu est appelé régulièrement à se questionner – parfois avec difficulté et confusion - sur ses engagements dans les sphères académique, professionnelle, relationnelle et personnelle de sa vie. Le modèle de l'engagement présenté ici a le potentiel de favoriser le développement d'outils utiles, non seulement pour les chercheurs et les intervenants dans différents domaines, mais également pour tout individu qui cherche à éclaircir ou à élargir ses réflexions personnelles, que ce soit individuellement ou dans un cadre thérapeutique ou pédagogique.

Références

- Adams, J. M. & Jones W. H. (1997). The conceptualization of marital commitment: An integrative analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1177-1196.
- Agnew, C. R., Van Lange, P. A. M., Rusbult, C. E., & Langston, C. A. (1998). Cognitive interdependence: commitment and the mental representation of close relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(4), 939-954.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Astin, A. W. (1999). Student involvement : A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518-530.
- Becker, H. S. (1960). Notes on the concept of commitment. *American Journal of Sociology*, 66, 32-40.
- Blau, G., Allison, P., & St-John, N. (1993). On developing a general index of work commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 42, 298-314.
- Brault-Labbé, A. (2006). *Engagement psychologique et bien-être personnel : présentation d'un modèle tridimensionnel appliqué à l'univers académique*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, Canada.
- Brault-Labbé, A. & Dubé, L. (2006a). *Engagement académique universitaire, motivation et bien-être personnel : vers une perspective intégrative*. Article à soumettre pour publication, Université de Montréal, Montréal, Canada.
- Brault-Labbé, A. & Dubé, L. (2006b). *Engagement, surengagement et sous-engagement académiques au collégial : pour mieux comprendre le bien-être des étudiants*. Article à soumettre pour publication, Université de Montréal, Montréal, Canada.
- Brault-Labbé, A., Lavarenne, A., & Dubé, L. (2005). *L'applicabilité d'un modèle tridimensionnel de l'engagement psychologique aux relations de couple. Étude préliminaire via Internet*. Affiche présentée au 27^e congrès annuel de la SQRP, Québec, Canada (Mars).
- Brickman, P. (1987). *Commitment, conflict and caring*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Brown, S. P. (1996). A meta-analysis and review of organizational research on work involvement. *Psychological Bulletin*, 120, 235-255.

- Brunstein, J. C. (1993). Personal goals and subjective well-being: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*(5), 1061-1070.
- Brunstein, J. C. & Gollwitzer, P. M. (1996). Effects of failure on subsequent performance: The importance of self-defining goals. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*(2), 395-407.
- Brunstein, J. C., Schultheiss, O. C., & Grässmann, R. (1998). Personal goals and emotional well-being: The moderating role of motive dispositions. *Journal of Personality and Social Psychology, 75*(2), 494-508.
- Burke, P. J. & Reitzes, D. C. (1991). An identity theory approach to commitment. *Social Psychology Quarterly, 54*(3), 239-251.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow. The psychology of optimal experience*. New York : Harper et Row.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York. Harper Collins.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuit: Human needs and the self-determined of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin, 125*(2), 276-302.
- Dubé, L. & Brault-Labbé, A. (2002). De la possibilité du bonheur : une approche psychosociale. In C. Bonardi, F. Girandola, N. Roussiau, et N. Soubiale (Éds.), *Psychologie sociale appliquée: Environnement et santé* (pp.185-189). Paris: In Press Editions.
- Dubé, L., Jodoin, M., & Kairouz, S. (1997). L'engagement: un gage de bonheur? *Revue québécoise de psychologie, 18*(2), 211-237.
- Emmons, R. A. (1986). Personal strivings: An approach to personality and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(5), 1058-1068.
- Emmons, R. A. (1991). Personal strivings, daily life events, and psychological and physical well-being. *Journal of Personality, 59*(3), 453-472.
- Finkel, E. J., Rusbult, C. E., Kumashiro, M., & Hannon, P. A. (2002). Dealing with betrayal in close relationships: Does commitment promote forgiveness? *Journal of Personality and Social Psychology, 82*(6), 956-974.

- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109.
- Gardner, H. (1993). *Creating Minds*. New York: Basic Books.
- Hollenbeck, J. R., Williams, C. R., & Klein, H. J. (1989). An empirical examination of commitment to difficult goals. *Journal of Applied Psychology, 74*(1), 18-23.
- Jodoin, M. (2000). *Engagement et surengagement au travail : composantes psychologiques, antécédents potentiels et association avec le bien-être personnel*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, Canada.
- Jodoin, M. & Dubé, L. (2000a). *High work commitment and work overcommitment : Their relation to personal well-being*. Unpublished manuscript, Université de Montréal, Montréal, Canada.
- Jodoin, M. & Dubé, L. (2000b). *Understanding work overcommitment among physicians : A look at job characteristics, personal strivings and domain satisfaction*. Unpublished manuscript, Université de Montréal, Montréal, Canada.
- Jonhson, M. P. (1973). Commitment: A conceptual structure and empirical application. *Sociological Quarterly, 14*, 395-406.
- Kaplan, D. (2000). *Structural equation modeling. Foundations and extensions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kiesler, C. A. (1971). *The psychology of commitment*. New York: Academic Press.
- Klein, H. J., Wesson, M. J., Hollenbeck, J. R., & Alge, B. J. (1999). Goal commitment and the goal-setting process : Conceptual clarification and empirical synthesis. *Journal of Applied Psychology, 84*(6), 885-896.
- Klein, H. J. & Wright, P. M. (1994). Antecedents of goal commitment: An empirical examination of personal and situational factors. *Journal of Applied Social Psychology, 24*(2), 95-114.
- Kluger, A. N. & Koslowsky, M. (1988). Commitment and academic success. *Social Behavior and Personality, 16*(2), 121-125.
- Kobasa, S. C. (1982). Commitment and coping in stress resistance among lawyers. *Journal of Personality and Social Psychology, 42*(4), 707-717.
- Lodahl, T. M. & Kejner, M. (1965). The definition and measurement of work involvement. *Journal of Applied Psychology, 49*(1), 24-33.

- Lund, M. (1985). The development of investment and commitment scales for predicting continuity of personal relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 2, 3-23.
- Lydon, J. E. & Zanna, M. (1990). Commitment in the face of adversity: A value-affirmation approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(6), 1040-1047.
- Lyubomirski, S. (2001). Why are some people happier than others? The role of cognitive and motivational processes in well-being. *American Psychologist*, 56(3), 239-249.
- Mathieu, J. E. & Zajac, D. M. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin*, 108(2), 171-194.
- Mayer, R. C. & Schoorman, F. D. (1998). Differentiating antecedents of organizational commitment: a test of March and Simon's model. *Journal of Organizational Commitment*, 19, 15-28.
- McClelland, D. (1985). *Human motivation*. Glenview, IL : Scott, Foresman.
- Meyer, J. P. & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1, 61-89.
- Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 224-247.
- Novacek, J. & Lazarus, R. S. (1990). The structure of personal commitments. *Journal of Personality*, 58(4), 693-715.
- Pirot, L. & De Ketele, J. M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université. Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 367-394.
- Riipinen, M. (1997). The relationship between job involvement and well-being. *The Journal of Psychology*, 131(1), 81-89.
- Rusbult, C. E. & Farrell, D. (1983). A longitudinal test of the investment model: The impact on job satisfaction, job commitment, and turnover of variations in rewards, costs, alternatives, and investments. *Journal of Applied Psychology*, 68(3), 429-438.
- Rusbult, C. E., Martz J. M., & Agnew, C. R. (1998). The investment model scale: Measuring commitment level, satisfaction level, quality of alternatives, and investment size. *Personal Relationships*, 5, 357-391.

- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Sheldon, K. M. & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, 56(3), 216-217.
- Sprecher, S. (1999). "I love you more today than yesterday": Romantic partners' perceptions of changes in love and related affect over time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(1), 46-53.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics, fourth edition*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Tubbs, M. E. (1993). Commitment as a moderator of the goal-performance relation : A case for clearer construct definition. *Journal of Applied Social Psychology*, 78(1), 86-97.
- Tubbs, M. E. (1994). Commitment and the role of ability in motivation: Comment on Wright, O'Leary-Kelly, Cortina, Klein, and Hollenbeck. *Journal of Applied Psychology*, 79(6), 804-811.
- Vallerand, R. J., Blanchard, C., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C., Léonard, M., & Gagné, M. (2003). Les passions de l'âme : On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(4), 756-767.
- Wiener, Y., Muczyk, J. P., & Gable, M. (1987). Relationships between work commitments and experience of personal well-being. *Psychological Reports*, 60, 459-466.
- Wieselquist, J., Rusbult, C. E., Foster, C. A., & Agnew, C. R. (1999). Commitment, pro-relationship behavior, and trust in close relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(5), 942-966.
- Willis, D. (1993). Academic involvement at University. *Higher Education*, 25, 133-150.

Annexe

Échelle d'Engagement Académique (EEA)

Enthousiasme envers les études (composante motivationnelle : volets activateur et affectif)

Quand il est question de mes études, j'ai de l'énergie à revendre.

J'éprouve du plaisir dans les tâches quotidiennes de mes études.

En général, je me sens très dynamique dans mon environnement académique.

Lorsque je fais des activités reliées à mes études, je me sens plein de vigueur.

C'est facile pour moi de toujours découvrir de nouveaux aspects de mon champ d'étude qui m'intéressent.

Je suis enthousiaste vis-à-vis de mes études.

Persévérance dans les tâches académiques (composante comportementale)

Même quand mes études exigent beaucoup d'efforts, je n'abandonne pas avant d'avoir atteint le but visé.

Lorsque je suis débordé dans mes études, je continue à essayer de faire ce que je peux.

Lorsque je me sens débordé dans mes études, j'essaie de continuer sans diminuer mes critères de réussite.

Malgré les difficultés que je rencontre, je suis persévérant dans mes études.

Réconciliation des aspects positifs et négatifs de la vie académique (composante cognitive)

J'accepte le fait que des études comme les miennes impliquent des aspects positifs mais aussi des aspects négatifs.

Je suis parfaitement à l'aise avec le fait que des études comme les miennes puissent impliquer certaines difficultés.

Je crois que les avantages à retirer de mes études justifient très bien de faire face aux difficultés qu'elles impliquent.

J'assume pleinement la responsabilité des conséquences négatives de mon engagement dans mes études.

Note : Le niveau d'accord pour chaque énoncé est donné par le participant sur une échelle de Likert allant de 0 (Ne me caractérise pas du tout) à 8 (Me caractérise tout à fait).

CHAPITRE 3

Article 2

**Engagement académique universitaire, motivation et bien-être personnel :
vers une perspective intégrative**

Article à soumettre pour publication à la *Revue canadienne des sciences du comportement*

En tête : Engagement académique, motivation et bien-être personnel

**Engagement académique universitaire, motivation et bien-être personnel :
vers une perspective intégrative**

Ann Brault-Labbé et Lise Dubé

Département de psychologie, Université de Montréal, Montréal, Québec, Canada

Adresse de correspondance :
Ann Brault-Labbé
a/s Lise Dubé, Ph.D.
Département de psychologie
Université de Montréal
C.P. 6128, succ. Centre-ville
Montréal, Québec, CANADA H3C 3J7
Courrier électronique : [REDACTED]

Cette recherche a été réalisée alors que la première auteure était subventionnée par le Fonds Québécois de Recherche sur la Société et la Culture (FQRSC) et par le Conseil de Recherche en Sciences Humaines du Canada (CRSH) dans le cadre de sa thèse de doctorat. Les auteures tiennent à remercier Michel Fournier pour son soutien au niveau des analyses statistiques.

Résumé

Cet article rapporte une étude menée auprès de 266 étudiants universitaires et guidée par trois objectifs principaux : (1) appliquer à l'univers académique un modèle tridimensionnel de l'engagement psychologique, en y incluant certaines considérations motivationnelles; (2) vérifier l'hypothèse selon laquelle l'engagement académique est positivement relié au bien-être personnel des étudiants; (3) explorer la nature des relations existant entre l'engagement académique et l'autodétermination dans les études. En plus d'analyses factorielles exploratoires ayant permis de valider une première version de *l'Échelle d'Engagement Académique* ($\alpha = .88$), des analyses corrélationnelles et de régression multiple ont permis de corroborer l'hypothèse concernant le lien positif entre l'engagement académique et le bien-être personnel des étudiants universitaires. Ce type d'analyses a également permis de dresser un tableau descriptif des liens existant entre les divers types de régulation de la motivation et l'engagement académique, mettant en valeur un lien particulièrement marqué de ce dernier avec la *régulation intrinsèque à l'accomplissement*. Enfin, l'hypothèse selon laquelle l'engagement académique est médiateur du lien entre l'autodétermination et le bien-être personnel a été validée par analyses exploratoires et confirmatoires. Les résultats sont discutés en mettant l'accent sur la pertinence de faire de l'engagement académique une variable principale d'investigation dans l'optique de développer un modèle du fonctionnement académique optimal.

Mots-clés : engagement académique, motivation, bien-être personnel, autodétermination, psychologie positive.

Abstract

This article describes a study which was conducted with a sample of 266 university students and which was guided by three objectives: (1) applying a three-dimensional model of commitment to the academic area, while therein including new motivational considerations; (2) testing the hypothesis that academic commitment is positively related to students' personal well-being; (3) exploring the nature of the relations that exist between academic commitment and self-determination, as it is defined in the *Self-Determination Theory*. Exploratory factor analyses allowed the validation of a first version of the *Academic Commitment Scale* ($\alpha = .88$). Correlational and multiple regression analyses permitted the corroboration of the hypothesis pertaining to the positive relationship between academic commitment and personal well-being among students. Those two last types of analyses also allowed the drawing of a descriptive portrait of associations existing between the different types of regulation of motivation and academic commitment, highlighting a particularly strong relationship between *intrinsic regulation toward accomplishments* and academic commitment. Finally, exploratory and confirmatory analyses led to the corroboration of the hypothesis pertaining to the mediating role of academic commitment in the association between students' self-determination and personal well-being. The worth of using academic commitment as a main target of investigation while trying to elaborate a model of optimal academic functioning is discussed.

Keywords : academic commitment, motivation, personal well-being, self-determination, positive psychology.

Introduction

Dès leur arrivée dans le monde universitaire, les étudiants apprennent que leur vie gravitera pendant un certain nombre d'années autour de travaux, d'examens, de stages, bref d'exigences souvent supérieures à ce qu'ils avaient connu jusque-là dans leur cheminement académique, qui entraîneront un degré parfois élevé de stress et d'obstacles à franchir. Si beaucoup d'étudiants réussissent à relever ce défi avec une bonne dose de satisfaction et de plaisir, d'autres y voient un contexte de vie peu satisfaisant qu'ils préféreraient abandonner.

Le problème de la persévérance aux études est bien connu en éducation : il ne cesse de faire couler de l'encre dans l'univers scientifique autant que dans divers milieux professionnels, où la pénurie de main d'œuvre qualifiée pose des problèmes importants. Au Québec, selon les chiffres du Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport, le taux d'interruption des études au niveau du baccalauréat était estimé à 25% en 2004 : c'est donc dire qu'une formation universitaire déjà amorcée était abandonnée par le quart des étudiants.

Outre des considérations pédagogiques, un rapport récent du Conseil Supérieur de l'Éducation du Québec (2005) stipule que l'*engagement* des étudiants constitue un élément clé à considérer pour mieux comprendre ce problème de la persévérance aux études. Nous abondons en ce sens et nous croyons qu'une compréhension approfondie des mécanismes psychologiques associés à un engagement académique efficace nécessite d'aborder cette variable en lien avec le *bien-être personnel* des étudiants. En effet, pour l'étudiant qui entreprend des études universitaires, de nombreux enjeux sont associés au mode de vie qui en

découle. Ces enjeux concernent non seulement son avenir professionnel, mais également son développement identitaire ainsi que la création et le maintien d'un nouveau réseau social qui devient central dans sa vie (Astin, 1999; Gossuin & Devoet, 1984; Pajares, 2001; Tinto, 1975). Le bien-être général de cet étudiant peut donc devenir hautement tributaire de la qualité de son engagement académique. Or, à notre connaissance, aucune étude ne s'est penchée sur l'engagement académique d'étudiants universitaires en lien avec leur bien-être personnel, en considérant ces deux variables comme principales cibles d'investigation pour tenter de comprendre les mécanismes inhérents à la persistance et au fonctionnement académique optimal. D'ailleurs, l'étude de l'engagement académique semble avoir été jusqu'ici limitée par un obstacle important : sa définition conceptuelle et opérationnelle.

Contexte théorique

L'engagement académique : à la recherche d'un consensus conceptuel

Plusieurs auteurs s'accordent pour dire que la conceptualisation et l'étude empirique de l'engagement académique demeurent un défi important pour les chercheurs en sciences sociales, de par l'absence de consensus définitionnel qui perdure pour ce construit. Cette situation est d'autant plus problématique que la notion d'engagement se situe au cœur du fonctionnement académique et qu'elle est reconnue comme étant associée à la performance et à la persistance dans les études (Astin, 1999; Audas & Willms, 2001; Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Johnson & Butts, 1983; Pirot & De Ketele, 2000; Willis, 1993).

Dans un article qui effectue une recension exhaustive d'écrits s'étant intéressés à l'engagement scolaire chez des élèves du primaire et du secondaire, Fredricks et al. (2004) mettent en lumière cette absence de consensus définitionnel. La recension effectuée par ces auteurs démontre que la plupart des chercheurs utilisent une combinaison de plusieurs indicateurs pour évaluer l'engagement chez les élèves, mais que le choix et la combinaison de ces derniers varient considérablement. Par exemple, au niveau affectif , les chercheurs se réfèrent tantôt aux émotions éprouvées en classe par l'élève (ennui, colère, intérêt), tantôt à son sentiment d'appartenance à l'école, tantôt à la qualité de son lien avec l'enseignant ; au niveau cognitif , les indicateurs réfèrent notamment aux stratégies d'apprentissage de l'élève et au niveau de défi recherché par ce dernier; enfin, au niveau comportemental , l'on retrouve des marqueurs tels que les habitudes de travail, la participation en classe et les efforts fournis.

La situation demeure similaire si l'on considère les recherches qui ont fait de l'engagement la principale variable sous étude dans le cadre du cheminement académique postsecondaire. Pour citer quelques exemples, dans une étude s'intéressant au temps engagé (*engaged time*) dans les études en lien avec la performance académique, Johnson & Butts (1983) ont utilisé comme marqueurs de l'engagement des indicateurs comportementaux tels que l'attention portée durant le cours, la quantité de travail effectué ainsi que les interactions avec les pairs et les enseignants; dans une étude s'intéressant à recueillir les perceptions des étudiants sur ce qu'est l'implication académique (*academic involvement*), Willis (1993) a pour sa part utilisé une série d'activités d'apprentissage comme indicateurs comportementaux de l'engagement (par exemple : lecture, recherche documentaire, présence aux cours) ainsi qu'une série d'indicateurs affectifs de l'engagement (par exemple : désir d'apprendre et

intérêt ressenti); enfin, dans une étude portant sur le lien entre l'engagement et le succès académique, Kluger & Koslowsky (1988) ont défini l'engagement académique en utilisant le modèle de l'investissement (*investment model*, Rusbult & Farrell, 1983), qui stipule que l'engagement inclut une intention de persister dans une perspective à long terme (élément cognitif) ainsi qu'un sentiment d'attachement envers l'objet d'engagement (élément affectif).

Certaines études incluent également au concept d'engagement académique une dimension motivationnelle, celle-ci référant à la quantité d'énergie déployée par l'étudiant dans ses tâches académiques (Astin, 1999; Pirot & De Ketele, 2000). Plusieurs auteurs s'intéressant à la notion d'engagement dans d'autres domaines que l'univers académique adoptent aussi cette vision selon laquelle l'engagement implique un aspect motivationnel (Klein, Wesson, Hollenbeck, & Alge, 1999; Klein & Wright, 1994; Novacek & Lazarus, 1990; Tubbs, 1994). À cet effet, Novacek et Lazarus (1990) proposent notamment que la motivation déclenche l'engagement de l'individu, et que celle-ci comporte deux volets : elle inclut un aspect *dispositionnel* (affectif) à travers lequel s'incarnent les valeurs et les intérêts de l'individu, ainsi qu'un aspect *transactionnel* (activateur), responsable de la mobilisation de l'énergie nécessaire pour poursuivre les buts associés à ces valeurs et ces intérêts.

Proposition d'un modèle intégratif

L'étude rapportée dans le présent article avait comme but premier d'appliquer à l'univers académique un modèle qui a été développé dans l'optique de clarifier la conceptualisation de l'engagement psychologique, tout en intégrant les visions de plusieurs

théoriciens quant à sa définition (Dubé, Jodoin, & Kairouz, 1997; Jodoin, 2000; Jodoin & Dubé, 2000a, 2000b). Ce modèle conçoit l'engagement psychologique comme un processus qui résulte de l'interaction dynamique de trois forces permettant à l'individu de maintenir une ligne d'action ou de pensée envers un objet social : la force *affective*, l'enthousiasme, est considérée comme étant souvent responsable du déclenchement du processus d'engagement et correspond à l'intérêt ou à l'attraction ressentis par l'individu à l'égard de l'objet d'engagement; la force *comportementale*, la persévérance, est considérée comme favorisant pour sa part la poursuite concrète des actions que nécessite l'engagement en dépit des obstacles rencontrés; enfin, la force *cognitive* correspond à la capacité de réconcilier les éléments positifs et négatifs associés au fait de s'engager. Cette dernière composante, qui se rapporte au calcul « coûts-bénéfices » inhérent à tout engagement, réfère plus spécifiquement à la capacité de comprendre et d'accepter que l'engagement implique des difficultés et des renoncements qu'il faut savoir assumer pour pouvoir profiter des avantages qu'il comporte.

En plus d'intégrer les éléments définitionnels de l'engagement les plus fréquemment rencontrés dans la littérature, le principal avantage de ce modèle réside dans le fait qu'il est élaboré de façon à pouvoir s'appliquer à tout objet d'engagement. Il a d'ailleurs déjà été appliqué avec succès à l'engagement relationnel (Brault-Labbé, Lavarenne, & Dubé, 2005) ainsi qu'à l'engagement au travail (Jodoin & Dubé, 2000a, 2000b). Il a également permis de développer une échelle de mesure de la capacité d'engagement (Dubé & al., 1997). Dans chacune de ces applications du modèle, l'engagement était fortement relié au bien-être personnel et était présenté comme une variable importante à étudier en psychologie positive, courant qui s'intéresse au fonctionnement humain optimal et qui tente d'identifier les

facteurs qui favorisent la qualité de vie et le bien-être des individus et des sociétés (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999; Kahneman, Diener, & Schwarz, 1999; Lyubomirsky, 2001; Ryan & Deci, 2000; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Sheldon & King, 2001).¹

Par ailleurs, bien que le modèle de Dubé et ses collègues réfère à une force affective, l'enthousiasme, qui permet à l'individu de se mettre en action vis-à-vis d'un objet social qui l'attire ou l'intéresse (volet affectif de la motivation selon Novacek et Lazarus, 1990), il ne réfère pas explicitement à l'énergie qui caractérise l'individu engagé (volet activateur de la motivation selon Novacek et Lazarus, 1990). Afin d'augmenter encore davantage la qualité intégrative du modèle, l'étude menée aux fins du présent article allait tenter d'inclure cette dimension activatrice dans l'échelle d'engagement académique à créer, en mesurant l'énergie, la vigueur, le dynamisme ressentis par l'étudiant envers ses études. Il était souhaité que cet ajout puisse rendre plus aisée et cohérente l'étude de l'engagement en lien avec diverses variables motivationnelles, notamment l'autodétermination comportementale.

Rapprochements potentiels entre autodétermination et engagement académique

Il est difficile de discuter de l'étude du fonctionnement académique optimal sans référer à la *théorie de l'autodétermination* (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000), considérée comme l'une des contributions les plus utiles et les plus ambitieuses dans l'étude

¹ Deux grandes traditions influencent particulièrement l'étude du bien-être (Keyes, Shmotkin, & Ryff, 2002; Ryan & Deci, 2001): il s'agit des perspectives hédoniste (*hedonic*) et eudaimonique (*eudaimonic*). La première envisage le bien-être en fonction de la tendance humaine à rechercher le plaisir et met l'accent sur l'évaluation que font les individus de leurs états positifs et négatifs (évaluation affective) ainsi que de leur satisfaction de vie (évaluation cognitive). La seconde, plus existentielle, se penche sur la tendance de l'être humain à vouloir s'actualiser et donner un sens à sa vie. Ces approches ont été considérées de façon complémentaire dans les études menées par Dubé et ses collègues, en combinant des mesures de bien-être personnel issues de ces deux traditions.

de la motivation humaine (Hennessey, 2000). Dans le domaine de l'éducation, un grand nombre d'études ayant fait appel à cette théorie réfère à l'engagement ou à la persistance comme conséquences possibles d'une régulation de la motivation hautement autodéterminée (Blanchard, Pelletier, Otis, & Sharp, 2004; Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991; Fortier, Vallerand, & Guay, 1995; Guay, Boivin, & Hodge, 1999; Guay, Larose, & Boivin, 2004; Guay & Vallerand, 1997; Ratelle, Larose, Guay, & Sénécal, 2005; Vallerand & Bissonnette, 1992; Vallerand, Fortier, & Guay, 1997).

Ainsi, selon les tenants de la théorie de l'autodétermination, il existe au moins cinq niveaux d'autodétermination comportementale, correspondant à divers degrés auxquels la motivation est régulée de façon autonome (autorégulée) par l'individu plutôt que par des facteurs qui sont extérieurs à lui (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000). Ces différents types de régulation de la motivation s'échelonnent sur un continuum où une absence totale d'autodétermination correspond à l'amotivation (l'individu a l'impression d'agir sous l'influence de forces hors de son contrôle), alors qu'une autorégulation maximale correspond à la régulation intrinsèque (l'individu poursuit une activité uniquement pour le plaisir qu'il en retire). Entre ces deux extrêmes ont notamment été identifiés, dans un ordre croissant d'autodétermination, les régulations extrinsèque externe (les comportements sont effectués pour satisfaire une demande extérieure ou pour l'obtention d'une récompense), extrinsèque introjectée (les comportements sont effectués pour éviter la culpabilité ou l'anxiété, ou par désir de rehausser son ego) et extrinsèque identifiée (l'action a été mise en congruence avec les valeurs et les besoins personnels même si elle n'est pas poursuivie uniquement pour le plaisir à en retirer).

Lorsque l'on évalue le type de régulation de la motivation d'un individu, l'on se trouve donc à évaluer les raisons qui le motivent à s'impliquer dans un projet donné : les différents types de régulation de la motivation constituent ainsi des indicateurs de l'état interne qui caractérise la façon dont l'individu effectue ses choix de vie, en fonction de divers types de justifications plus ou moins autodéterminées qu'il se donne d'agir. Nous croyons que l'engagement témoigne quant à lui de la façon dont cet état interne s'actualise et s'extériorise dans la poursuite concrète des objectifs associés aux choix effectués. Si l'on pousse plus loin cette idée, il devient plausible de croire que l'engagement joue un rôle médiateur dans le lien qui existe entre l'autodétermination et le bien-être personnel : un état fortement autodéterminé prédisposerait l'individu à un niveau plus élevé de bien-être, mais cette prédisposition s'actualiserait à travers le processus d'engagement, nécessaire pour permettre à l'individu d'évoluer concrètement vers l'atteinte de buts personnels satisfaisants et importants pour lui. Cette hypothèse de médiation allait être vérifiée empiriquement dans la présente étude.

Objectifs et hypothèses

Cette étude avait comme but premier d'appliquer le modèle de Dubé et ses collègues à l'engagement académique, tout en y incluant le volet activateur (énergie) de la motivation tel que défini par Novacek et Lazarus (1990). Deuxièmement, elle visait à vérifier l'hypothèse selon laquelle l'engagement académique prédit positivement le bien-être personnel. Enfin, elle visait à explorer la nature des associations entre l'autodétermination et l'engagement académique, les hypothèses sous-jacentes étant (1) que les types de régulation de la motivation les plus autodéterminés - et donc porteurs des valeurs et/ou des intérêts de l'étudiant

(extrinsèque identifié et intrinsèque) - prédisent positivement l'engagement académique alors que les types moins autodéterminés (amotivé et extrinsèque externe) le prédisent négativement, et (2) que l'engagement soit médiateur du lien entre autodétermination et bien-être personnel.

Méthodologie

Échantillon

L'échantillon était composé de 266 étudiants de premier cycle universitaire, dont 80 hommes et 184 femmes (deux d'entre eux n'ont pas spécifié leur sexe). La langue maternelle de 91% d'entre eux était le français et 78.6% étaient de nationalité canadienne. En moyenne, les étudiants rapportaient consacrer 13.25 heures par semaine à des tâches académiques à la maison et 5.54 heures la fin de semaine. La moyenne d'âge des étudiants était de 23.16 ans. La catégorie moyenne de leur salaire annuel se situait entre 10 000\$ et 20 000\$ et la catégorie moyenne du salaire annuel de leurs parents entre 75 000\$ et 100 000\$.

Procédure

Les participants ont été recrutés dans neuf cours de psychologie de premier cycle universitaire. L'étude leur a été présentée comme concernant *les hauts et les bas* de la vie académique, sans précision sur les objectifs spécifiques à l'engagement, de façon à limiter les biais possibles de réponses. Les étudiants ont été informés que la participation à l'étude nécessitait de répondre à un court questionnaire, qu'ils étaient entièrement libres de participer

ou non et que les données allaient être traitées de façon confidentielle. Trois enseignants ont contribué au recrutement sans pouvoir allouer le temps nécessaire pour que l'expérimentation ait lieu durant le cours : les chercheurs ont alors demandé aux participants de remettre le questionnaire rempli dans une boîte identifiée à cette fin au secrétariat de leur programme universitaire au cours des jours suivants. Pour les six autres groupes, les questionnaires ont été distribués et recueillis en classe.² Un total de 268 répondants a pris part à l'étude, mais deux questionnaires ont été exclus parce qu'ils contenaient trop de réponses manquantes.

Instruments de mesure

Engagement académique. D'abord, les douze items de l'*Échelle d'Engagement Psychologique au Travail*, développée et validée par Jodoin et Dubé (2000a, 2000b) sur la base du modèle de l'engagement de Dubé et al. (1997), ont été adaptés de façon à s'appliquer spécifiquement à la vie académique. De plus, des items ont été créés afin de mesurer les volets affectif et activateur de la motivation tels que définis par Novacek et Lazarus (1990). L'idée était de voir comment ces items allaient s'associer à ceux visant à mesurer l'enthousiasme dans le modèle initial. L'aspect activateur de la motivation a été évalué par des énoncés référant aux notions d'énergie, de force, de dynamisme et de vigueur, alors que l'aspect affectif a été évalué par des items référant à l'impression de se sentir intéressé, curieux, captivé par la discipline étudiée. Enfin, quatre items ont été créés afin d'améliorer la mesure de la composante cognitive de l'engagement académique, puisque certains énoncés de l'échelle de Jodoin et Dubé (2000a; 2000b) devant la mesurer étaient plus difficilement adaptables à l'univers académique. En tout,

² Au moment des analyses, aucune différence significative n'est apparue pour les mesures d'engagement et de BEP entre les étudiants selon qu'ils avaient répondu au questionnaire dans le cadre des heures de cours ou non.

24 items ont été utilisés pour mesurer l'engagement académique, chacun devant être coté sur une échelle de Likert allant de 0 (Ne me caractérise pas du tout) à 8 (Me caractérise tout à fait).

Autodétermination académique. La version adaptée pour les étudiants universitaires de l'*Échelle de Motivation en Éducation (EME)*, a permis d'évaluer l'autodétermination des étudiants (Vallerand, Blais, Brière, & Pelletier, 1989; Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Sénécal, & Vallières, 1992; Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Sénécal, & Vallières, 1993). Dans cette échelle, les participants indiquent dans quelle mesure chacun des énoncés correspond pour eux à une raison de poursuivre des études universitaires, sur une échelle allant de 1 (Ne correspond pas du tout) à 7 (Correspond très fortement). L'échelle globale inclut sept sous-échelles (4 items chacune), correspondant aux types de régulation de la motivation suivants : 1- amotivation (ex. : « *Je ne parviens pas à voir pourquoi je vais à l'université et franchement je m'en fous pas mal* »); 2- motivation extrinsèque externe (ex. : « *Pour pouvoir décrocher un emploi plus prestigieux plus tard* »); 3- motivation extrinsèque introjectée (ex. : « *Parce que le fait de réussir à l'université me permet de me sentir important à mes propres yeux* »); 4- motivation extrinsèque identifiée (ex. : « *Parce que selon moi des études universitaires vont m'aider à mieux me préparer à la carrière que j'ai choisie* »); 5- motivation intrinsèque à la connaissance (ex. : « *Pour le plaisir d'en savoir plus long sur les matières qui m'attirent* »); 6- motivation intrinsèque à l'accomplissement (ex. : « *Pour le plaisir que je ressens à me surpasser dans mes études* »); 7- motivation intrinsèque à la stimulation (ex. : « *Pour les moments intenses que je vis lorsque je suis en train de communiquer mes propres idées aux autres* »). Dans la présente étude, les coefficients de consistance interne (alpha de Cronbach) de ces sous-échelles étaient relativement élevés (.78 à .86), à l'exception de la régulation extrinsèque identifiée pour laquelle il était plus faible (.51).

Bien-être personnel. Comme dans les travaux antérieurs de Dubé et ses collègues (Brault-Labbé et al., 2005; Dubé et al., 1997; Jodoin & Dubé, 2000a), le bien-être personnel (BEP) a été évalué par plusieurs mesures visant à se compléter entre elles :

Sens donné à la vie. Le sens que les étudiants donnent à leur vie a été mesuré par trois items créés par Dubé et al. (1997) : « *Je vois ma vie comme ayant un sens et un but précis* », « *J'ai l'impression de ne pas avoir trouvé ma place dans la vie* » (énoncé inverse), « *J'ai réussi à donner un sens à ma vie* » ($\alpha = .79$). Les répondants devaient situer leur degré d'accord avec chaque énoncé sur une échelle de type Likert allant de 0 (Pas du tout) à 8 (Totalement).

Bonheur. Le bonheur des participants a été mesuré au moyen de trois items créés par Dubé et al. (1997) : « *Je suis joyeux(se)* », « *Je suis heureux(se)* », « *Je suis de bonne humeur* » ($\alpha = .93$). L'échelle de réponse était la même que celle utilisée pour le sens donné à la vie.

Satisfaction de vie. La satisfaction de vie générale des étudiants a été évaluée avec la version française (Blais, Vallerand, Pelletier, & Brière, 1989) du *Satisfaction With Life Scale* (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985). Cette échelle inclut cinq items tels que « *Jusqu'à maintenant, j'ai obtenu les choses importantes que je voulais dans la vie* » ($\alpha = .84$). Les modalités de réponses étaient encore une fois les mêmes que pour le sens donné à la vie.³

Satisfaction académique. La satisfaction spécifique des étudiants en regard de leur vie académique a été évaluée avec l'*Échelle de Satisfaction Dans les Études (ESDE)*, développée et validée en français par Vallerand et Bissonnette (1990) sur la base de l'*Échelle de Satisfaction de Vie*, dont les cinq items ont été adaptés à la vie académique ($\alpha = .80$).

³ Comme dans les travaux antérieurs menés par Dubé et ses collègues, les items mesurant le sens donné à la vie, le bonheur et la satisfaction de vie ont été soumis à une analyse factorielle exploratoire par axes principaux (rotation oblique, $\delta = 0$) de façon à s'assurer qu'ils constituent des indicateurs distincts du BEP. La solution obtenue, qui rendait compte de 73,77% de la variance totale de l'échelle, correspondait aux trois facteurs attendus, avec un critère de saturation factorielle de .30 (KMO = .86).

Fréquence des émotions positives et négatives. La fréquence des émotions positives ($\alpha = .81$) a été mesurée par quatre états affectifs positifs, (joie, fierté, bonheur, satisfaction), alors que la fréquence des émotions négatives ($\alpha = .80$) a été mesurée par dix états affectifs négatifs (peur, colère, tristesse, inquiétude, irritation, culpabilité, anxiété, regret, honte et jalousie). Pour cette mesure, tirée des travaux de Jodoin et Dubé (2000a), les participants indiquent la fréquence à laquelle ils ont ressenti ces états au cours du dernier mois, sur une échelle de sept points associés aux fréquences suivantes : 0 = Jamais, 1 = Presque jamais, 2 = Rarement, 3 = Parfois, 4 = Souvent, 5 = Généralement, et 6 = Toujours.⁴

Perception de l'état de santé physique. Finalement, la perception qu'avaient les participants de leur état de santé physique a été évaluée par dix items ($\alpha = .79$) représentant des symptômes physiques variés (difficulté à respirer, palpitations cardiaques, maux de dos, maux d'estomac, douleur à la poitrine, maux de tête, tension musculaire, tremblements, grippe et rhume). Les participants devaient indiquer la fréquence à laquelle ils avaient ressenti chacun de ces symptômes au cours des six derniers mois, sur une échelle de Likert allant de 0 (Jamais) à 6 (Très fréquemment). Cette mesure a été tirée elle aussi des travaux de Jodoin et Dubé (2000a).

Désirabilité sociale. Puisque la présente étude reposait sur des mesures auto-révélées, la désirabilité sociale a été évaluée chez les participants au moyen du *Balanced Inventory of Desirability Responding* (BIDR-6; Paulhus, 1984), traduit et validé en français par Cournoyer et Sabourin (1989). Cet instrument comporte deux sous-échelles de 20 items, mesurant le déni inconscient (défense inconsciente contre une menace psychologique à l'image de soi, α

⁴ Notons qu'il a été démontré que la fréquence des émotions négatives doit être mesurée distinctement de la fréquence des émotions positives dans l'évaluation du bien-être, puisque c'est le bilan émotionnel positif qui prédit le bien-être et non l'*absence* d'émotions négatives, qui est en soi utopique (Diener, Sandvik, & Pavot, 1991).

= .63) et la gestion consciente de l'impression (effort fourni consciemment afin de créer une impression favorable, $\alpha = .76$). Les participants devaient indiquer leur degré d'accord avec les énoncés sur une échelle de Likert de 7 points allant de 1 (Faux) à 7 (Totalement vrai).

Variables sociodémographiques. L'âge, le sexe, l'origine ethnique, la religion, la langue maternelle, le revenu personnel et le revenu parental des participants ont été mesurés.

Résultats

Les résultats seront décrits en deux sections. La première inclura les analyses préliminaires, qui concernent les propriétés psychométriques de l'échelle d'engagement académique ainsi que des considérations relatives aux variables sociodémographiques et à la désirabilité sociale. La seconde section, les analyses principales, présentera les résultats relatifs aux liens entre l'engagement académique, le BEP et l'autodétermination dans les études.

Analyses préliminaires

Propriétés de l'Échelle d'Engagement Académique. Les items mesurant l'engagement académique ont été soumis à des analyses factorielles exploratoires (méthode d'extraction par axes principaux avec rotation oblique, $\delta = 0$), avec un critère de saturation factorielle de .30 dans la matrice des types (*pattern matrix*). Les items formulés négativement ont été recodés avant de procéder aux analyses. Après avoir exclu six items pour des raisons de parcimonie ou à cause d'une saturation factorielle trop faible, la

solution finale comportait cinq facteurs ($KMO = .89$). Le premier (6 items, valeur propre = 6.93) regroupait les items *positivement formulés* mesurant l'enthousiasme (composante affective du modèle de Dubé et ses collègues), mais également les items *positivement formulés* mesurant les aspects affectif et activateur de la motivation telle que définie par Novacek et Lazarus (1990). L'étiquette « *enthousiasme* » a été conservée pour ce facteur, mais il a reçu l'appellation de composante motivationnelle (et non uniquement affective) de l'engagement. Deux autres facteurs issus de l'analyse factorielle correspondaient aux composantes cognitive et comportementale de l'engagement académique, soit la persévérance (3 items, valeur propre = 1.79) et la réconciliation des aspects positifs et négatifs de la vie académique (4 items, valeur propre = 1.08).

Deux facteurs inattendus sont apparus dans la solution factorielle. L'un d'entre eux, désigné comme correspondant au manque d'énergie pour les activités académiques, était composé des trois items *négativement formulés* visant à mesurer l'aspect activateur de la motivation, (valeur propre = 1.59), par exemple « *Je me demande souvent où trouver la force pour poursuivre mes études* ». Le second, désigné comme correspondant au manque d'intérêt pour le domaine d'études, était composé des trois items *négativement formulés* visant à mesurer l'aspect affectif de la motivation (valeur propre = 1.17), par exemple « *Il est difficile pour moi de m'intéresser vraiment à ce que j'étudie* ». Ces deux derniers facteurs ont été considérés comme des indicateurs inverses de l'engagement académique.

Les coefficients de consistance interne (alpha de Cronbach) des composantes étaient les suivants : .68 pour la réconciliation des aspects positifs et négatifs de la vie académique; .80 pour la persévérance dans les tâches académiques; .88 pour l'enthousiasme envers les études; .71 pour le manque d'énergie dans les activités académiques et .80 pour le manque d'intérêt pour le domaine d'étude. Par ailleurs, l'examen des corrélations entre les cinq facteurs a permis de constater que, alors que les associations entre les trois composantes positives de l'engagement académique étaient élevées ($r = .49$ à $.54$, $p < .001$), les corrélations entre ces mêmes composantes positives et les deux indicateurs inverses étaient nettement moins élevées, en plus d'être négatives ($r = -.19$ à $-.34$, $p < .001$). Seul le lien entre le manque d'intérêt pour le domaine d'études et l'enthousiasme faisait exception à cette situation, leur corrélation inverse étant élevée ($r = -.58$, $p < .001$). Ces résultats, combinés à des considérations théoriques discutées ultérieurement, laissaient croire que ces deux composantes négatives n'appartiennent pas au concept d'engagement en tant que tel.

Ainsi, l'analyse a été reconduite sans les items reliés à ces deux composantes. Trois facteurs correspondant aux composantes attendues de l'engagement académique en sont ressortis. La solution factorielle, présentée au tableau I, rendait compte de 62,35% de la variance totale de l'échelle et l'analyse des résidus confirmait qu'il était justifié de la retenir ($KMO = .89$). Le coefficient de consistance interne (alpha de Cronbach) de l'*Échelle d'Engagement Académique (EEA)* globale ainsi obtenue était de .88.

Tableau I – *Échelle d'Engagement Académique* : solution factorielle

Items	F1	F2	F3
Enthousiasme envers les études (composante motivationnelle: $\alpha = .88$)			
Quand il est question de mes études, j'ai de l'énergie à revendre.	.93		
Lorsque je fais des activités reliées à mes études, je me sens plein de vigueur.	.74		
En général, je me sens très dynamique dans mon environnement académique.	.73		
Je suis enthousiaste vis-à-vis de mes études	.72		
J'éprouve du plaisir dans les tâches quotidiennes de mes études.	.70		
C'est facile pour moi de toujours découvrir de nouveaux aspects de mon champ d'étude qui m'intéressent.	.56		
Persévérance dans les tâches académiques (composante comportementale: $\alpha = .80$)			
Même quand mes études exigent beaucoup d'efforts, je n'abandonne pas avant d'avoir atteint le but visé.		.85	
Malgré les difficultés que je rencontre, je suis persévérant dans mes études.		.73	
Lorsque je suis débordé dans mes études, je continue à essayer de faire ce que je peux.		.59	
Réconciliation du positif et du négatif de la vie académique (composante cognitive: $\alpha = .68$)			
J'accepte le fait que des études comme les miennes impliquent des aspects positifs mais aussi des aspects négatifs.			.65
Je suis parfaitement à l'aise avec le fait que des études comme les miennes puissent impliquer certaines difficultés.			.61
Je crois que les avantages à retirer de mes études justifient très bien de faire face aux difficultés qu'elles impliquent.			.45
J'assume pleinement la responsabilité des conséquences négatives de mon engagement dans mes études.			.41

Désirabilité sociale. La gestion consciente de l'impression (effort fourni afin de créer une impression favorable) n'était pas corrélée à l'engagement et était reliée à très peu d'indicateurs du BEP : elle était positivement associée à la satisfaction de vie ($r = .13$, $p < .05$) et à la satisfaction académique ($r = .16$, $p < .05$), et négativement associée à la fréquence des affects négatifs ($r = -.18$, $p < .01$). Par ailleurs, le déni inconscient (défense inconsciente contre une menace à l'image de soi) était positivement corrélé à l'engagement académique et à ses composantes ($r = .25$ à $.31$, $p < .001$), de même qu'au sens donné à la vie ($r = .27$, $p < .001$), à la satisfaction de vie ($r = .25$, $p < .001$), à la satisfaction académique ($r = .25$, $p < .001$).

.001) et à la fréquence des affects positifs ($r = .26, p < .001$). Il était négativement relié à la fréquence des affects négatifs ($r = -.13, p < .05$) et des malaises physiques ($r = -.17, p < .01$).

Considérations sociodémographiques. L'âge des étudiants était relié à l'enthousiasme ($r = .19, p < .01$) ainsi qu'à la persévérance ($r = .13, p < .05$) et à l'engagement académique global ($r = .14, p < .05$). Une importante différence est apparue entre les sexes au niveau du manque d'intérêt pour le domaine d'études, qui était plus élevé chez les hommes que chez les femmes, $t(259) = 4.39, p < .001$. Les autres variables sociodémographiques n'étaient pas significativement reliées à l'engagement académique. En ce qui concerne les indicateurs de BEP, les femmes rapportaient une fréquence plus élevée de symptômes physiques que les hommes, $t(261) = 2.68, p < .01$. De plus, le revenu annuel des parents était positivement relié à la satisfaction de vie ($r = .20, p < .001$) ainsi qu'à la satisfaction académique ($r = .17, p < .01$) et était négativement relié à la fréquence des affects négatifs ($r = -.16, p < .01$). Le revenu personnel des étudiants était inversement corrélé à la fréquence des malaises physiques ($r = -.14, p < .05$). Enfin, l'âge était négativement associé à la fréquence des affects positifs ($r = -.18, p < .01$), mais n'était relié à aucun autre indicateur du BEP.

Analyses principales

Le tableau II présente les moyennes et écarts-types obtenus pour les mesures d'engagement académique, de BEP et des sept types de régulation de la motivation, de même que les corrélations existant entre ces variables. Plusieurs des résultats contenus dans ce tableau seront soulevés dans les sections qui suivent.

Tableau II – Moyennes, écarts-types et corrélations entre les principales variables investiguées

Variables	M	É-T	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
1. ENG-enthousiasme	6.54	1.70	1.00																				
2. ENG- persévérance	8.01	1.43	.54***	1.00																			
3. ENG-réconciliation	7.70	1.45	.51***	.49***	1.00																		
4. ENG-global	7.42	1.26	.85***	.81***	.80***	1.00																	
5. (Manque énergie)	4.31	2.28	-.34***	-.27***	-.19**	-.33***	1.00																
6. (Manque intérêt)	2.15	2.05	-.58***	-.33***	-.30***	-.50***	.29***	1.00															
7. Bonheur	7.31	1.97	.30***	.28***	.35***	.38***	-.17**	.17**	1.00														
8. Sens donné à la vie	6.48	2.25	.36***	.35***	.25***	.39***	-.26***	-.35***	.45***	1.00													
9. Satisfaction de vie	6.86	1.85	.35***	.41***	.35***	.45***	-.28***	-.19**	.55***	.50***	1.00												
10. Satisfaction acad.	6.90	1.59	.48***	.42***	.41***	.54***	-.34***	-.36***	.30***	.40***	.43***	1.00											
11. Affectifs positifs	6.70	1.40	.35***	.33***	.30***	.40***	-.35***	-.24***	.64***	.43***	.59***	.43***	1.00										
12. Affectifs négatifs	3.71	1.30	-.15**	-.20***	-.28***	-.25***	.39***	.08	-.42***	-.24***	-.41***	-.31***	-.38***	1.00									
13. Malaises physiques	2.73	1.48	-.12	-.05	-.11	-.11	.35***	-.06	-.24***	-.14*	-.22***	-.23***	-.19**	.47***	1.00								
14. RM-Amotivation	2.08	1.12	-.42***	-.38***	-.28***	-.44***	.37***	.52***	-.22***	-.33***	-.26***	-.30***	-.23***	.21***	.12	1.00							
15. RM-E-externe	6.26	2.26	-.24***	-.10	-.07	-.17**	.17**	.22***	-.03	-.12*	-.10	-.19**	.00	.12*	.10	.11	1.00						
16. RM-E-introjectée	5.92	2.11	.12	.02	-.04	.04	.10	-.06	-.02	-.11	.01	.01	-.02	.15*	.05	-.00	.41***	1.00					
17. RM-E-identifiée	8.11	1.32	.11	.06	.15*	.13*	-.02	-.14*	.09	-.03	.11	.03	.15*	.03	.09	-.18**	.40***	.28***	1.00				
18. RM-I-connaissance	8.05	1.45	.55***	.31***	.24***	.46***	-.21***	-.39***	.21***	.22***	.30***	.29***	.25***	-.06	-.04	-.36***	-.19**	.15*	.17**	1.00			
19. RM-I-accompliss.	6.53	1.84	.61***	.41***	.26***	.53***	-.21***	-.34***	.13*	.25***	.30***	.37***	.28***	-.02	-.02	-.32***	-.01	.39***	.21***	.58***	1.00		
20. RM-I-stimulation	5.35	1.87	.46***	.15**	.08	.30***	-.17**	-.25***	.03	.08	.11	.13*	.07	.04	-.03	-.16**	-.10	.20***	.22***	.57***	.58***	1.00	

* p < .05 ** p < .01 *** p < .001

Notes:

- Toutes les moyennes ont été reportées sur des échelles de 0 à 10 afin d'augmenter leur comparabilité.

- ENG = Engagement académique

- RM-I = Régulation de la motivation de type intrinsèque

- RM-E = Régulation de la motivation de type extrinsèque

Relations entre l'engagement académique et le BEP. Si l'on considère le tableau II, l'on remarque que, tel qu'attendu, l'engagement académique ainsi que chacune de ses composantes étaient positivement reliés à tous les indicateurs positifs du BEP (bonheur, satisfaction de vie, sens donné à la vie, fréquence des affects positifs et satisfaction académique), alors qu'ils étaient négativement reliés à la fréquence des affects négatifs. La fréquence des symptômes physiques n'était significativement corrélée à aucune des mesures d'engagement académique. En contrepartie, les indicateurs négatifs d'engagement étaient tous deux inversement reliés aux indicateurs positifs du BEP. Seul le manque d'énergie pour les activités académiques était corrélé aux indicateurs négatifs du BEP.

Afin d'évaluer la valeur prédictive de l'engagement académique vis-à-vis du BEP, deux séries d'analyses de régression multiple hiérarchiques ont été réalisées : la première visait à évaluer la valeur prédictive de l'engagement académique *global* vis-à-vis du BEP et la deuxième visait à évaluer la *contribution respective* de chaque composante de l'engagement académique quant à la prédiction des indicateurs du BEP. Les variables sociodémographiques ont été entrées en bloc dans la première étape des analyses, suivies du déni inconscient et de la gestion consciente de l'impression dans la deuxième étape des analyses, afin de contrôler statistiquement leur effet et de minimiser le risque que leur influence sur le BEP soit confondue avec celle de l'engagement. Finalement, l'engagement académique global était entré dans la troisième étape de chaque analyse de la première série et les trois composantes de l'engagement étaient entrées en bloc dans la troisième étape de chaque analyse de la seconde série.

Tel qu'attendu, la première série d'analyses de régression a permis de constater que l'engagement académique global avait une valeur prédictive positive vis-à-vis tous les indicateurs positifs du BEP ($\beta = .39$ à $.57$, $p < .001$), ainsi qu'une valeur prédictive négative modeste vis-à-vis la fréquence des affects négatifs ($\beta = -.17$, $p < .05$). Concernant la deuxième série d'analyses, le tableau III indique les coefficients de régression standardisés (β) pour chacune des composantes de l'engagement académique, ainsi que la variance expliquée (ΔR^2) par celles-ci dans la prédiction des indicateurs du BEP. L'on remarque que, tout en ayant une valeur prédictive positive vis-à-vis de la satisfaction académique, chacune de ces trois composantes contribuait à la prédiction d'un indicateur spécifique du BEP. Ainsi, l'enthousiasme avait une valeur prédictive positive spécifiquement vis-à-vis de la satisfaction de vie; la persévérance avait également une valeur prédictive positive vis-à-vis de la satisfaction de vie mais était la seule composante à prédire aussi le sens donné à la vie; finalement, la réconciliation des aspects positifs et négatifs de la vie académique était la seule composante ayant une valeur prédictive positive vis-à-vis du bonheur.

Tableau III – Valeur prédictive des composantes de l'engagement académique vis-à-vis du BEP

	Composantes de l'engagement académique (VI)			ΔR^2
	Enthousiasme	Persévérance	Réconciliation	
	β	β	β	
Indicateurs du BEP (VD)				
Bonheur	/	/	.27***	.16
Sens donné à la vie	/	.27***	/	.14
Satisfaction de vie	.17*	.25**	/	.19
Satisfaction académique	.33***	.20**	.14*	.28
Fréquence affects positifs	.18*	.27***	/	.18
Fréquence affects négatifs	/	/	/	/
Fréquence malaises physiques	/	/	/	/

/ = non significatif

* $p < .05$

** $p < .01$

*** $p < .001$

Sur une base exploratoire, une troisième série d'analyses a été réalisée en incluant cette fois à la troisième étape des régressions les indicateurs inverses de l'engagement académique comme variables indépendantes. Les résultats, présentés au tableau IV, indiquent que ces composantes avaient toutes deux une valeur prédictive négative vis-à-vis de la satisfaction de vie, de la satisfaction académique, et de la fréquence des affects positifs. Par ailleurs, seul le manque d'intérêt pour le domaine d'études avait une valeur prédictive négative vis-à-vis du sens donné à la vie, alors que seul le manque d'énergie envers les activités académiques avait une valeur prédictive négative vis-à-vis du bonheur ainsi qu'une valeur prédictive positive en regard de la fréquence des affects négatifs. Enfin, fait étonnant, la fréquence des malaises physiques était prédite par les deux composantes, mais de façon opposée : le manque d'énergie pour les tâches académiques y était *positivement* associé alors que le manque d'intérêt pour le domaine d'études y était *négativement* associé.

Tableau IV – Valeur prédictive des indicateurs inverses d'engagement académique vis-à-vis du BEP

	Indicateurs inverses d'engagement académique (VI)		ΔR^2
	Manque d'énergie	Manque d'intérêt	
	β	β	
Indicateurs du BEP (VD)			
Bonheur	-.27***	/	.09
Sens donné à la vie	/	-.32***	.12
Satisfaction de vie	-.16*	-.20**	.08
Satisfaction académique	-.22***	-.34***	.19
Fréquence affects positifs	-.26*	-.20**	.12
Fréquence affects négatifs	.36***	/	.11
Fréquence malaises physiques	.42***	-.17*	.15

/ = non significatif

* $p < .05$

** $p < .01$

*** $p < .001$

Relations entre l'engagement académique et les sept types de régulation de la motivation. Si l'on se rapporte à nouveau au tableau II, certains résultats nous semblent étonnants en ce qui a trait aux corrélations obtenues entre les différents types de régulation de la motivation. D'abord, si la régulation extrinsèque identifiée – la plus autodéterminée des régulations de type extrinsèque – était positivement associée aux trois types de motivation intrinsèques, elle était également positivement et plus fortement corrélée aux régulations de type extrinsèque introjecté et extrinsèque externe. En second lieu, la régulation extrinsèque introjectée était positivement corrélée aux trois types de régulation intrinsèque, alors que, théoriquement, elle ne correspond pas à un degré élevé d'autodétermination. Ces résultats, plus amplement discutés ultérieurement, témoignent à notre avis de l'importance d'examiner chaque type de régulation de la motivation en lien avec l'engagement académique et ses composantes.

Concernant justement ces liens entre les types de régulation et l'engagement, comme les résultats apparaissant au tableau II indiquaient qu'un nombre élevé de corrélations allaient dans le sens de ce qui était attendu, une série d'analyses de régression multiples hiérarchiques a été effectuée en incluant encore une fois les variables sociodémographiques et les mesures de désirabilité sociale dans les deux premières étapes des analyses, avant d'inclure en bloc les sept types de régulation de la motivation comme variables prédictives de l'engagement académique dans la troisième étape. Le tableau V indique les coefficients de régression standardisés (β) pour chacun des types de régulation de la motivation, ainsi que la variance expliquée (ΔR^2) par ces derniers dans la prédiction de l'engagement académique et de ses composantes.

Tableau V – Valeur prédictive des divers types de régulation de la motivation vis-à-vis de l'engagement académique et de ses composantes

	Types de régulation de la motivation dans les études (VI)							ΔR^2
	Amotivé	E-externe	E-introj.	E-ident.	I-connaiss.	I-accomp.	I-stimul.	
	β	β	β	β	β	β	β	
Eng. académique (VD)								
Enthousiasme	-.13*	-.16*	/	/	.14*	.48***	/	.47
Persévérance	-.29***	/	-.18*	/	/	.46***	/	.28
Réconciliation	/	/	-.17*	.28***	/	.33***	-.27***	.16
Engagement global	-.17**	/	/	.15*	/	.51***	/	.37
(Manque d'énergie)	.32***	/	/	/	/	/	/	.16
(Manque d'intérêt)	.27***	.26***	/	-.19**	/	/	/	.31

/ = non significatif * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

L'on remarque que la régulation intrinsèque à l'accomplissement avait la plus forte valeur prédictive vis-à-vis de l'engagement académique, et elle constituait de surcroît le seul type de régulation qui prédisait positivement chacune de ses trois composantes. À l'extrême opposé, la régulation amotivée avait une valeur prédictive négative à l'égard de l'engagement académique, de sa composante motivationnelle ainsi que de sa composante comportementale. Entre ces deux pôles, les divers types de régulation de la motivation prédisaient chacun des dimensions spécifiques de l'engagement. Ainsi, l'enthousiasme était négativement prédit par la régulation extrinsèque externe et positivement prédit par la régulation intrinsèque à la connaissance; la persévérance était négativement prédite par la régulation extrinsèque introjectée; enfin, la réconciliation des aspects positifs et négatifs des études était positivement prédite par la régulation extrinsèque identifiée, ainsi que négativement prédite par la régulation extrinsèque introjectée et - fait inattendu - par la régulation intrinsèque à la stimulation.

Le rôle médiateur de l'engagement académique. Afin de mettre à l'épreuve l'hypothèse selon laquelle l'engagement académique est médiateur du lien entre l'autodétermination et le bien-être personnel des étudiants, des analyses de régression hiérarchique ont été conduites de façon à vérifier si l'autodétermination dans les études prédit l'engagement académique dans un premier temps, si elle prédit le BEP dans un deuxième temps, et si la présence de l'engagement dans l'équation de régression diminue son effet prédictif sur le BEP dans un dernier temps.⁵

Afin de procéder à ces analyses, un index global d'autodétermination académique a été calculé pour chaque participant en pondérant les scores obtenus aux diverses sous-échelles d'autodétermination selon une formule proposée par Guay et Vallerand (1997).⁶ Encore une fois, les variables sociodémographiques étaient entrées en bloc dans la première étape des analyses, puis le déni inconscient et la gestion consciente de l'impression étaient entrés en bloc dans la seconde étape, de façon à contrôler leur effet potentiel sur les variables dépendantes à l'étude. L'index d'autodétermination académique était ensuite introduit dans l'analyse comme variable indépendante.

⁵ Trois conditions doivent s'appliquer dans un ensemble d'équations de régression pour que l'on puisse parler d'un effet de médiation (Baron & Kenny, 1986) : (1) la variable indépendante doit affecter le présumé médiateur dans la première équation; (2) la variable indépendante doit affecter la variable dépendante dans la deuxième équation; et (3) lorsque le présumé médiateur est inclus dans la régression dans la troisième équation, il doit affecter la variable dépendante, et sa présence dans l'équation doit diminuer (médiation partielle) ou éliminer (médiation totale) l'effet prédictif de la variable indépendante sur la variable dépendante.

⁶ La formule est la suivante : $[(2 \times (\text{MI connaissance} + \text{MI accomplissement} + \text{MI stimulation})/3 + 1 \times \text{ME identifiée}) - ((1 \times \text{ME externe} + 2 \times \text{amotivation}))]$. La régulation extrinsèque introjectée n'est pas utilisée dans ce calcul, afin de garder dans la formule un équilibre entre les types d'autodétermination motivationnelle les plus autonomes (intrinsèques et extrinsèques identifiés) et ceux qui le sont moins (extrinsèques externe et amotivé).

Tableau VI – Rôle médiateur de l'engagement académique : analyses de régression

PREMIÈRE ÉQUATION		TROISIÈME ÉQUATION	
	Index AD (VI) β	Index AD (VI) β	Engagement (médiateur) β
Engagement académique (médiateur)	.57***		
DEUXIÈME ÉQUATION		TROISIÈME ÉQUATION	
	Index AD (VI) β	Index AD (VI) β	Engagement (médiateur) β
Indicateurs du BEP (VD)			
Bonheur	.18*	/	.46***
Sens donné à la vie	.30***	/	.31***
Satisfaction de vie	.29***	/	.41***
Satisfaction académique	.38***	/	.52***
Fréquence affects positifs	.26***	/	.41***
Fréquence affects négatifs	/	/	/
Fréquence malaises physiques	/	/	/

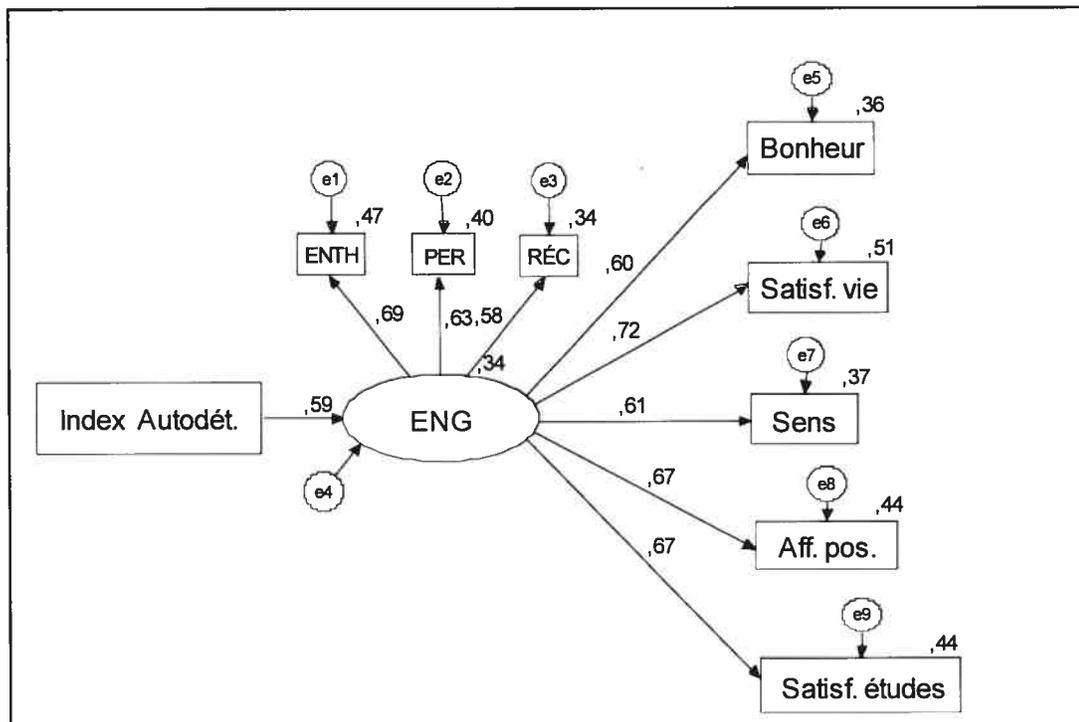
/ = non significatif * $p < .01$ *** $p < .001$
 Index AD = Index d'autodétermination

Tel qu'illustré au tableau VI, l'index d'autodétermination s'est effectivement avéré avoir une valeur prédictive positive vis-à-vis de l'engagement académique dans la première équation. Il avait également une valeur prédictive positive vis-à-vis les indicateurs positifs du BEP dans la deuxième équation (bonheur, sens donné à la vie, satisfaction de vie, satisfaction académique, fréquence des affects positifs). Finalement, la présence de l'engagement académique dans la troisième équation annulait l'effet prédictif de l'index d'autodétermination vis-à-vis des ces indicateurs, indiquant que les conditions statistiques laissant croire à un effet de médiation étaient entièrement remplies.

Comme les résultats obtenus par régression se sont avérés concluants, le modèle selon lequel l'engagement académique est médiateur du lien entre autodétermination et

BEP a été soumis à une analyse confirmatoire par équations structurales (logiciel AMOS 4.0) avec méthode d'estimation par maximum de vraisemblance (*maximum likelihood*).⁷ Malgré l'obtention d'un khi-carré significatif (très sensible aux variations dans la distribution des variables et à la taille d'échantillon), les données s'harmonisaient de façon satisfaisante au modèle ($\chi^2 = 231.799$, $df = 28$, $p < .001$, $NFI = .97$). Les estimés standardisés des paramètres, tous significatifs à $p < .001$, sont présentés dans la figure 1. Le rôle médiateur de l'engagement académique s'est donc vu confirmé.

Figure 1 - Rôle médiateur de l'engagement académique : analyse confirmatoire



⁷ Une telle procédure a permis de vérifier dans quelle mesure le modèle proposé de relations entre les variables sous étude était supporté par l'analyse de la matrice des covariances des données. Le critère d'adéquation du modèle utilisé était le NFI (*normed fit index*), pour lequel une valeur supérieure ou égale à .95 est recherchée (Kaplan, 2000; Tabachnick & Fidell, 2001).

Discussion

Trois objectifs ont guidé la présente recherche. Le premier était de vérifier si le modèle de l'engagement psychologique développé par Dubé et al. (1997) pouvait s'appliquer à l'engagement académique tout y incluant le volet activateur (énergie) de la motivation tel que défini par Novacek et Lazarus (1990). En second lieu, cette recherche avait pour but d'évaluer si l'engagement académique a une valeur prédictive positive vis-à-vis du bien-être personnel (BEP), comme l'engagement relationnel, l'engagement au travail et la capacité d'engagement se sont avérés en avoir une dans des études passées (Brault-Labbé et al., 2005; Dubé et al., 1997; Jodoin & Dubé, 2000a). Il s'agissait enfin d'explorer les associations entre les divers types de régulation de la motivation et les composantes de l'engagement académique, d'une part, et de vérifier l'hypothèse selon laquelle l'engagement est médiateur du lien entre autodétermination et BEP, d'autre part. Globalement, les résultats obtenus confirment les hypothèses, bien que certaines nuances s'imposent.

Application du modèle à l'engagement académique

De façon générale, les résultats indiquent que la structure à trois composantes du modèle de l'engagement de Dubé et al. (1997) peut s'appliquer à l'engagement académique. Ce résultat est important puisque l'un des objectifs visés par la création de ce modèle était qu'il soit applicable à plusieurs domaines d'engagement. De plus, sans modifier la structure du modèle, la mesure de la première composante (enthousiasme) inclut désormais non seulement des items visant à mesurer le plaisir, l'attrance et l'intérêt de l'individu à l'égard de l'objet de

son engagement, mais également des items mesurant la vigueur, le dynamisme et l'énergie qui caractérisent son engagement. Cette première composante - laquelle était dite *affective* au départ - a donc été rebaptisée en tant que composante *motivationnelle* de l'engagement : elle rassemble en une même dimension le volet activateur (énergie) et le volet affectif (intérêt) de la motivation telle que définie par Novacek et Lazarus (1990). Considérant que plusieurs auteurs incluent une dimension motivationnelle dans leur conceptualisation de l'engagement et considérant que le modèle de Dubé et al. (1997) a été élaboré justement dans l'optique d'intégrer les visions diversifiées de ce que constitue la notion d'engagement, cette inclusion du volet activateur dans le modèle constitue un pas additionnel dans cette voie intégrative.

Un résultat inattendu et fort intéressant de la présente étude consiste en l'identification de deux indicateurs inverses de l'engagement, qui correspondent aux contreparties négatives des aspects activateur et affectif de la motivation : le manque d'énergie pour les activités académiques ainsi que le manque d'intérêt pour le domaine d'études. Ainsi, les deux volets de la motivation tels que définis par Novacek et Lazarus (1990) sont étroitement reliés entre eux lorsqu'ils sont associés à un état psychologique *positif*, mais lorsque l'expérience subjective qui leur est associée est *négative*, ils se divisent et reflètent des états psychologiques distincts. Ce résultat suggère deux choses importantes. En premier lieu, il semble que l'énergie et les affects positifs ressentis envers la vie académique se combinent lorsque l'étudiant est enthousiaste à l'égard de ses études, mais qu'un enthousiasme déficitaire (donc un manque de motivation) peut pour sa part apparaître *soit* à cause d'un manque d'intérêt, *soit* à cause d'un manque d'énergie. En second lieu, le fait que les énoncés négativement formulés se séparent aussi distinctement des énoncés

positivement formulés dans l'analyse factorielle suggère qu'un *faible niveau* d'enthousiasme est différent d'un *manque* ou d'une *absence* d'enthousiasme. Cette supposition est cohérente avec des résultats semblables déjà observés pour d'autres variables : par exemple, il a été établi que les affects positifs et les affects négatifs sont deux variables clairement distinctes, ce qui veut dire qu'un individu rapportant une fréquence faible d'affects positifs ne rapporte pas nécessairement une fréquence élevée d'affects négatifs (Diener et al., 1991). Nous croyons que ce type de distinction est important puisqu'il peut permettre une exploration plus précise des liens entre différentes variables.

Il a également été intéressant de constater que les liens respectifs de ces deux indicateurs inverses de l'engagement avec le BEP diffèrent à plusieurs égards, ce qui laisse croire que leurs modes d'action sur l'état psychologique de l'individu se distinguent. Nous croyons que cette piste mériterait d'être explorée davantage dans des études futures. À cet égard, il pourrait notamment être intéressant de tenter de mesurer également les contreparties négatives des deux autres composantes de l'engagement académique (persévérance et réconciliation des aspects positifs et négatifs de la vie académiques) en élaborant une série d'énoncés inverses pour chacune d'entre elles, pour ensuite les soumettre à des analyses factorielles avec les énoncés qui mesurent le manque d'énergie pour les activités académiques et le manque d'intérêt pour le domaine d'études. Il s'agirait ainsi de créer et de tenter de valider une mesure du manque d'engagement, ou encore du *sous-engagement* académique. Nous croyons qu'une telle mesure pourrait s'avérer utile pour mieux comprendre divers processus par lesquels les étudiants en viennent éventuellement à se désengager de leur cheminement académique et comment cela affecte leur BEP. Cette démarche serait également

complémentaire à celle de Jodoin et Dubé (2000a, 2000b) qui, par la création d'échelles distinctes d'engagement et de *surengagement* au travail, ont démontré qu'un engagement *intense*, positivement associé au bien-être, est qualitativement et empiriquement différent d'un engagement *excessif*, ce dernier pouvant avoir des conséquences négatives sur le bien-être. Nous croyons qu'une telle exploration des déséquilibres possibles au niveau de l'engagement des individus, tant en termes de *manque* que d'*excès* d'engagement, gagnerait à être approfondie afin de mieux comprendre où se situent les frontières d'un engagement sain ou optimal, et où se situent les risques de tomber dans un fonctionnement plus inquiétant dans lequel se perdent les effets positifs de l'engagement.

L'engagement académique et le bien-être personnel

En premier lieu, tel qu'attendu, la présente recherche a permis de valider l'idée selon laquelle l'engagement académique est positivement associé au BEP des étudiants universitaires. Ce résultat est cohérent avec le rationnel selon lequel l'engagement constitue une variable importante à considérer si l'on souhaite comprendre les facteurs qui permettent aux étudiants d'optimiser leur fonctionnement académique non seulement en termes de performance, mais également en termes de satisfaction et de bien-être. Il serait néanmoins important d'examiner dans des études futures comment des niveaux élevés d'engagement académique et de BEP chez les étudiants sont associés, d'une part, à la *réussite académique* (réussir les cours, obtenir le diplôme visé), et d'autre part, au *degré de performance académique* (notes obtenues). Nous croyons que le rapport des étudiants à la performance peut certainement influencer tant leur engagement académique que leur BEP.

En second lieu, la présente étude a mis en lumière le fait que chacune des trois composantes du modèle de Dubé et ses collègues semble avoir un rôle particulier à jouer dans cette association de l'engagement avec le BEP : en effet, chacune d'entre elles a une valeur prédictive plus marquée vis-à-vis un ou plusieurs indicateurs spécifiques du BEP. À cet effet, nous avons d'abord pu remarquer que la réconciliation des aspects positifs et négatifs de la vie académique est l'unique composante ayant une valeur prédictive significative vis-à-vis du bonheur. Il est étonnant de constater que cette composante n'a par ailleurs aucune valeur prédictive significative vis-à-vis de la fréquence des affects positifs, qui est relativement proche du bonheur d'un point de vue conceptuel. Rappelons cependant que la sous-échelle du bonheur permet d'évaluer jusqu'à quel point l'étudiant est joyeux, heureux et de bonne humeur dans l'immédiateté du moment, alors que la fréquence des affects positifs évalue les états agréables ressentis au cours du dernier mois. Ce résultat semble indiquer que la distinction temporelle est importante et que ces deux indicateurs du BEP gagnent à être considérés séparément.

La persévérance dans les tâches académiques est pour sa part la seule composante ayant une valeur prédictive vis-à-vis du sens donné à la vie. Elle est également plus fortement associée à la satisfaction de vie et à la fréquence des affects positifs que ne le sont les deux autres composantes. Globalement, la persévérance constitue la composante dont la valeur prédictive à l'égard du BEP semble être la plus déterminante parmi les trois composantes de l'engagement académique. Nous croyons d'ailleurs que cette dimension comportementale est probablement au coeur du maintien du processus d'engagement : tel que mentionné précédemment, bien que l'enthousiasme ressenti à l'idée d'atteindre un but ainsi que la

capacité de réconcilier les aspects positifs et négatifs associés à ce but soient des forces qui peuvent en soutenir la réalisation, l'évolution concrète vers l'atteinte du but ne peut s'actualiser que par le biais de l'action et des efforts inhérent à la persévérance. Cette idée s'accorde avec celle de Brickman (1987), qui a inspiré l'élaboration du modèle de Dubé et ses collègues, qui postulait que c'est lorsque surviennent les obstacles dans la poursuite d'un but et que l'individu choisit néanmoins de poursuivre ses actions pour l'atteindre que la notion d'engagement prend tout son sens (idée reprise par Lydon et Zanna, 1990).

Finalement, l'enthousiasme envers les études est associé de façon particulièrement marquée à la satisfaction académique. Cela nous paraît cohérent avec le fait que, contrairement aux deux autres composantes qui réfèrent aux difficultés et aux obstacles vécus par l'étudiant dans son cheminement universitaire, l'enthousiasme est pour sa part uniquement défini par la disposition psychologique positive qui caractérise l'étudiant dans son vécu académique. Il est plutôt attendu qu'une telle disposition, s'exprimant par un grand intérêt et par une vigueur élevée dans les activités académiques, soit fortement liée au degré de satisfaction ressenti par l'étudiant au fil de son expérience académique.

Il est intéressant de noter qu'aucune des trois composantes de l'engagement académique n'est négativement prédictive des indicateurs inverses du BEP (fréquence des affects négatifs et des malaises physiques). Nous croyons qu'il s'agit là d'un indice supplémentaire à l'effet qu'il serait pertinent, tel que mentionné plus tôt, d'étudier le *sous-engagement* académique, qui ne serait pas seulement caractérisé par un niveau faible d'intérêt, d'énergie, de persévérance et/ou de réconciliation des aspects positifs et négatifs

des études, mais par des *manques* au niveau de ces composantes de l'engagement, pouvant être associés à des conséquences négatives pour le BEP de l'étudiant.

L'engagement académique et l'autodétermination dans les études

Certaines corrélations apparues entre différents types de régulation de la motivation laissent entrevoir que des motifs bien différents de poursuivre des études, correspondant à des degrés d'autodétermination parfois éloignés, peuvent coexister dans le fonctionnement des étudiants. Par exemple, la régulation extrinsèque introjectée est positivement reliée aux trois types de régulation intrinsèque, alors qu'en théorie, elle n'est pas fortement autodéterminée. Mentionnons également la régulation extrinsèque identifiée, plus fortement corrélée à la régulation extrinsèque externe qu'aux régulations de type intrinsèque, qui sont pourtant des voisines plus rapprochées sur le continuum d'autodétermination. Ces résultats ne sont pas étonnants en tant que tels puisque la réalité du fonctionnement humain est complexe et rarement unidimensionnelle. Il est tout à fait plausible qu'un étudiant puisse par exemple étudier à l'université parce qu'il prend un plaisir intense à lire sur des sujets qui l'intéressent (motivation intrinsèque à la stimulation), mais également parce qu'il a besoin de se prouver sa valeur personnelle à travers ses études (motivation extrinsèque introjectée). Cependant, ces résultats remettent partiellement en perspective la formulation de l'hypothèse selon laquelle les types de régulation de la motivation les plus autodéterminés ont une valeur prédictive positive à l'égard de l'engagement, alors que les moins autodéterminés ont une valeur prédictive négative envers cette même variable. Bien que la majorité des résultats obtenus aillent en ce sens, la réalité semble néanmoins ne pas être toujours aussi linéaire.

Concernant justement ce lien entre l'engagement académique et les différents types de régulation de la motivation, si l'on considère d'abord le pôle le plus autodéterminé du continuum d'autodétermination (les trois régulations intrinsèques), c'est la régulation intrinsèque à l'accomplissement qui a la valeur prédictive positive la plus élevée vis-à-vis de l'engagement académique et de ses composantes. Puisque ce type de régulation se rapporte au désir de l'étudiant de se surpasser dans ses études et d'atteindre des standards de réussite élevés, l'on peut ainsi croire que le plaisir de *performer* est un moteur important pour favoriser un engagement académique élevé. Ce moteur semble d'ailleurs être plus important que celui qui correspond au plaisir d'acquérir de nouvelles connaissances (régulation intrinsèque à la connaissance), qui a une valeur prédictive modeste mais positive uniquement à l'égard de l'enthousiasme envers les études. Bien qu'étonnant au premier abord, ce résultat peut avoir un certain sens : l'intérêt pour l'acquisition de nouvelles connaissances relève peut-être davantage d'un désir ludique de se cultiver, désir possiblement peu ancré dans la réalité quotidienne des étudiants universitaires qui font continuellement face à des exigences et à des évaluations élevées et souvent stressantes.

Il a été étonnant de constater que non seulement le dernier type de régulation intrinsèque (axé sur la stimulation) n'a aucune valeur prédictive positive vis-à-vis de l'engagement académique et de ses composantes mais que, de surcroît, il prédit *négativement* la capacité de réconcilier les aspects positifs et négatifs de la vie académique. *A posteriori*, nous croyons qu'il peut en être ainsi parce que ce type de régulation intrinsèque - qui correspond au plaisir des sensations agréables dans le contexte académique (par exemple, un plaisir intense provoqué par la lecture des écrits de certains auteurs) - est davantage orienté

par la recherche de gratifications immédiates, qui procurent du plaisir à court terme (le temps que dure l'activité). Cela peut difficilement disposer l'étudiant à accepter les difficultés qu'il rencontre dans ses études avec une perspective à plus long terme.

À l'autre extrême du continuum d'autodétermination, la régulation amotivée s'avère être négativement prédictive de l'engagement global ainsi que de l'enthousiasme envers les études et de la persévérance dans les tâches académiques. Ces résultats sont conformes à ce qui était attendu : il est difficile pour un étudiant d'éprouver quelque intérêt que ce soit, de se sentir énergique et de persévérer dans ses études s'il est totalement confus et/ou désintéressé des raisons qui le poussent à les entreprendre.

Entre les extrêmes du continuum d'autodétermination, chacun des trois types de régulation extrinsèques semble affecter certaines composantes spécifiques de l'engagement académique. Ainsi, en premier lieu, la régulation extrinsèque externe prédit négativement l'enthousiasme envers les études. Cela nous paraît cohérent avec le fait que, dans ce type de régulation, l'étudiant est à l'université pour des raisons qui relèvent d'avantages secondaires à tirer de ses études, et non pour ce que ses études peuvent lui apporter sur le plan du développement identitaire ou personnel. En second lieu, la régulation extrinsèque introjectée a pour sa part une valeur prédictive négative envers la persévérance ainsi qu'envers la réconciliation des aspects positifs et négatifs de la vie académique. Fait intéressant, il s'agit des deux volets de l'engagement académique qui impliquent de faire face et de s'adapter aux difficultés rencontrées dans les études. Or, la régulation extrinsèque introjectée peut souvent être associée à un ego plus fragile, puisqu'elle réfère au besoin de l'étudiant de se prouver à

lui-même qu'il est intelligent et capable de réussir. Ainsi, l'on peut imaginer que les obstacles rencontrés par l'étudiant qui fonctionne selon ce type de régulation fragilisent son engagement, surtout si ces obstacles l'amènent à douter de sa valeur personnelle. Finalement, la régulation extrinsèque identifiée a une valeur prédictive positive spécifiquement à l'égard de la réconciliation des aspects positifs et négatifs de la vie académique. Cela peut relever du fait que, pour l'étudiant qui fonctionne selon ce type de régulation, les études universitaires constituent davantage un moyen qu'une fin en soi : l'étudiant est centré sur le métier futur auquel son parcours académique lui donnera accès, métier qu'il a choisi, qui s'inscrit dans ses intérêts personnels et dans lequel il souhaite être compétent. Les études sont donc poursuivies avec une vision à long terme, en se centrant sur une actualisation de soi à venir surtout au terme du cheminement académique. Cela facilite possiblement l'acceptation des difficultés et des obstacles à franchir pour avoir accès à la vie professionnelle à laquelle aspire l'étudiant.

Dans un autre ordre d'idées, la corroboration qui a été obtenue du rôle médiateur de l'engagement académique dans le lien existant entre l'autodétermination et les indicateurs positifs du BEP offre une amorce intéressante d'un modèle du fonctionnement académique optimal. Pour poursuivre dans cette lignée, des études futures s'intéressant à ces mêmes variables pourraient tenter d'inclure dans ce modèle le second volet de la théorie de l'autodétermination : celui-ci s'intéresse à trois besoins psychologiques fondamentaux qui, lorsque satisfaits à travers les interactions avec l'environnement, favorisent le développement d'une plus grande autodétermination comportementale (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000; Sheldon & Elliot, 1999; Skinner & Belmont, 1993; Vallerand, Fortier, & Guay, 1997). Se pencher également sur la

satisfaction de ces besoins de compétence, d'autonomie et de relations positives avec autrui permettrait d'élargir le cadre interprétatif qui a été développé ici, toujours en lien avec le bien-être personnel. Par ailleurs, le fait qu'aucun rôle médiateur de l'engagement académique ne tienne vis-à-vis des indicateurs négatifs du BEP justifie à nos yeux la pertinence de tenter de modéliser également, de façon séparée, des modes de fonctionnement moins équilibrés, associés à un *excès* ou à un *manque* d'engagement ainsi qu'à des types moins autodéterminés de régulation de la motivation, pouvant avoir des conséquences négatives sur le bien-être des étudiants.

Conclusion

La présente recherche comporte certaines limites qu'il nous paraît important de soulever. D'abord, les participants recrutés ne sont pas nécessairement représentatifs de l'ensemble des étudiants universitaires - ils étaient tous issus de programmes de formation en sciences humaines – pas plus qu'ils ne sont représentatifs d'autres populations étudiantes : il serait pertinent de diversifier les programmes d'études ainsi que les niveaux de formation académique des participants dans des recherches futures.

Deuxièmement, un seul moment de mesure a été considéré dans l'étude effectuée. Or, l'un des postulats de base du modèle de l'engagement de Dubé et al. (1997) est que l'engagement constitue un processus dynamique qui évolue à travers le temps. Il serait donc essentiel de procéder à des études longitudinales qui permettraient de mieux observer et comprendre l'évolution de l'engagement académique et du BEP des étudiants.

Troisièmement, des contraintes inhérentes au contexte dans lequel a eu lieu la présente recherche ont rendu difficile l'utilisation d'instruments de mesure autres que des questionnaires auto-révélés. Cela constitue une limite importante quant à l'interprétation de certains résultats. En outre, il serait souhaitable dans des études futures de recueillir des indicateurs plus objectifs de l'investissement des participants dans leurs études, afin de les mettre en lien avec l'engagement ressenti par ces derniers. Par exemple, des perceptions extérieures quant à l'engagement académique des étudiants pourraient être recueillies auprès d'enseignants, de parents ou d'amis des participants; les résultats des étudiants aux évaluations dans divers cours universitaires pourraient être examinés; enfin, l'implication des étudiants dans des activités parascolaires pourrait également être considérée.

Finalement, des éléments pouvant affecter de façon notable l'engagement académique n'ont pas été considérés dans la présente recherche et gagneraient à l'être dans des études futures, notamment des facteurs relatifs à la performance des étudiants ainsi qu'au soutien qu'ils reçoivent. Nous croyons qu'une compréhension intégrée du fonctionnement académique se doit de considérer l'influence de tels facteurs sur l'engagement des étudiants, tant au présent qu'en considérant leur expérience passée.

Par ailleurs, ce cadre de recherche est innovateur de par la conceptualisation de l'engagement académique qu'il propose, qui intègre les visions de nombreux auteurs s'étant intéressés à ce concept. À cet égard, si la première version du modèle de l'engagement de Dubé et al. (1997) incluait déjà des dimensions affective, cognitive et

comportementale, le fait d'y ajouter ici des items mesurant le volet activateur de la motivation (énergie) apporte une clarification théorique qui ajoute à sa valeur intégrative.

De plus, à notre connaissance, aucune étude préalable n'a fait du lien entre l'engagement académique et le bien-être personnel une cible d'investigation principale chez des étudiants universitaires. Or, à cause de la place prépondérante qu'occupe la vie académique chez ces derniers, nous croyons que leur niveau de bien-être passe au moins partiellement par leur façon d'aborder leur engagement académique, et qu'une meilleure compréhension de leur choix de persister dans ce cheminement ou de l'abandonner se doit d'examiner les liens entre ces variables.

Enfin, nous croyons que les pistes pour des études futures qui ont émergé de la présente recherche témoignent de sa valeur heuristique. À cet égard, mentionnons notamment la proposition d'investiguer les trois besoins psychologiques fondamentaux inclus dans la théorie de l'autodétermination en lien avec les variables investiguées ici, de façon à élargir le cadre interprétatif du fonctionnement optimal qui a été développé. Mentionnons également la proposition d'étudier l'excès et la manque d'engagement académique des étudiants en lien avec leur niveau d'autodétermination et leur bien-être personnel, de façon à mettre en contraste des modèles moins adaptatifs de fonctionnement académique avec le modèle proposé ici.

Références

- Astin, A. W. (1999). Student involvement : A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518-530.
- Audas, R. & Willms, J. D. (2001). *Engagement scolaire et décrochage : perspective de la trajectoire de vie*. Hull, Canada : Direction générale de la recherche appliquée, Gouvernement du Canada. Document disponible à l'adresse : <http://www11.hrsdc.gc.ca/fr/sm/ps/rhdcc/ra/publications/recherche/2001-000175/page00.shtml>
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Blais, M. R., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Brière, N. M. (1989). The satisfaction scale: Canadian-French validation of the Satisfaction with Life Scale. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21(2), 210-223.
- Blanchard, C., Pelletier, L., Otis, N., & Sharp, E. (2004). Rôle de l'autodétermination et des aptitudes scolaires dans la prédiction des absences scolaires et l'intention de décrocher. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 105-123.
- Brault-Labbé, A., Lavarenne, A., & Dubé, L. (2005). *L'applicabilité d'un modèle tridimensionnel de l'engagement psychologique aux relations de couple. Étude préliminaire via Internet*. Affiche présentée au 27^e congrès annuel de la SQRP, Québec, Canada (Mars).
- Brickman, P. (1987). *Commitment, Conflict and Caring*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (2005). *L'éducation à la vie professionnelle : valoriser toutes les avenues*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec. Document disponible à l'adresse : <http://www.cse.gouv.qc.ca/f/pub/rappann/listerap.htm>
- Cournoyer, L. G. & Sabourin, S. (1989). *Qualités psychométriques de la version canadienne-française de l'inventaire de désirabilité sociale*. Manuscrit non publié, Université de Montréal, Montréal, Canada.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuit: Human needs and the self-determined of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E., L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education : The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346.

- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Diener, E., Sandvik, E., & Pavot, W. G. (1991). Happiness is the frequency, not intensity, of positive versus negative affect. In F. Strack, M. Argyle, & N. Schwartz (Eds.). *Subjective Well-Being: An Interdisciplinary Perspective*. Elmsford: Pergamon Press.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Dubé, L., Jodoin, M., & Kairouz, S. (1997). L'engagement: un gage de bonheur? *Revue québécoise de psychologie*, 18(2), 211-237.
- Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance : Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 257-274.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Gossuin, P. & Devoet, B. (1984). Aider les étudiants à réfléchir à leur motivation à entreprendre des études supérieures. *Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation*, 2, 70-75.
- Guay, F., Boivin, M., & Hodges, E. V. E. (1999). Predicting change in academic achievement : A model of peer experiences and self-system processes. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 105-115.
- Guay, F., Larose, S., & Boivin, M. (2004). Academic self-concept and educational attainment level: A ten-year longitudinal study. *Self and Identity*, 3(1), 53-68.
- Guay, F. & Vallerand, R. J. (1997). Social context, students' motivation, and academic achievement: Toward a process model. *Social Psychology of Education*, 1, 211-233.
- Hennessey, B. A. (2000). Self-determination theory and the social psychology of creativity. *Psychological Inquiry*, 11(4), 293-298.
- Jodoin, M. (2000). *Engagement et surengagement au travail : composantes psychologiques, antécédents potentiels et association avec le bien-être personnel*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, Canada.
- Jodoin, M. & Dubé, L. (2000a). *High work commitment and work overcommitment : Their relation to personal well-being*. Unpublished manuscript, Université de Montréal, Montréal, Canada.

- Jodoin, M. & Dubé, L. (2000b). *Understanding work overcommitment among physicians : A look at job characteristics, personal strivings and domain satisfaction*. Unpublished manuscript, Université de Montréal, Montréal, Canada.
- Johnson, T. F. & Butts, D. P. (1983). The relationship among college science student achievement, engaged time, and personal characteristics. *Journal of research in science teaching*, 20(4), 357-366.
- Kahneman, D., Diener, E., & Schwartz, N. (Eds.) (1999). *Well-Being : The Foundations of Hedonic Psychology*. New York: Russell Sage Foundation.
- Kaplan, D. (2000). *Structural equation modeling. Foundations and extensions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology* 82(6), 1007-1022.
- Klein, H. J., Wesson, M. J., Hollenbeck, J. R., & Alge, B. J. (1999). Goal commitment and the goal-setting process : Conceptual clarification and empirical synthesis. *Journal of Applied Psychology*, 84(6), 885-896.
- Klein, H. J. & Wright, P. M. (1994). Antecedents of goal commitment: An empirical examination of personal and situational factors. *Journal of Applied Social Psychology*, 24(2), 95-114.
- Kluger, A. N. & Koslowsky, M. (1988). Commitment and academic success. *Social Behavior and Personality*, 16(2), 121-125.
- Lydon, J. E. & Zanna, M. (1990). Commitment in the face of adversity: A value-affirmation approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(6), 1040-1047.
- Lyubomirski, S. (2001). Why are some people happier than others? The role of cognitive and motivational processes in well-being. *American Psychologist*, 56(3), 239-249.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2004). *Le cheminement des élèves, du secondaire à l'entrée à l'université*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec (statistiques sur l'éducation). Document disponible à l'adresse : <http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/index.htm>
- Novacek, J. & Lazarus, R. S. (1990). The structure of personal commitments. *Journal of Personality*, 58(4), 693-715.
- Paulhus, D. L. (1984). Personality processes and individual differences: Two-component models of socially desirable responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 598-609.

- Pajares, F. (2001). Toward a positive psychology of academic motivation. *The Journal of Educational Research*, 95(1), 27-35.
- Pirot, L. & De Ketele, J. M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université. Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 367-394.
- Ratelle, C. F., Larose, S., Guay, F., & Senécal, C. (2005). Perceptions of parental involvement and support as predictors of college students' persistence in a science curriculum. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 286-293.
- Rusbult, C. E. & Farrell, D. (1983). A longitudinal test of the investment model: The impact on job satisfaction, job commitment, and turnover of variations in rewards, costs, alternatives, and investments. *Journal of Applied Psychology*, 68(3), 429-438.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Sheldon, K. M. & Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 482-497.
- Sheldon, K. M. & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, 56(3), 216-217.
- Skinner, E. A. & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the Classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics, fourth edition*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tubbs, M. E. (1994). Commitment and the role of ability in motivation: Comment on Wright, O'Leary-Kelly, Cortina, Klein, and Hollenbeck. *Journal of Applied Psychology*, 79(6), 804-811.

- Vallerand, R. J. & Bissonnette, R. (1990). Construction et validation de l'Échelle de Satisfaction dans les Études (ESDE). *Canadian Journal of Behavioural Science*, 22(3), 295-306.
- Vallerand, R. J. & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60(3), 599-620.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21(3), 323-349.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161-1176.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Sénécal, C., & Vallières, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Sénécal, C., & Vallières, E. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159-172.
- Willis, D. (1993). Academic involvement at university. *Higher Education*, 25, 133-15.

CHAPITRE 4

Article 3

**Engagement, surengagement et sous-engagement académiques au collégial :
pour mieux comprendre le bien-être des étudiants**

Article à soumettre pour publication à la *Revue des sciences de l'éducation*

En tête : Engagement, surengagement et sous-engagement académiques

**Engagement, surengagement et sous-engagement académiques au collégial :
pour mieux comprendre le bien-être des étudiants**

Ann Brault-Labbé et Lise Dubé

Département de psychologie, Université de Montréal, Montréal, Québec, Canada

Adresse de correspondance :
Ann Brault-Labbé
a/s Lise Dubé, Ph.D.
Département de psychologie
Université de Montréal
C.P. 6128, succ. Centre-ville
Montréal, Québec, CANADA H3C 3J7
Courrier électronique : [REDACTED]

Cette recherche a été réalisée alors que la première auteure était subventionnée par le Fonds Québécois de Recherche sur la Société et la Culture (FQRSC) et par le Conseil de Recherche en Sciences Humaines du Canada (CRSH) dans le cadre de sa thèse de doctorat. Les auteures tiennent à remercier Michel Fournier pour son soutien au niveau des analyses statistiques.

Résumé

Cet article empirique se penche sur les déséquilibres possibles au niveau de l'engagement académique d'étudiants collégiaux. Deux objectifs principaux ont guidé l'étude rapportée, menée auprès de 296 étudiants : (1) à partir de *l'Échelle d'Engagement Académique (EEA)* préalablement validée auprès d'étudiants universitaire, développer des mesures du *surengagement* et du *sous-engagement* académiques et (2) vérifier l'hypothèse selon laquelle ces deux derniers modes moins équilibrés d'engagement sont négativement reliés au bien-être personnel, contrairement à l'engagement académique qui y est positivement relié. En plus d'analyses factorielles ayant permis de revalider la structure tridimensionnelle de *l'EEA* ($\alpha = .92$) auprès d'étudiants du collégial, des analyses factorielles exploratoires ont permis de valider des échelles de surengagement ($\alpha = .85$) et de sous-engagement ($\alpha = .94$) académiques. Des analyses corrélationnelles et de régression multiple ont permis de confirmer l'hypothèse des liens unissant les différents modes d'engagement académique au bien-être personnel. De plus, quatre profils d'étudiants ont été créés à partir de la combinaison de leurs degrés d'engagement, de surengagement et de sous-engagement académiques : ces profils ont été comparés entre eux par analyses de variance (ANOVA) quant à leur niveau moyen de bien-être personnel. Les résultats sont discutés en mettant à l'avant-plan la potentielle utilité clinique et pédagogique des travaux effectués.

Mots clés : engagement académique, surengagement, sous-engagement, bien-être personnel, approche par profils.

Abstract

This article focuses on the possible imbalances in respect of college students' academic commitment. Two objectives guided the reported study, conducted with 296 college-level students: (1) developing measurement scales for academic *overcommitment* and *undercommitment*, on the basis of the *Academic Commitment Scale*, previously validated with university students, and (2) verifying the hypothesis suggesting that these two less balanced modes of commitment are negatively related to personal well-being, contrary to academic commitment which is positively related thereto. The validity of the three-dimensional structure of the *Academic Commitment Scale* ($\alpha = .92$) was corroborated with college students, and exploratory factor analyses also allowed to validate a first version of academic *overcommitment* ($\alpha = .85$) and *undercommitment* ($\alpha = .94$) scales. In addition, correlational and multiple regression analyses allowed to confirm the hypothesis pertaining to the relationships between the different modes of academic commitment and personal well-being. Moreover, four profiles of academic functioning were created by combining participants' scores on the commitment, undercommitment and overcommitment scales. Analyses of variance (ANOVA) allowed to compare those profiles in regard to their level of personal well-being. Results are discussed while bringing forth their possible clinical and pedagogical usefulness.

Key words : academic commitment, overcommitment, undercommitment, personal well-being, profile approach.

Introduction

Très souvent, la vie académique prend un nouvel envol pour les étudiants qui quittent l'école secondaire afin d'entreprendre des études collégiales : il s'agit d'une période au cours de laquelle ils se sentent considérés comme de jeunes adultes de plus en plus aptes à se responsabiliser et à voler de leurs propres ailes. Si un grand nombre d'étudiants s'en réjouissent et s'adaptent relativement aisément à cette nouvelle réalité en évoquant la liberté qu'elle leur offre, celle-ci peut également représenter pour plusieurs un contexte qui force des choix personnels et professionnels qu'ils ne se sentent pas nécessairement prêts à faire...

Depuis longtemps, la difficulté de certains étudiants à faire face aux exigences de la vie académique collégiale s'exprime notamment par des taux élevés d'interruption des études, par une prolongation des délais pour compléter les études, ainsi que par des niveaux moins élevés qu'espérés d'obtention de diplômes (Ratelle, Larose, Guay, & Sénécal, 2005; Wintre, Bowers, Gordner, & Lange, 2006). À cet effet, au Québec, le Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2005) vise un taux annuel de diplomation collégiale de 60% chez les Québécoises et les Québécois, alors que ce taux était de 39% pour l'année académique 2002-2003. Parce qu'elle a le potentiel de fournir des pistes pour tenter d'expliquer ces lacunes fréquemment observées au niveau de la persistance des étudiants au collégial, la notion d'engagement académique suscite un grand intérêt auprès des instances éducationnelles et gouvernementales. Au Québec, parmi les travaux en cours au Conseil Supérieur de l'Éducation (2006), ceux qui portent actuellement sur l'enseignement collégial font d'ailleurs de l'engagement des étudiants la thématique centrale.

Tel qu'ont permis de le démontrer un grand nombre d'études, plusieurs facteurs environnementaux, personnels et sociodémographiques sont susceptibles d'influencer tant la persistance que le désistement académiques et, par le fait même, l'engagement des étudiants (Astin, 1999; Bray, Braxton, & Sullivan, 1999; Cabrera, Castaneda, Nora, & Hengstel, 1992; Daugherty & Lane, 1999; Guay, Larose, & Boivin, 2004; House, 1992; Jackson, Smith, & Hill, 2003; Milern & Berger, 1997; Ratelle et al., 2005; Pascarella, Duby, & Iverson, 1983; Tinto, 1975, 1982, 1988, 1997; Vallerand & Bissonnette, 1992). Mais au-delà de ces nombreux facteurs, plusieurs chercheurs mentionnent que le passage des études secondaires vers les études collégiales constitue une période de transition majeure, marquée par de nombreux questionnements identitaires relatifs à tout ce qui touche l'évolution vers une vie de jeune adulte autonome (Bray et al., 1999; Daugherty & Lane, 1999; Milern & Berger, 1997; Ratelle et al., 2005; Tinto, 1988; Wintre et al., 2006). Cette période de transition est souvent associée à une exploration qui engendre de l'instabilité ou de l'incertitude chez l'étudiant quant à ses intérêts, son sentiment de compétence, ses valeurs et ses choix : des déséquilibres plus ou moins marqués au niveau de l'engagement académique peuvent en résulter.

Le présent article rapporte les résultats d'une recherche qui avait justement comme objectif général de mieux comprendre les mécanismes psychologiques (motivationnels, affectifs, cognitifs et comportementaux) qui caractérisent les déséquilibres pouvant apparaître au niveau de l'engagement académique des étudiants collégiaux. L'idée était d'utiliser un modèle tridimensionnel déjà élaboré de l'engagement académique (Brault-Labbé, 2006; Brault-Labbé & Dubé, 2006) afin de conceptualiser et de valider des modèles dérivés permettant de décrire respectivement le *manque* et l'*excès* d'engagement académique chez

les étudiants. Il s'agissait également de vérifier l'hypothèse selon laquelle ces déséquilibres peuvent affecter négativement le bien-être personnel des étudiants (par opposition à un engagement optimal qui y est positivement associé).¹

Contexte théorique

Les déséquilibres de l'engagement académique

Lorsque l'on effectue une recension des travaux s'étant plus ou moins directement intéressés aux déséquilibres possibles d'engagement académique chez des étudiants de niveau collégial, l'on remarque qu'une majorité de recherches se sont intéressées aux déséquilibres qui tendent vers le pôle du manque d'engagement, qui peut s'exprimer de plusieurs façons : l'étudiant peut être aux prises avec un manque d'engagement soit à l'égard de son institution d'enseignement, soit à l'égard de son programme de formation ou encore à l'égard des buts professionnels et/ou personnels associés à sa formation (Astin, 1999; Bray et al., 1999; Cabrera et al., 1992; Milern & Berger, 1997; Tinto, 1975, 1982, 1988). Certains auteurs précisent que ces différents types de manque d'engagement doivent être compris séparément. En effet, bien qu'ils contribuent tous au calcul des taux d'abandon académique, les conséquences auxquelles ils peuvent être respectivement associés sont variées

¹ Deux grandes traditions influencent particulièrement l'étude du bien-être personnel (Keyes, Shmotkin, & Ryff, 2002; Ryan & Deci, 2001): il s'agit des perspectives hédoniste (*hedonic*) et eudaimonique (*eudaimonic*). La première envisage le bien-être en fonction de la tendance humaine à rechercher le plaisir et met l'accent sur l'évaluation que font les individus de leurs états positifs et négatifs (évaluation affective) ainsi que de leur satisfaction de vie (évaluation cognitive). La seconde, plus existentielle, se penche sur la tendance de l'être humain à vouloir s'actualiser et donner un sens à sa vie. Ces approches ont été considérées de façon complémentaire dans les études menées par Dubé et ses collègues, en combinant des mesures de bien-être personnel issues de ces deux traditions.

(désistement temporaire associé à un changement d'institution, désistement temporaire associé à un changement de programme, abandon définitif) et l'abandon académique qui en découle n'est pas toujours préjudiciable pour l'étudiant : il peut même lui être plus bénéfique que nuisible dans certains cas (Pascarella & Terenzy, 1980; Tinto, 1982, 1988; Wintre et al., 2006). Il n'en demeure pas moins que les auteurs qui réfèrent au manque d'engagement académique le font presque inévitablement en référant à l'abandon des études par les étudiants, en abordant le tout comme un problème à investiguer et face auquel des modes d'intervention doivent être développés.

Par ailleurs, certaines pistes théoriques ainsi que certains résultats de recherche laissent croire qu'un déséquilibre qui tend vers le pôle d'un excès d'engagement puisse également mener à l'abandon académique, puisqu'il est souvent caractérisé par une persistance rigide pouvant devenir nuisible pour le bien-être et la santé de l'étudiant. À cet effet, Astin (1999) mentionne notamment que chez certains étudiants, une implication très intense dans les tâches académiques peut éventuellement entraîner un degré d'isolement social pouvant nuire au fonctionnement : cet isolement engendre non seulement un grand sentiment de solitude, mais également un retard au niveau du développement d'aptitudes utiles à l'intégration dans la vie adulte (ex. : développement d'idéologies politiques et sociales, esprit critique et autocritique, aptitudes hédonistes, etc.), aptitudes qui s'acquièrent au contact des pairs et au sein d'activités autres qu'académiques. Ainsi, si une implication excessivement marquée dans les tâches académiques peut favoriser le succès académique de l'étudiant, elle peut cependant nuire à son adaptation psychosociale et, par le fait même, à son bien-être.

Dans une optique semblable, Jacobs & Dodd (2003), qui se sont intéressés à l'épuisement étudiant (*student burnout*), ont observé que les étudiants aux prises avec les niveaux d'épuisement les plus marqués se sentent surchargés et *surengagés* dans leurs études collégiales. Ce sentiment apparaît généralement chez eux malgré une charge de travail équivalente à celle des autres étudiants et malgré une implication moindre que leurs pairs dans des activités autres qu'académiques.

Toujours dans le même ordre d'idées, dans des travaux qui visaient à distinguer un fonctionnement passionné optimal d'un fonctionnement passionné dysfonctionnel, Vallerand et al. (2003) ont décrit la *passion obsessive* - par opposition à la *passion harmonieuse* - comme étant associée à un engagement excessif, caractérisé par une incapacité de l'individu de s'empêcher de faire l'activité qui le passionne et par des affects négatifs lorsqu'il en est privé. Une telle passion obsessive - qui s'apparente en plusieurs points à la notion de dépendance au travail (*workaholism*) lorsqu'appliquée au domaine professionnel (Burke, 1999; Burke, Matthiesen, & Pallesen, 2006; Harpaz & Snir, 2003; Mudrack, 2004; Snir & Harpaz, 2004) - serait souvent associée à de hauts niveaux de performance, mais elle pourrait également mener à l'épuisement mental et être nuisible pour la santé et le fonctionnement de l'individu - donc de l'étudiant qui fonctionnerait selon ce mode dans ses études.

Engagement optimal et déséquilibres de l'engagement : une approche globale

Bien que de nombreux chercheurs et intervenants en éducation s'accordent sur l'importance de mieux comprendre les processus par lesquels s'engagent les étudiants

dans leur formation professionnelle, l'étude empirique de l'engagement académique demeure un défi de taille, de par l'absence de consensus définitionnel qui perdure pour cette variable multidimensionnelle (Astin, 1999; Audas & Willms, 2001; Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Johnson & Butts, 1983; Pirot & De Ketele, 2000; Willis, 1993). Une recension des écrits effectuée récemment dans le cadre d'études portant sur l'engagement académique d'étudiants universitaires a permis de mettre en évidence cette absence de consensus : elle a fait ressortir certains chevauchements entre les indicateurs affectifs, cognitifs, comportementaux et/ou motivationnels utilisés par divers chercheurs pour définir et/ou mesurer l'engagement académique, mais a également mis en lumière des différences marquées au niveau de la combinaison et du nombre d'indicateurs choisis par ces chercheurs (pour une description détaillée, voir Brault-Labbé & Dubé, 2006).

Dans l'optique de remédier à ce problème conceptuel, Brault-Labbé et Dubé (2006) ont appliqué au fonctionnement académique un modèle de l'engagement psychologique développé par Dubé et ses collègues (Dubé, Jodoin, & Kairouz, 1997; Jodoin, 2000; Jodoin & Dubé, 2000a, 2000b). En plus d'intégrer les éléments définitionnels de l'engagement les plus fréquemment rencontrés dans la littérature, l'un des avantages de ce modèle réside dans le fait qu'il est théoriquement élaboré de façon à pouvoir s'appliquer à tout objet d'engagement et qu'il offre donc une approche intégrative pour tenter de comprendre les mécanismes psychologiques qui génèrent un fonctionnement engagé chez l'être humain. Dans sa formulation la plus récente, ce modèle conçoit l'engagement comme un processus qui résulte de l'interaction dynamique de trois forces qui permettent à l'individu de maintenir une ligne d'action ou de pensée envers un objet social : (1) la force *motivationnelle*,

l'enthousiasme, est considérée comme étant souvent responsable du déclenchement du processus d'engagement et correspond à la combinaison de l'intérêt que l'individu accorde à l'objet de son engagement et de l'énergie avec laquelle il envisage son implication envers cet objet d'engagement ; (2) la force *comportementale*, la persévérance, est considérée comme favorisant pour sa part la poursuite concrète des actions que nécessite l'engagement en dépit des obstacles rencontrés; (3) enfin, la force *cognitive* correspond à la capacité de réconcilier les éléments positifs et négatifs associés au fait de s'engager. Cette dernière composante, qui se rapporte au calcul « coûts-bénéfices » inhérent à tout engagement, réfère à la capacité de comprendre et d'accepter que l'engagement implique certaines difficultés et certains renoncements qu'il faut savoir assumer pour pouvoir profiter des avantages qu'il comporte².

L'idée de se référer au modèle développé par Dubé et ses collègues pour étudier les déséquilibres possibles de l'engagement n'est pas tout à fait nouvelle. En effet, dans leurs études portant sur l'engagement professionnel, Jodoin et Dubé (2000a, 2000b) ont développé et validé une échelle du *surenagement au travail* ($\alpha = .90$) en s'inspirant de chacune des composantes du modèle de l'engagement de Dubé et al. (1997), dont ils ont tenté de définir les contreparties excessives. Les auteurs souhaitaient démontrer qu'un engagement *intense* est qualitativement et empiriquement différent d'un engagement *excessif*, les conséquences de ce dernier sur l'individu pouvant être négatives. Ainsi, le *surenagement au travail* a été défini

² Dans la première version du modèle de l'engagement de Dubé et al. (1997), la première composante avait reçu l'appellation de force « affective » et non « motivationnelle ». L'appellation et la mesure de la composante ont été modifiées sur la base de considérations théoriques proposées par Novacek et Lazarus (1990). Ces auteurs considèrent que l'engagement est un processus déclenché par la motivation, cette dernière notion comportant deux volets essentiels : le volet dispositionnel ou affectif, qui réfère à la valeur accordée à l'objet d'engagement (qui se rapporte à l'enthousiasme, l'attraction, le plaisir ressenti par l'individu, tels que mesurés par Dubé et al. (1997) dans leur composante initialement dite « affective »), et le volet transactionnel ou activateur, qui réfère à l'énergie avec laquelle l'individu poursuit son engagement (désormais inclus dans la mesure de cette première composante du modèle de Dubé et al., 1997, après vérification empirique effectuée par Brault-Labbé & Dubé, 2006).

comme correspondant aux composantes suivantes, distinctes mais reliées entre elles : (1) un intérêt prépondérant pour le travail et un nombre restreint d'autres intérêts dans la vie, en d'autres mots, un intérêt *trop* fort pour le travail; (2) l'impression de négliger ou de sacrifier des aspects importants de sa vie personnelle à cause de son travail, s'exprimant par la perception d'être incapable de réconcilier le travail avec la vie familiale, la vie amoureuse, la vie sociale et/ou les loisirs et (3) une persistance compulsive dans les tâches reliées au travail, indiquant une persévérance se rapprochant de l'acharnement. Les études menées au moyen de cette échelle de mesure ont permis de mettre en évidence une différence marquée entre l'engagement et le surengagement au travail quant à leur association respective avec le bien-être personnel, le premier y étant positivement relié et le second y étant négativement relié. Dans l'étude ici rapportée, cette échelle du surengagement au travail développée par Jodoin et Dubé (2000a, 2000b) a été adaptée de façon à vérifier si la conceptualisation qu'elle propose peut également s'appliquer à la sphère académique.³

Jusqu'à présent, aucune conceptualisation référant spécifiquement au manque d'engagement n'a été définie sur la base du modèle de Dubé et al. (1997). Cependant, dans le cadre de leurs études ayant permis de valider *l'Échelle d'Engagement Académique (EEA)* auprès d'étudiants universitaires (Brault-Labbé & Dubé, 2006), un résultat inattendu a été obtenu et a ouvert la voie à se questionner sur l'existence d'une notion telle que le *sous-engagement académique*. En effet, dans le cadre d'analyses factorielles exploratoires, il a été observé que, parmi les items visant à mesurer respectivement les volets affectif (intérêt)

³ Conformément à l'ajustement effectué par Brault-Labbé et Dubé (2006) pour le modèle initial de l'engagement de Dubé et ses collègues, des items ont été ajoutés à la première composante mesurée dans cette échelle de surengagement de façon à évaluer non seulement l'intérêt excessif de l'étudiant pour la vie académique, mais également la tendance à y investir son énergie de façon prépondérante et excessive.

et activateur (énergie) de l'enthousiasme, alors que ceux qui étaient formulés positivement se regroupaient tous sur un même facteur pour constituer la composante motivationnelle, ceux qui étaient négativement formulés se regroupaient en deux facteurs distincts, correspondant respectivement au manque d'énergie pour les activités académiques et au manque d'intérêt pour le domaine d'études. Ces deux facteurs étaient faiblement corrélés aux composantes de l'engagement académique, ce qui laissait croire qu'il était peu pertinent de les inclure dans le concept d'engagement lui-même. Ce résultat a mené à la formulation *a posteriori* d'une hypothèse faisant l'objet de la présente étude, selon laquelle ces deux composantes pourraient être partie intégrante du concept de *sous-engagement académique*, dans lequel seraient également définies les contreparties déficitaires des composantes cognitive et comportementale de l'engagement académique.

En ajout aux travaux portant sur l'*excès* d'engagement effectués par Jodoin et Dubé (2000a, 2000b), une innovation de la présente étude réside donc dans sa tentative de conceptualiser un fonctionnement caractérisé par un *manque* d'engagement, qui serait qualitativement et empiriquement différent d'un engagement *faible*. Ainsi, le concept de sous-engagement académique correspondrait à (1) un manque d'énergie pour les activités académiques (volet activateur de la motivation), (2) un manque d'intérêt pour le domaine d'études (volet affectif de la motivation), (3) une difficulté à accepter les aspects négatifs de la vie académique (composante cognitive), et (4) une difficulté à persévérer face aux obstacles, se manifestant par l'intention d'abandonner les études (composante comportementale). Cette dernière composante réfère à une intention comportementale plutôt qu'au comportement d'abandon lui-même : ce choix a été fait à la lumière de recherches ayant démontré que

l'intention d'abandonner les études est fortement corrélée au désistement académique, mais qu'elle peut également nuire au fonctionnement sans engendrer automatiquement l'abandon en tant que tel (Bray et al., 1999; Cabrera et al., 1992; Pascarella et al., 1983).

Objectifs et hypothèses

Deux objectifs principaux sous-tendaient la présente étude. Il s'agissait d'abord de créer et de valider des échelles de *surenagement* et de *sous-engagement* académiques, conformément aux définitions proposées dans la section théorique préalable. Deuxièmement, il s'agissait de comparer les liens de l'engagement académique et de ces deux modes moins fonctionnels d'engagement avec divers indicateurs du bien-être personnel (BEP). Il était attendu que l'engagement académique soit positivement relié aux indicateurs positifs du BEP et négativement relié à ses indicateurs négatifs, alors que les relations soient inversées pour le sous-engagement et le surenagement académiques. Un objectif secondaire était de vérifier si l'*EEA* (*Échelle d'engagement Académique*), validée auprès d'étudiants universitaires (Brault-Labbé & Dubé, 2006), pouvait s'appliquer à une autre population étudiante.

Méthodologie

Échantillon

L'échantillon était composé de 296 étudiants collégiaux dont l'âge moyen était de 18.64 ans. Une majorité d'étudiants (65%) était inscrite en deuxième année d'études

collégiales, alors que 25% étaient en première année et 9% étaient en troisième année (niveau académique non spécifié par deux étudiants). L'échantillon incluait 173 femmes et 122 hommes (sexe non précisé par un participant). Le français était la langue maternelle de 90% d'entre eux et 84% étaient d'origine canadienne. La catégorie moyenne du revenu annuel de leurs parents se situait entre 75 000 et 100 000\$. En moyenne, les horaires des étudiants impliquaient qu'ils assistent à 23.16 heures de cours par semaine, allouant 8.22 heures aux tâches académiques à la maison durant la semaine et 4.50 heures durant les fins de semaine.

Procédure

Les participants ont été recrutés dans des cours de psychologie et de français dans deux institutions collégiales montréalaises. Ils se sont vus expliquer que les chercheurs menaient des études sur la façon dont les étudiants perçoivent *les hauts et les bas* de leur vie académique, sans précision sur les objectifs se rapportant à l'engagement et au BEP, de façon à limiter de possibles biais de réponse. Il leur a été précisé que leur participation impliquait de répondre anonymement à un court questionnaire en classe, qu'ils n'avaient aucune obligation de prendre part à l'étude et qu'ils n'auraient pas à justifier un éventuel refus. Une fois ces informations transmises, les questionnaires ont été distribués à tous les étudiants de façon à ce qu'ils puissent lire eux-mêmes les directives se rapportant à leur participation et signer le formulaire de consentement y étant associé. Après une vingtaine de minutes, tous les étudiants rapportaient le questionnaire, qu'ils aient décidé ou non de le compléter. En tout, 299 questionnaires remplis ont été remis aux chercheurs, mais trois d'entre eux ont dû être mis de côté parce qu'ils incluaient trop de réponses manquantes.

Instruments de mesure

Engagement académique. L'engagement des participants dans leur vie académique a été mesuré au moyen de l'*Échelle d'Engagement académique (EEA)* (Brault-Labbé & Dubé, 2006). Cet instrument se subdivise en trois sous-échelles qui visent à mesurer respectivement l'enthousiasme envers les études (6 items), la réconciliation des aspects positifs et négatifs de la vie académique (4 items) et la persévérance dans les activités académiques en dépit des obstacles rencontrés (3 items) (pour une description détaillée de la validation de l'instrument, voir Brault-Labbé & Dubé, 2006). La sous-échelle mesurant la persévérance dans les activités académiques ne comportant que trois énoncés suite à la première validation de l'instrument, deux items additionnels ont été créés dans la présente étude afin d'augmenter ce nombre. Chaque item était coté par le participant sur une échelle de type Likert allant de 0 (Ne me caractérise pas du tout) à 8 (Me caractérise tout à fait).

Sous-engagement académique. Un total de 21 items a été utilisé afin de mesurer le sous-engagement académique. Parmi eux étaient inclus les six items qui avaient été formulés négativement pour mesurer les aspects affectif et activateur de l'enthousiasme lors de la validation de l'*EEA* (Brault-Labbé & Dubé, 2006) et qui s'étaient regroupés en deux facteurs distincts lors des analyses factorielles, soient le manque d'énergie pour les activités académiques (3 items, par ex. : « *Je me demande souvent où trouver la force pour poursuivre mes études* ») et le manque d'intérêt pour le domaine d'études (3 items, par ex. : « *Il est difficile pour moi de m'intéresser vraiment à ce que j'étudie* »). Dans la présente étude, deux items ont été ajoutés à chacune de ces sous-échelles. De plus, six items ont été créés afin de

mesurer la difficulté à accepter les aspects négatifs de la vie académique (ex.: « *Je trouve que mes études impliquent plusieurs côtés désagréables qui sont difficiles à accepter* ») et cinq items ont été créés afin de mesurer l'intention d'abandonner les études (ex. : « *Je pense à arrêter mes études parce qu'elles me demandent trop d'efforts* »). Les participants devaient répondre selon la même échelle de Likert que celle utilisée pour l'engagement académique.

Surengagement académique. Le surengagement académique a été mesuré par 14 items adaptés de l'*Échelle de Surengagement au Travail*, créée et validée par Jodoin et Dubé (2000a, 2000b). Tel que mentionné précédemment, cette échelle inclut trois composantes: (1) la tendance à ressentir un intérêt prépondérant pour son travail (5 items), (2) l'impression de négliger des aspects importants de sa vie personnelle à cause du travail (6 items) et (3) une persistance compulsive dans les tâches reliées au travail (5 items). Dans la présente étude, la majorité des énoncés de cette échelle ont été reformulés de manière à s'appliquer à la vie académique. Par exemple, l'item « *Je vis, mange et respire uniquement pour mon travail* » est devenu « *Je vis, mange et respire uniquement pour mes études* ». ⁴ De plus, afin d'évaluer non seulement l'aspect affectif (intérêt) mais aussi l'aspect activateur (énergie) de la motivation dans la première composante, six items ont été créés pour évaluer la tendance à investir son énergie de façon prépondérante et excessive dans la vie académique (ex.: « *J'ai une vigueur dans la poursuite de mes études que je ne réussis pas à avoir dans d'autres sphères de ma vie.* »). Encore ici, les participants devaient répondre selon des instructions identiques à celles utilisées pour l'engagement académique.

⁴ Deux items créés par Jodoin et Dubé (2000a, 2000b) pour mesurer la négligence d'aspects importants de sa vie à cause du travail n'ont pas été adaptés au surengagement académique puisqu'ils pouvaient difficilement s'appliquer à la vie d'étudiants de niveau collégial (référant respectivement au fait de négliger son époux(se) et ses enfants).

Bien-être personnel. Comme dans les travaux antérieurs menés par Dubé et ses collègues (Brault-Labbé & Dubé, 2006; Brault-Labbé et al., 2005; Dubé et al., 1997; Jodoin & Dubé, 2000a), le BEP a été évalué par plusieurs mesures visant à se compléter entre elles :

Sens donné à la vie. Le sens que les étudiants donnent à leur vie a été mesuré avec trois items créés par Dubé et al. (1997) : « *Je vois ma vie comme ayant un sens et un but précis* », « *J'ai l'impression de ne pas avoir trouvé ma place dans la vie* » (énoncé inverse), « *J'ai réussi à donner un sens à ma vie* » ($\alpha = .82$). Les répondants devaient situer leur degré d'accord avec chaque énoncé sur une échelle de type Likert allant de 0 (Pas du tout) à 8 (Totalement).

Bonheur. Le bonheur des participants a été mesuré au moyen de trois items également créés par Dubé et al. (1997) : « *Je suis joyeux(se)* », « *Je suis heureux(se)* », « *Je suis de bonne humeur* » ($\alpha = .89$). L'échelle de réponse était la même que celle utilisée pour le sens donné à la vie.

Satisfaction de vie. La satisfaction de vie générale a été évaluée avec la version française (Blais, Vallerand, Pelletier, & Brière, 1989) du *Satisfaction With Life Scale* (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985). Cette échelle inclut cinq items tels que « *Jusqu'à maintenant, j'ai obtenu les choses importantes que je voulais dans la vie* » ($\alpha = .85$). Encore une fois, les modalités de réponses étaient les mêmes que pour le sens donné à la vie.

Satisfaction académique. La satisfaction spécifique des étudiants en regard de leur vie académique a été évaluée avec l'*Échelle de Satisfaction Dans les Études (ESDE)*, développée et validée en français par Vallerand et Bissonnette (1990) sur la base de l'*Échelle de Satisfaction de Vie*, dont les cinq items ont été adaptés à la vie académique ($\alpha = .80$).

Fréquence des émotions positives et négatives. La fréquence des émotions positives ($\alpha = .85$) a été mesurée par quatre états affectifs positifs, (joie, fierté, bonheur, satisfaction), alors que la fréquence des émotions négatives ($\alpha = .82$) a été mesurée par dix états affectifs négatifs (peur, colère, tristesse, inquiétude, irritation, culpabilité, anxiété, regret, honte et jalousie). Cette mesure a été tirée des travaux de Jodoin et Dubé (2000a). Les participants devaient indiquer la fréquence à laquelle ils avaient ressenti ces états variés au cours du dernier mois, sur une échelle de Likert de sept points associés aux fréquences suivantes : 0 = Jamais, 1 = Presque jamais, 2 = Rarement, 3 = Parfois, 4 = Souvent, 5 = Généralement, et 6 = Toujours.⁵

Perception de l'état de santé physique. Finalement, la perception qu'avaient les participants de leur état de santé physique a été évaluée par dix items ($\alpha = .78$) représentant des symptômes physiques variés (difficulté à respirer, palpitations cardiaques, maux de dos, maux d'estomac, douleur à la poitrine, maux de tête, tension musculaire, tremblements, grippe et rhume). Les participants devaient indiquer la fréquence à laquelle ils avaient ressenti chacun de ces symptômes au cours des six derniers mois, sur une échelle de Likert allant de 0 (Jamais) à 6 (Très fréquemment). Cette mesure a été tirée elle aussi des travaux de Jodoin et Dubé (2000a).

Variables socio-démographiques. L'âge, le sexe, l'origine ethnique, la religion, la langue maternelle et le revenu parental des participants ont été recueillis par des questions séparées.

⁵ Il a été démontré que la fréquence des émotions négatives doit être mesurée distinctement de la fréquence des émotions positives dans l'évaluation du bien-être, puisque c'est le bilan émotionnel positif qui prédit le bien-être et non l'*absence* d'émotions négatives, qui est en soi utopique (Diener, Sandvik, & Pavot, 1991).

Résultats

Qualités psychométriques des échelles mesurant les modes d'engagement académique

Les analyses factorielles exploratoires relatives à la validation des échelles d'engagement, de sous-engagement et de surengagement académiques ont été effectuées au moyen de la méthode d'extraction pas axes principaux (rotation oblique, $\delta = 0$), avec le logiciel SPSS 13.0. Dans les solutions factorielles, un coefficient de saturation d'au moins .30 dans la matrice de types (*pattern matrix*) était utilisé comme critère d'inclusion d'un item dans un facteur⁶.

Engagement académique. La première analyse factorielle incluant les 14 items qui faisaient partie de l'*EEA* a conduit directement à une solution à trois facteurs. Cette solution rendait compte de 66.20% de l'échelle totale et reflétait clairement les composantes attendues ($KMO = .93$). Le premier facteur correspondait à l'enthousiasme envers les études (6 items, valeur propre = 7.01), le deuxième facteur correspondait à la persévérance dans les tâches académiques en dépit des obstacles rencontrés (4 items, valeur propre = 1.23) et le dernier facteur correspondait à la réconciliation des aspects positifs et négatifs de la vie académique (4 items, valeur propre = 1.02). Les corrélations Pearson entre les trois facteurs oscillaient entre $r = .61$ et $r = .64$, $p < .001$. Les coefficients de consistance interne (alpha de Cronbach) étaient de .90 pour l'enthousiasme, .86 pour la persévérance, .74 pour la réconciliation des aspects positifs et négatifs de la vie académique et .92 pour l'échelle globale.

⁶ Les échelles d'engagement, de surengagement et de sous-engagement se trouvent en annexe du présent article.

Sous-engagement académique. Dans les premières analyses réalisées avec les 21 énoncés mesurant le sous-engagement académique, les items ont été retenus dans la solution factorielle s'ils avaient un coefficient de saturation d'au moins .35 sur leur facteur et de moins de .30 sur les autres facteurs. Ce critère statistique, ajouté à des considérations de parcimonie, a mené à l'exclusion de six énoncés. La solution finale incluait trois facteurs et rendait compte de 69.48% de l'échelle totale ($KMO = .94$). L'analyse des résidus justifiait de retenir cette solution. En accord avec ce qui avait été obtenu dans le passé, les aspects affectif et activateur de l'enthousiasme, abordés dans leur forme négative, se distinguaient et constituaient les deux premiers facteurs, soient le manque d'énergie pour les activités académiques (5 items, valeur propre = 8.16), et le manque d'intérêt pour le domaine d'études (5 items, valeur propre = 1.24). Par ailleurs, contrairement aux attentes, les deux autres composantes anticipées, soient la difficulté à accepter les aspects négatifs de la vie académique et l'intention d'abandonner les études, se sont regroupées sur le troisième et dernier facteur (5 items, valeur propre = 1.03). Ce dernier résultat était obtenu même lorsque quatre facteurs étaient commandés dans l'analyse factorielle. Ce troisième facteur a été identifié comme correspondant à un état d'envahissement face aux aspects négatifs de la vie académique. (Cependant, des réflexions *a posteriori* concernant la mesure de la composante comportementale anticipée seront abordées dans la section discussion, suggérant une modification éventuelle de l'instrument de mesure.) Les coefficients de consistance interne (alpha de Cronbach) pour l'ensemble de l'échelle ainsi que pour ses trois composantes étaient les suivants : .84 pour le manque d'énergie dans les activités académiques, .92 pour le manque d'intérêt envers le domaine d'études, .87 pour l'envahissement face aux aspects

négatifs de la vie académique, et .94 pour l'*Échelle de Sous-engagement Académique* globale. Les corrélations Pearson entre les trois facteurs allaient de $r = .65$ à $r = .73$, $p < .001$.

Surengagement académique. Dans la série d'analyses factorielles réalisées avec les 20 items mesurant le surengagement académique, deux items ont dû être exclus parce que leur qualité de représentation (*communality*) avec le reste de l'échelle était trop faible; certains items ont été mis de côté parce qu'ils saturaient sur deux facteurs ou qu'ils saturaient sur le mauvais facteur; enfin, deux items ont été mis de côté pour plus de parcimonie dans la mesure de la composante motivationnelle. La solution finale rendait compte de 59.13% de la variance totale de l'échelle et l'analyse des résidus indiquait qu'il était justifié de la retenir ($KMO = .88$). Elle incluait trois facteurs, correspondant aux trois composantes attendues du surengagement académique : le premier facteur, identifié comme correspondant à un enthousiasme prépondérant et excessif pour les études (valeur propre = 5.37), incluait 3 items mesurant un intérêt prépondérant pour les études et 3 items mesurant un investissement prépondérant d'énergie pour la vie académique; le second facteur incluait 4 items mesurant la persistance compulsive dans les tâches académiques (valeur propre = 1.85); finalement, le troisième facteur incluait 3 items mesurant l'impression de négliger des aspects importants de sa vie à cause des études (valeur propre = 1.06). Les coefficients de consistance interne (alpha de Cronbach) étaient respectivement de .86 pour l'enthousiasme prépondérant et excessif envers les études, de .75 pour la persistance compulsive dans les tâches académiques, de .61 pour la négligence d'aspects importants de sa vie à cause des études et de .85 pour l'*Échelle de Surengagement Académique* globale. Les corrélations Pearson entre les facteurs allaient de $r = .43$ à $r = .52$, $p < .001$.

Qualités psychométriques des échelles utilisées pour mesurer le bien-être personnel

Bonheur, satisfaction de vie et sens donné à la vie. Comme dans les travaux antérieurs réalisés par Dubé et ses collègues (Brault-Labbé & Dubé, 2006; Brault-Labbé et al., 2005; Dubé et al., 1997; Jodoin & Dubé, 2000a), le bonheur, la satisfaction de vie et le sens donné à la vie ont été soumis à une analyse factorielle exploratoire (extraction par axes principaux avec rotation oblique, $\delta = 0$) afin de confirmer que ces trois variables constituent des indicateurs distincts du BEP. Le critère de saturation factorielle a été fixé à .35. Contrairement à ce qui était attendu, la solution factorielle ($KMO = .91$), qui rendait compte de 66,91% de la variance totale de l'échelle, comportait uniquement deux facteurs : l'un d'entre eux incluait les trois items mesurant le bonheur (valeur propre = 1.22), alors que l'autre réunissait les items mesurant la satisfaction de vie et le sens donné à la vie (valeur propre = 6.14). *A posteriori*, nous croyons que ce résultat puisse s'expliquer par l'expérience de vie limitée des étudiants de niveau collégial : étant encore jeunes, ils ont pour la plupart poursuivi et atteint encore peu d'objectifs de vie majeurs et ont effectué et concrétisé encore peu de choix déterminants pour leur vie d'adulte. La distinction entre la satisfaction de vie et le sens donné à la vie demeure peut-être trop abstraite pour eux. Bien que ce résultat ait retenu l'attention des chercheurs puisqu'il survenait pour la première fois avec ces échelles de mesure, le choix a néanmoins été fait de considérer distinctement le sens donné à la vie et la satisfaction de vie dans les analyses principales de l'étude, afin de vérifier si leurs associations respectives avec les trois modes d'engagement iraient de pair ou allaient se distinguer.

Fréquence des affects positifs, des affects négatifs et des symptômes physiques. Comme la présente étude s'intéressait à distinguer les liens respectifs des trois modes d'engagement académique avec plusieurs indicateurs de BEP, l'échelle mesurant la fréquence des affects positifs et négatifs ainsi que l'échelle mesurant la fréquence des malaises physiques ont aussi été soumises à des analyses factorielles de façon à vérifier si différentes catégories d'émotions et de malaises physiques allaient émerger.

Pour l'échelle mesurant la fréquence des affects positifs et négatifs, la solution obtenue incluait quatre facteurs ($KMO = .81$). Les quatre items correspondant aux affects positifs se sont d'abord regroupés sur un même facteur (valeur propre = 2.16). Six des items correspondant aux affects négatifs (regret, culpabilité, honte, peur, jalousie, tristesse) se sont également regroupés sur un facteur (valeur propre = 4.62). La colère et l'irritation se sont regroupées sur un troisième facteur identifié comme correspondant aux affects colériques (valeur propre = 1.25), alors que l'anxiété et l'inquiétude se sont regroupées sur un quatrième facteur identifié comme correspondant aux affects anxieux (valeur propre = 1.00).

Pour l'échelle mesurant la fréquence des symptômes physiques, la première solution factorielle incluait deux facteurs dont la valeur propre était supérieure à 1.00, mais un troisième facteur avait une valeur très près de 1.00 (.97) et le nombre de résidus dont la valeur absolue était supérieure à .05 était élevé (26%). L'analyse a donc été reconduite en commandant trois facteurs au logiciel, conduisant à une solution dans laquelle le nombre de ces résidus s'est vu diminuer de façon importante (6%). Cette solution a donc été retenue ($KMO = .76$). Elle se subdivisait en trois facteurs identifiés respectivement comme la

fréquence de malaises physiques reliés à l'anxiété (palpitations cardiaques, tremblements, difficultés à respirer, douleurs à la poitrine : valeur propre = 3.41), de malaises physiques reliés à la grippe (rhume, grippe : valeur propre = 1.52), et de malaises physiques reliés au stress (maux de dos, tension physique, maux d'estomac, maux de tête : valeur propre = 0.97). Les appellations données à ces composantes ont été choisies sur la base de symptômes reconnus comme pouvant être associés à des états anxieux (incluant des réactions physiologiques typiques de la peur) et à des manifestations psychosomatiques souvent reliées au stress (DeCatanzaro, 1999; Deckers, 2001; American Psychiatric Association, 1996). Toutefois, comme aucune investigation n'a été faite quant à l'état de santé des participants, la fréquence des symptômes rapportée peut être associée à des conditions médicales ou psychologiques d'un autre ordre.

Considérations sociodémographiques

Des analyses corrélationnelles, des tests-t ainsi que des analyses univariées de variance (ANOVA) ont été réalisées afin d'évaluer si les variables sociodémographiques influençaient le BEP ainsi que l'engagement, le surengagement et le sous-engagement des participants. Les résultats se rapportant aux modes d'engagement seront d'abord présentés, suivis des résultats concernant les indicateurs du BEP.

D'abord, l'âge, la religion, le programme d'études, le niveau de scolarité ainsi que l'institution collégiale n'étaient pas reliés au niveau d'engagement, de surengagement et de sous-engagement des étudiants. Par ailleurs, les étudiants d'origine ethnique autre que

canadienne rapportaient un enthousiasme prépondérant et excessif envers leurs études significativement plus élevé que les étudiants d'origine canadienne, $t(290) = 2.94, p < .01$. De plus, les répondants dont la langue maternelle était le français ont rapporté une impression de négliger des aspects importants de leur vie à cause de leurs études significativement moins élevée que les répondants dont la langue maternelle était l'anglais ou autre [$F(2, 289) = 7.19, p < .001$]. Le revenu parental était négativement relié à l'état d'envahissement face aux aspects négatifs de la vie académique ($r = -.18, p < .01$).

De plus, d'importantes différences sont apparues entre les participants de sexe masculin et de sexe féminin quant à leur engagement, leur surengagement et leur sous-engagement académique : en effet, les étudiantes rapportaient en moyenne des niveaux significativement plus élevés d'enthousiasme, de persévérance et de réconciliation des aspects positifs et négatifs de la vie académique que les étudiants et obtenaient ainsi des scores moyens d'engagement académique supérieurs, $t(283) = 3.70, p < .001$; les étudiants rapportaient pour leur part un manque d'énergie pour la vie académique, un manque d'intérêt pour le domaine d'étude et un état d'envahissement face aux aspects négatifs de la vie académique significativement plus élevés que les étudiantes et obtenaient ainsi en moyenne des scores supérieurs de sous-engagement académique, $t(288) = 3.04, p < .01$; finalement, les étudiantes rapportaient des niveaux plus élevés de persistance compulsive dans les tâches académiques et d'impression de négliger des aspects importants de leur vie à cause de leurs études et obtenaient ainsi en moyenne des scores supérieurs de surengagement académique, $t(289) = 2.25, p < .05$.

Les indicateurs de BEP des participants ne différaient pas en fonction de leur institution collégiale, de leur programme d'études et de leur niveau de scolarité. Par ailleurs, plusieurs variables sociodémographiques exerçaient une influence sur de nombreux indicateurs du BEP. Encore ici, les différences les plus notables concernaient le sexe des participants : les étudiantes rapportaient en moyenne des niveaux supérieurs de satisfaction académique comparativement à leurs pairs masculins, $t(293) = 3.14$, $p < .01$, mais rapportaient également des fréquences plus élevées d'affects négatifs, $t(291) = 3.52$, $p < .001$, d'affects anxieux, $t(292) = 4.75$, $p < .001$, de malaises physiques reliés aux stress, $t(295) = 4.81$, $p < .001$, et de malaises physiques reliés à l'anxiété, $t(293) = 3.69$, $p < .001$.

Valeur prédictive des trois modes d'engagement académique vis-à-vis du BEP

Avant de procéder aux analyses de régression permettant d'évaluer la valeur prédictive des trois types d'engagement académique vis-à-vis du BEP, des analyses corrélationnelles ont été effectuées afin d'obtenir un portrait général des associations existant entre l'ensemble des variables sous étude. Le tableau I présente les moyennes, les écarts-types et les corrélations existant entre les trois types d'engagement académique et les indicateurs positifs et négatifs du BEP. L'on constate qu'un nombre important de corrélations significatives apparaissant dans ce tableau s'avéraient conformes à ce qui était attendu. Mentionnons cependant une exception à cet égard : alors que l'engagement académique était fortement associé à la satisfaction académique de façon positive et que le sous-engagement académique y était hautement associé de façon négative, le surengagement académique n'y était pas relié.

Tableau I - Moyennes, écarts-types, et corrélations entre les trois types d'engagement académique et les indicateurs du BEP

Variables	M	É.-T.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Engagement académique	6.34	1.28	(.92)													
2. Sous-engagement académique	3.20	1.83	-.64***	(.94)												
3. Surengagement académique	2.70	1.51	.28***	-.03	(.85)											
4. Bonheur	6.60	1.93	.35***	-.29***	-.24***	(.89)										
5. Sens donné à la vie	5.76	2.15	.38***	-.40***	-.19**	.53***	(.82)									
6. Satisfaction de vie	6.11	1.80	.44***	-.36***	-.16***	.65***	.73***	(.85)								
7. Satisfaction académique	6.72	1.93	.62***	-.60***	.09	.37***	.42***	.55**	(.88)							
8. Affects positifs	5.80	1.38	.41***	-.35***	-.21***	.67***	.53***	.62***	.43***	(.85)						
9. Affects négatifs généraux	2.55	1.36	-.20***	.27***	.18**	-.26***	-.40***	-.47***	-.36***	-.34***	(.82)					
10. Affects colériques	3.59	1.74	-.30***	.33***	.15**	-.29***	-.21***	-.25***	-.22***	-.26***	.38***	(.44)				
11. Affects anxieux	4.36	1.90	-.02	.15**	.34***	-.26***	-.31***	-.27***	-.19***	-.22***	.54***	.35***	(.57)			
12. Maaises physiques : stress	3.51	1.73	-.09	.09	.18**	-.16**	-.25***	-.21***	-.11*	-.22***	.36***	.40***	.37***	(.67)		
13. Maaises physiques : anxiété	1.62	1.52	-.12*	.16**	.20***	-.14*	-.24***	-.22***	-.19***	-.17**	.37***	.30***	.55***	.23***	(.70)	
14. Maaises physiques : grippe	2.33	1.96	-.06	.12	.15**	-.09	-.10	-.13*	-.03	-.07	.19***	.11	.14*	.21***	.21***	(.71)

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$ **Notes:**

- Le coefficient de consistance interne (Alpha de Cronbach) de chaque variable est indiqué sur la diagonale, excepté pour les affects colériques, les affects anxieux et les maaises physiques liés à la grippe, dont l'échelle de mesure ne comporte que 2 items et pour lesquels la corrélation Pearson entre ces items est rapportée ($p < .001$).
- Toutes les moyennes ont été reportées sur une échelle allant de 0 à 10, de façon à augmenter leur comparabilité avec les autres variables.

En complément à ces analyses corrélationnelles, une série d'analyses de régression multiple hiérarchique a été effectuée en y entrant en bloc dans la deuxième étape des analyses les trois types d'engagement comme prédicteurs des indicateurs du BEP (un indicateur utilisé comme variable dépendante dans chaque analyse). Les variables sociodémographiques ont été entrées en bloc dans la première étape des analyses afin de ne pas confondre leur influence possible sur le BEP avec celle des trois modes d'engagement. Le tableau II indique les coefficients de régression standardisés (β) ainsi que le changement de variance attribuable aux trois modes d'engagement (ΔR^2) dans les analyses effectuées.

Tableau II – Valeurs prédictives des trois modes d'engagement vis-à-vis des indicateurs du BEP

	Engagement académique	Sous-engagement académique	Surengagement académique	ΔR^2
	β	β	β	
Indicateurs du BEP (VD)				
Bonheur	.40***	/	-.36***	.21
Sens donné à la vie	.40***	/	-.33***	.27
Satisfaction de vie	.48***	/	-.31***	.25
Satisfaction académique	.37***	-.31***	/	.35
Affects positifs	.49***	/	-.43***	.28
Affects négatifs généraux	/	.23**	.20***	.14
Affects colériques	/	.21**	.18**	.14
Affects anxieux	/	.17**	.31***	.12
Malaises physiques : stress	/	/	.23***	.06
Malaises physiques : anxiété	/	/	.25***	.08
Malaises physiques : grippe	/	/	/	/

/ = non significatif

** $p < .01$

*** $p < .001$

L'on constate d'abord que l'engagement académique avait une forte valeur prédictive positive en regard de tous les indicateurs positifs du BEP, sans être cependant

relié à ses indicateurs négatifs. De plus, le surengagement et le sous-engagement avaient des modes d'action distincts sur le BEP. D'une part, le sous-engagement académique n'était pas relié aux indicateurs positifs du BEP, exception faite de la satisfaction académique qu'il prédisait négativement. Il prédisait par ailleurs positivement chaque type d'affects négatifs, avec un lien légèrement plus marqué vis-à-vis des affects colériques que des affects anxieux (comme dans les corrélations). D'autre part, le surengagement prédisait négativement tous les indicateurs positifs du BEP sauf la satisfaction académique, tout en prédisant positivement plusieurs indicateurs négatifs du BEP, avec un lien plus marqué vis-à-vis des affects anxieux.

Des profils d'engagement académique et leurs relations respectives avec le BEP

En plus d'examiner la valeur prédictive des trois modes d'engagement vis-à-vis du BEP, les chercheurs ont tenté d'identifier divers profils de fonctionnement académique chez les étudiants, en considérant simultanément leur degré d'engagement, de surengagement et de sous-engagement académiques. Pour ce faire, une analyse de classification (*cluster analysis*) a d'abord été effectuée (*K-means*, programme *Quick Cluster* du logiciel SPSS 12.0) selon plusieurs modalités quant au nombre de groupes à former. La solution retenue correspondait à celle qui semblait pouvoir assurer une bonne parcimonie tout en étant interprétable en lien avec la théorie sous-jacente à l'étude. Cette solution était formée de quatre groupes, identifiés comme suit : (1) les étudiants engagés (N = 186), dont le niveau d'engagement académique était près de la moyenne de l'échantillon total et dont les niveaux de surengagement et de sous-engagement étaient sous la moyenne;

(2) les étudiants disposés au surengagement (N = 15), dont le niveau de surengagement était clairement au-dessus de la moyenne; (3) les étudiants disposés au sous-engagement (N = 57), dont le niveau de sous-engagement était clairement au-dessus de la moyenne de l'échantillon total, avec des niveaux d'engagement et de surengagement sous la moyenne; et finalement (4) les étudiants engagés de façon ambivalente (N = 20), dont le niveau d'engagement se rapprochait de la moyenne de l'échantillon total, mais dont les niveaux d'engagement et de surengagement étaient supérieurs à la moyenne.

Particulièrement utile pour mettre en lumière le fait qu'un nombre élevé d'étudiants étaient engagés de façon positive dans leurs études, le premier profil issu de cette analyse de classification (constitué de 63% de l'échantillon total) posait néanmoins un problème aux chercheurs en ce sens qu'il était peu spécifique : il ne mettait pas en valeur les étudiants les plus fortement engagés dans l'échantillon, dont le fonctionnement aurait pu être comparé avec celui des trois autres profils. Afin de contrer cette difficulté, les chercheurs ont conduit une analyse par tableaux croisés, qui allait permettre d'observer de façon plus microscopique divers regroupements d'étudiants dans l'échantillon, toujours en considérant simultanément leur degré d'engagement, de surengagement et de sous-engagement académiques⁷. La solution retenue proposait une division en terciles des distributions pour les trois modes d'engagement. Quatre sous-groupes ressortaient du lot, de par le nombre plus important d'étudiants qu'ils incluaient.

⁷ Dans ce type d'analyse descriptive, la distribution de chacun des modes d'engagement est divisée en fractiles selon plusieurs modalités (par exemple : terciles, quartiles, quintiles) et un tableau croisé est ensuite créé pour examiner les sous-groupes d'étudiants qui émergent en fonction de chacune de ces modalités. Les chercheurs peuvent porter leur attention sur les sous-groupes qui leur paraissent les plus intéressants dans l'ensemble des groupes formés, en se basant sur leurs questions de recherche ainsi que sur leur expertise de contenu.

Les moyennes respectives d'engagement, de surengagement et de sous-engagement académiques observées pour ces groupes ont permis de les identifier selon les mêmes noms que ceux attribués aux profils issus de l'analyse de classification, à l'exception du premier groupe qui mettait en valeur de façon plus distincte un ensemble d'étudiants fortement engagés. Le tableau III met cette distinction en évidence. Ce tableau rapporte les moyennes d'engagement, de surengagement et de sous-engagement pour chacun des groupes issus des deux types d'analyse ainsi que le nombre d'étudiants qu'ils incluent respectivement.

Tableau III – Niveaux moyens d'engagement, de sous-engagement et de surengagement pour les quatre profils de fonctionnement académique issus des deux types d'analyse

Profils	Engagement académique (M)	Surengagement académique (M)	Sous-engagement académique (M)
Engagés (N = 186)	6.10	2.21	2.04
Hautement engagés (N = 31)	7.73	2.54	1.30
Disposés au surengagement (N = 15)	6.36	5.19	2.14
Disposés au surengagement (N = 25)	7.72	4.56	1.25
Disposés au sous-engagement (N = 57)	4.34	1.78	5.03
Disposés au sous-engagement (N = 26)	4.45	.90	5.54
Engagés ambivalents (N = 20)	5.79	4.38	4.63
Engagés ambivalents (N = 23)	6.53	4.43	3.12
<i>Échantillon total (N = 296)</i>	<i>6.34</i>	<i>2.70</i>	<i>3.20</i>

Note:

- Ces analyses comportaient 18 cas manquants. Toutes les moyennes ont été reportées sur des échelles de 0 à 10.
- Les résultats en caractères normal correspondent aux profils issus de l'analyse de classification (*cluster analysis*) alors que les résultats en caractères gras correspondent aux profils obtenus par tableaux croisés.

À partir des résultats obtenus par tableaux croisés, des analyses de variance (ANOVA) ont été réalisées de façon à comparer les quatre profils de fonctionnement académique quant à leurs scores moyens obtenus pour chaque indicateur de BEP. Le tableau IV présente les moyennes respectives de ces quatre profils pour chacun des indicateurs de BEP, de même que

le résultat du test F d'analyse de variance effectué pour chacun de ces indicateurs. L'on remarque qu'une différence significative a été obtenue entre les profils d'engagement pour tous les indicateurs positifs de BEP ainsi que pour la satisfaction académique, alors qu'au sein des indicateurs négatifs du BEP, une différence significative n'est apparue qu'au niveau de la fréquence des affects anxieux et des affects colériques.

Tableau IV – Comparaison des profils d'engagement académique quant au BEP rapporté

	Hautement engagés	Disposés au surengagement	Disposés au sous-engagement	Engagés ambivalents	F
	(M)	(M)	(M)	(M)	
Indicateurs du BEP					
Bonheur	7.72	7.08	6.70	5.80	6.53***
Sens donné à la vie	7.12	6.50	5.54	5.02	8.82***
Satisfaction de vie	7.24	7.07	5.65	5.53	5.56***
Satisfaction académique	8.28	8.32	4.97	6.55	37.60***
Affects positifs	6.47	6.14	5.38	5.09	6.76***
Affects négatifs généraux	2.03	2.28	2.70	2.83	n.s.
Affects colériques	2.88	3.26	4.18	3.77	3.37*
Affects anxieux	3.92	4.80	3.43	5.06	4.65**
Malaises phys. : stress	3.00	3.43	3.12	4.05	n.s.
Malaises phys. : anxiété	1.27	1.97	1.28	1.97	n.s.
Malaises phys. : grippe	2.42	2.49	1.98	3.17	n.s.

n.s. = non significatif * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Note: Toutes les moyennes ont été rapportées sur une échelle de 0 à 10 afin d'en augmenter la comparabilité.

Pour chacun des indicateurs de BEP pour lesquels une différence significative a été obtenue entre les profils d'engagement, des comparaisons multiples *a posteriori* (Tukey) permettent d'ajouter les précisions suivantes : le bonheur des étudiants hautement engagés et des étudiants disposés au surengagement était significativement plus élevé que celui des étudiants ambivalents ; la satisfaction de vie était significativement plus élevée chez les étudiants

hautement engagés et chez les étudiants disposés au surengagement que chez les étudiants des deux autres profils; le sens donné à la vie était significativement plus élevé chez les étudiants hautement engagés que chez les étudiants disposés au sous-engagement et que chez les étudiants ambivalents⁸; la fréquence d'affects positifs était significativement plus élevée chez les étudiants hautement engagés que chez les étudiants disposés au sous-engagement et que chez les étudiants ambivalents, et elle était également significativement plus élevée chez les étudiants disposés au surengagement que chez les étudiants ambivalents; la satisfaction académique des étudiants disposés au sous-engagement était significativement plus faible que celle des trois autres profils d'engagement, et elle était également significativement plus faible chez les étudiants ambivalents que chez les étudiants hautement engagés et chez les étudiants disposés au surengagement. Au niveau des indicateurs négatifs du BEP, la fréquence des affects anxieux était significativement plus élevée chez les étudiants disposés au surengagement et chez les étudiants ambivalents que chez les étudiants disposés au sous-engagement, alors que la fréquence des affects colériques était significativement plus élevée chez les étudiants disposés au sous-engagement que chez les étudiants hautement engagés.

Discussion

De façon générale, les résultats obtenus ont permis de confirmer en grande partie les hypothèses qui guidaient la présente étude. D'abord, il a été démontré que *l'Échelle*

⁸ On remarque que seuls les étudiants fortement engagés se démarquaient des autres profils quant au *sens donné à la vie*, alors que pour la *satisfaction de vie*, les étudiants fortement engagés et les étudiants disposés au surengagement se démarquaient des autres profils. Bien que modeste, cette distinction témoigne de l'utilité de considérer séparément ces deux indicateurs du BEP même s'ils se sont regroupés sur un seul facteur dans les analyses factorielles de la présente étude, ceci afin de saisir des nuances parfois subtiles dans les comparaisons effectuées.

d'Engagement Académique (EEA) antérieurement validée auprès d'étudiants universitaires (Brault-Labbé & Dubé, 2006) sur la base du modèle de l'engagement de Dubé et ses collègues (Dubé et al., 1997 ; Jodoin & Dubé, 2000a, 2000b) peut également être utilisée auprès d'étudiants de niveau collégial, ce qui constitue un premier pas vers la généralisation à plusieurs populations étudiantes du modèle de l'engagement académique proposé. De plus, une première validation d'échelles de surengagement et de sous-engagement académiques a été effectuée, ouvrant la voie à étudier empiriquement avec l'approche préconisée par Dubé et ses collègues non seulement l'engagement associé au BEP, mais également des modes moins équilibrés d'engagement chez les étudiants, pouvant avoir des conséquences négatives sur leur BEP. Des ajustements demeurent à faire au niveau de la mesure de certaines composantes de ces deux modes moins fonctionnels d'engagement (ex. : augmenter le nombre d'items mesurant la composante cognitive du surengagement académique, qui n'en comporte présentement que trois ; réviser la mesure de la composante comportementale du sous-engagement, tel que discuté ultérieurement), mais la base établie permet de croire en la valeur du cadre théorique proposé.

Il est intéressant de constater que, conformément aux résultats précédemment obtenus par Brault-Labbé et Dubé (2006), lorsque le fonctionnement académique est caractérisé par la présence marquée d'intérêt et d'énergie de l'étudiant vis-à-vis de ses études (que ce soit dans l'engagement ou le surengagement), ces deux éléments se regroupent en une même composante motivationnelle, alors que lorsqu'il s'agit du sous-engagement, le manque d'énergie et le manque d'intérêt se distinguent clairement en deux composantes. Ce résultat concorde avec l'idée selon laquelle le manque de motivation peut être tributaire de causes

variées qu'il vaut la peine de bien distinguer lorsqu'il s'agit d'encadrer ou de soutenir un étudiant qui désinvestit sa vie académique. Par exemple, le manque d'énergie pour les activités académiques peut être associé à des situations ardues dans la vie personnelle de l'étudiant (par ex.: situation familiale ou amoureuse difficile), ce qui ne veut pas nécessairement dire qu'il y a fondamentalement perte d'intérêt pour son domaine d'études. Ce type de situation, qui peut provoquer un état de sous-engagement temporaire, est très différent d'un contexte dans lequel un étudiant est sous-engagé parce qu'il remet en question le choix de son programme d'études, n'y trouvant pas ou plus d'intérêt.

Toujours en ce qui a trait à la mesure du sous-engagement académique, l'on a pu remarquer que la difficulté d'accepter les aspects négatifs de la vie académique (composante cognitive) et l'intention d'abandonner les études (composante comportementale) se réunissent en une même composante - soit l'envahissement face aux aspects négatifs de la vie académique - alors que les composantes comportementale et cognitive se distinguent dans l'engagement et le surengagement académiques. Les conclusions à tirer de ce résultat demeurent ambiguës : nous croyons *a posteriori* que la notion d'intention comportementale chevauche les sphères cognitive et comportementale du fonctionnement, puisque l'action anticipée n'est pas encore clairement agie et qu'elle demeure au niveau de la pensée. Afin de mieux saisir la dimension spécifiquement comportementale du sous-engagement, il pourrait être intéressant dans des études futures d'évaluer chez les étudiants jusqu'à quel point ils perçoivent, par exemple, qu'ils ne font pas suffisamment d'efforts dans leurs études ou qu'ils ont tendance à « tourner les coins ronds » lorsqu'ils effectuent des tâches académiques.

Dans un autre ordre d'idées, certaines différences d'engagement, de surengagement et de sous-engagement en fonction de variables sociodémographiques méritent d'être soulignées. La présente étude laisse notamment croire que les étudiants de nationalité étrangère ou qui n'étudient pas dans leur langue maternelle sont davantage susceptibles d'adopter un fonctionnement motivationnel et cognitif typique du surengagement ; il semble également qu'un revenu parental plus élevé, possiblement associé à un soutien financier plus grand, puisse contribuer à réduire l'envahissement face aux aspects négatifs de la vie académique chez les étudiants. S'ils devaient être reproduits, de tels résultats pourraient fournir des pistes intéressantes pour le dépistage d'étudiants davantage susceptibles de fonctionner selon un mode d'engagement potentiellement nuisible pour leur bien-être.

Les résultats les plus frappants en ce qui a trait aux variables sociodémographiques demeurent néanmoins ceux qui concernent le sexe des étudiants: en moyenne, les filles rapportent se sentir nettement plus engagées et présentent des niveaux de satisfaction plus élevés que les garçons dans leurs études collégiales, ceux-ci présentant pour leur part des niveaux nettement plus marqués de sous-engagement académique que les filles. Ce résultat est conforme aux indicateurs de l'éducation fournis par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2005), selon lesquels le taux annuel d'obtention du diplôme chez les femmes est plus d'une fois et demie supérieur à celui des hommes au niveau collégial (49,9% contre 28,7%), l'écart entre les deux sexes à cet égard n'ayant cessé de se creuser depuis les années 80. Cette réalité est hautement préoccupante et mérite de toute évidence d'être mieux comprise. Des recherches futures pourraient tenter d'utiliser l'approche théorique proposée ici pour tenter d'investiguer notamment les raisons qui font que les garçons plus que les filles

manquent d'intérêt et d'énergie dans leur vie académique au collégial ainsi que les sources de l'envahissement plus marqué qu'ils ressentent face aux aspects négatifs de la vie académique.

Il est important de souligner qu'à la lumière des résultats obtenus dans la présente recherche, les étudiantes ne sont néanmoins pas à l'abri des difficultés, puisqu'elles semblent être plus vulnérables que les étudiants au surengagement. Cela concorde avec une fréquence également plus élevée chez elles d'affects négatifs, d'affects anxieux et de malaises physiques reliés à l'anxiété. Il est donc plausible de croire que les étudiantes soient plus sujettes à l'épuisement dans les études. Celles-ci sont-elles davantage orientées par des enjeux d'anxiété de performance que leurs collègues masculins ? Le cas échéant, comment expliquer que ce type de fonctionnement touche particulièrement les filles ?

L'ensemble de ces résultats ainsi que les questions qui en découlent constituent à nos yeux un indice de l'utilité que peut avoir l'approche théorique de Dubé et ses collaborateurs pour identifier des vulnérabilités variées chez différents groupes d'étudiants. Nous croyons que cette approche globale, qui permet de comparer des fonctionnements engagé, surengagé et sous-engagé, peut contribuer à mieux adapter aux besoins et aux caractéristiques spécifiques de ces différents groupes le soutien et l'encadrement à leur offrir pour favoriser chez eux un engagement académique plus efficace et un plus grand bien-être. À cet égard, il pourrait être intéressant de se pencher davantage sur les difficultés vécues par des populations étudiantes variées, dont certaines plus marginales comme les étudiants surdoués, les étudiants présentant des troubles neuropsychologiques (ex. : dyslexie, déficit d'attention) ou les étudiants présentant des handicaps (ex. : non-voyants, malentendants).

Concernant les liens respectifs des trois modes d'engagement avec les indicateurs du BEP, les résultats obtenus s'avèrent assez conformes à ce qui était attendu, avec cependant certaines spécificités importantes à mentionner. Dans un premier temps, nous avons pu observer que l'engagement académique a une valeur prédictive positive en regard de tous les indicateurs positifs du BEP. Ces résultats vont clairement dans le sens de l'hypothèse selon laquelle l'engagement académique constitue une variable importante à considérer lorsque l'on s'intéresse au bien-être des étudiants qui poursuivent des études postsecondaires et pour qui la sphère académique occupe une place centrale dans la vie quotidienne.

Par ailleurs, il est intéressant de noter que les deux modes d'engagement moins fonctionnels - le surengagement et le sous-engagement – sont reliés au BEP de façon différente, chacun avec des spécificités qui leur sont propres. D'une part, le sous-engagement académique semble constituer avant tout un prédicteur des différents types d'affects négatifs, avec un lien particulièrement marqué vis-à-vis des affects colériques. Ce résultat constitue-t-il un indicateur de frustration plus grande chez des étudiants qui sont insatisfaits ou déçus de leur programme académique ou de leur institution d'enseignement ? Cette idée serait congruente avec le fait que, toujours dans la présente étude, le sous-engagement académique a également une valeur prédictive négative marquée vis-à-vis la satisfaction académique.

D'autre part, le surengagement semble quant à lui avoir un impact beaucoup plus global sur le BEP, prédisant à la fois négativement les indicateurs positifs de bien-être et positivement presque tous ses indicateurs négatifs, incluant les symptômes physiques reliés au stress et à l'anxiété. On dénote également un lien positif particulièrement marqué de ce

mode d'engagement avec les affects anxieux. Ces résultats sont cohérents avec certaines recherches préalablement mentionnées (Jacobs & Dodd, 2003 ; Vallerand et al., 2003), selon lesquelles un excès d'engagement peut avoir des répercussions physiques et psychologiques négatives pour l'individu, pouvant aller jusqu'à créer chez lui un état d'épuisement. Ils mettent en lumière l'importance de s'intéresser non seulement au *manque* de motivation des étudiants, plus souvent investigué si l'on se fie à la littérature scientifique, mais également aux mécanismes psychologiques liés à des *excès* d'investissement académique, dont l'impact sur la qualité de vie des étudiants ne doit pas être sous-estimé.

Par ailleurs, il a été étonnant de constater que le surengagement académique n'est pas associé à la satisfaction académique. Comment interpréter ce résultat ? Nous croyons que la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000 ; Ryan & Deci, 2000 ; Vallerand, Blais, Brière, & Pelletier, 1989) est susceptible d'éclairer cette question. Selon cette théorie, le type de raisons par lequel l'individu justifie la poursuite d'un projet ou d'une activité (ex. : la poursuite d'études collégiales) indique jusqu'à quel point sa motivation est régulée par lui-même (autodéterminée) en fonction de ses intérêts et de ses valeurs, plutôt qu'en fonction de facteurs qui relèvent de conditions extérieures à lui comme, par exemple, la nécessité de répondre à des exigences d'autrui ou l'inquiétude par rapport au regard d'autrui. La théorie postule qu'il existe au moins cinq types de régulation de la motivation se situant sur un continuum allant d'une absence totale d'autodétermination (régulation amotivée) à une motivation entièrement autodéterminée (régulation intrinsèque), et elle propose que les types de régulation les plus autodéterminés sont associés à une persistance plus grande ainsi qu'à des niveaux de bien-être et de satisfaction plus élevés.

Des résultats obtenus auprès d'étudiants de niveau universitaire (Brault-Labbé & Dubé, 2006) ont déjà permis de mettre en lumière la présence d'une association positive entre des types de régulation de la motivation fortement autodéterminés (conduisant à une satisfaction élevée) et l'engagement d'une part, et entre une régulation faiblement autodéterminée (conduisant à une satisfaction faible) et deux dimensions du sous-engagement académique (manque d'intérêt et manque d'énergie pour les activités académiques), d'autre part. Est-il plausible de croire que le surengagement académique soit pour sa part associé à un ou à des types de régulation se situant davantage vers le centre du continuum d'autodétermination, reflétant des motifs de poursuivre des études collégiales qui relèvent non pas de la satisfaction à retirer de cette formation académique, mais plutôt, par exemple, d'un désir de rehausser son ego ou de satisfaire des attentes extérieures ? Cette question gagnerait à être investiguée.

Quant aux quatre profils de fonctionnement académique identifiés et comparés entre eux, certains résultats méritent d'être soulignés. D'abord, à la lumière de l'analyse de classification effectuée, une majorité d'étudiants semble être positivement engagée envers les études collégiales, et peu d'étudiants semblent adopter un fonctionnement franchement surengagé ou sous-engagé (les résultats permettent de plutôt parler de tendances). Il s'agit d'un résultat rassurant, dans un contexte social où les préoccupations concernant l'engagement des étudiants de niveau collégial sont grandes dans les milieux éducatifs et scientifiques.

Si l'on compare les quatre profils d'engagement académique obtenus par tableaux croisés, les étudiants hautement engagés s'avèrent être les plus avantagés en termes de BEP

comparativement aux autres profils, suivis de près par les étudiants disposés au surengagement, alors que les étudiants disposés au sous-engagement et les étudiants ambivalents sont moins avantagés. Il y a matière à se questionner sur le fait que les étudiants disposés au surengagement présentent des scores moyens très près de ceux rapportés par les étudiants hautement engagés pour les indicateurs positifs de BEP. Selon les hypothèses sous-jacentes aux présents travaux, il aurait été attendu que les étudiants ayant tendance à se surengager obtiennent des scores moindres à ce niveau. Cependant, tel que tout juste mentionné, nous parlons ici d'étudiants *disposés* au surengagement - leur score au niveau de cette variable étant supérieur à la moyenne - sans que l'on puisse toutefois parler chez eux d'un score de surengagement vraiment élevé. D'ailleurs, il est possible que le surengagement soit un phénomène plutôt marginal au niveau des études collégiales. Afin de mieux distinguer les étudiants hautement engagés et les étudiants surengagés, il serait intéressant de poursuivre des recherches auprès de populations étudiantes dans des programmes reconnus comme étant très exigeants, plus propices à l'apparition d'excès d'engagement plus clairs chez certains étudiants (ex. : médecine, droit, psychologie). Il n'en demeure pas moins que, dans la présente étude, si l'on considère les indicateurs négatifs du BEP, les étudiants disposés au surengagement se distinguent des autres profils particulièrement en regard de la fréquence des affects anxieux qu'ils rapportent.

L'identification d'un profil d'étudiants engagés de façon ambivalente - profil dans lequel les différents modes d'engagement semblent se confondre - n'était pas attendue et soulève des questions intéressantes. Si l'on considère les indicateurs négatifs du BEP, ce profil présente une fréquence d'affects anxieux équivalente à celle des étudiants disposés

au surengagement. Cependant, si l'on considère les indicateurs positifs du BEP, ce même profil est associé à une fréquence moins élevée d'affects positifs ainsi qu'à des niveaux moins élevés de bonheur, de satisfaction de vie et de satisfaction académique que ce que l'on retrouve chez les étudiants hautement engagés et les étudiants disposés au surengagement. Est-ce que ce profil incarne la réalité d'étudiants qui sont aux prises avec une confusion réelle quant à leur façon d'aborder et de comprendre leur mode de fonctionnement académique ? Est-ce que cette réalité pourrait être partiellement tributaire d'un développement identitaire plus chaotique ? Le cas échéant, cet état psychologique pourrait-il expliquer la fréquence plus élevée d'affects anxieux ainsi que la plus grande difficulté de ces étudiants à éprouver du bonheur et de la satisfaction personnelle ? C'est l'hypothèse que nous retenons pour le moment. Il serait intéressant de vérifier si tels résultats seraient reproduits ultérieurement.

Conclusion

Globalement, nous croyons que les travaux ici présentés offrent d'importantes contributions à l'étude des processus psychologiques qui caractérisent le fonctionnement académique des étudiants. Rappelons d'abord que *l'Échelle d'Engagement Académique*, à prime abord validée auprès d'étudiants universitaires dans des études antérieures (Brault-Labbé et Dubé, 2006), a été validée auprès d'étudiants de niveau collégial dans la présente étude: cela constitue un premier pas vers une utilisation plus généralisée de l'instrument, auprès de diverses populations étudiantes.

De plus, les travaux effectués permettent d'exploiter la valeur intégrative du modèle de l'engagement développé par Dubé et ses collègues (Dubé & al., 1997 ; Jodoin & Dubé, 2000a, 2000b): en effet, l'utilisation d'une même approche conceptuelle pour s'intéresser tant à l'engagement optimal qu'à des modes d'engagement moins équilibrés donne accès à une cohérence théorique qu'il nous paraît essentiel de développer lorsque l'on s'intéresse à un concept multidimensionnel et complexe tel que l'engagement psychologique.

En outre, nous croyons que les échelles d'engagement, de surengagement et de sous-engagement académiques utilisées aux fins de la présente étude pourraient éventuellement devenir des outils d'évaluation et d'intervention utiles dans le milieu de l'éducation. Les vulnérabilités particulières relatives au surengagement et au sous-engagement qu'elles ont permis d'identifier chez certains groupes d'étudiants en fonction de variables sociodémographiques en témoignent. Dans le contexte de transition qu'incarne la vie collégiale, ces échelles pourraient notamment devenir des ressources cliniques ou pédagogiques visant à alimenter la réflexion des étudiants en ce qui a trait à leur développement identitaire et professionnel. Ces outils seraient d'autant plus utiles dans la mesure où la réflexion qu'ils permettraient de proposer aux étudiants prendrait également en compte leur état général de bien-être personnel.

Cela dit, la présente étude comporte des limites qui doivent être mentionnées. D'abord, bien que les qualités psychométriques obtenues pour les échelles visant à mesurer le surengagement et le sous-engagement académiques aient été globalement satisfaisantes,

la validation de ces échelles demeure à compléter, avec des ajustements conformes à ce qui a été discuté préalablement au niveau de certains items inclus dans les instruments.

De la même façon, tel que déjà mentionné, les sous-échelles d'affects négatifs et de malaises physiques qui ont été utilisées l'ont été à des fins exploratoires, sans que l'état de santé mentale et physique des étudiants n'ait été rigoureusement évalué. Une telle rigueur s'imposerait dans des études futures pour que certains modes ou profils d'engagement soient clairement mis en lien avec des manifestations cliniques liées à l'anxiété, à la psychosomatique ou à d'autres difficultés psychologiques connues.

Enfin, la présente étude ne permet pas de saisir le caractère dynamique du processus d'engagement académique : ce caractère dynamique ne pourrait être investigué qu'à partir de données longitudinales, qui permettraient d'observer l'évolution et les changements caractérisant l'engagement et le BEP des étudiants dans leur cheminement académique. Nous croyons qu'une telle perspective longitudinale est essentielle à la compréhension des mécanismes psychologiques variés qui peuvent amener des étudiants à persister ou encore à se désister de leurs études.

Références

- American Psychiatric Association (1996). *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux DSM-IV*. Washington, DC : American Psychiatric Association.
- Astin, A. W. (1999). Student involvement : A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518-530.
- Audas, R. & Willms, J.D. (2001). *Engagement scolaire et décrochage : perspective de la trajectoire de vie*. Hull, Canada : Direction générale de la recherche appliquée, Gouvernement du Canada. Document disponible à l'adresse <http://www11.hrsdc.gc.ca/fr/sm/ps/rhdcc/ra/publications/recherche/2001-000175/page00.shtml>
- Blais, M. R., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Brière, N. M. (1989). The satisfaction scale: Canadian-French validation of the Satisfaction with Life Scale. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21(2), 210-223.
- Brault-Labbé, A. (2006). *Engagement psychologique et bien-être personnel : présentation d'un modèle tridimensionnel appliqué à l'univers académique*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, Canada.
- Brault-Labbé, A. & Dubé, L. (2006). *Engagement académique universitaire, motivation et bien-être personnel : vers une perspective intégrative*. Article à soumettre pour publication, Université de Montréal, Montréal, Canada.
- Bray, N. J., Braxton, J. M., & Sullivan, A. S. (1999). The influence of stress-related coping strategies on college student departure decisions. *Journal of College Student Development*, 40(6), 645-657.
- Burke, R. J. (1999). It's not how hard you work but how you work hard: Evaluating workaholism components. *International Journal of Stress Management*, 6(4), 225-239.
- Burke, R. J., Matthiesen, S. B., & Pallesen, S. (2006). Personality correlates of workaholism. *Personality and Individual Differences*, 40, 1223-1233.
- Cabrera, A. F., Castaneda, M. B., Nora, A., & Hengstel, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *The Journal of Higher Education*, 63(2), 143-164.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (2006). *Le collège comme milieu signifiant et porteur d'engagement pour les étudiants*. Travaux en cours. Avis en préparation dans les commissions, Québec, Canada : Gouvernement du Québec. Information disponible à l'adresse <http://www.cse.gouv.qc.ca/f/travaux/travaux.htm>

- Daugherty, T. K. & Lane, E. J. (1999). A longitudinal study of academic and social predictors of college attrition. *Social Behavior and Personality*, 27(4), 355-361.
- DeCatanzaro, D. A. (1999). *Motivation and Emotion. Evolutionary, Physiological, Developmental and Social Perspectives*. Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuit: Human needs and the self-determined of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deckers, L. (2001). *Motivation. Biological, Psychological, and Environmental*. Needham Heights, MA : Allyn And Bacon.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Dubé, L., Jodoin, M., & Kairouz, S. (1997). L'engagement: un gage de bonheur? *Revue québécoise de psychologie*, 18(2), 211-237.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1). 59-109.
- Guay, F., Larose, S., & Boivin, M. (2004). Academic self-concept and educational attainment level: A ten-year longitudinal study. *Self and Identity*, 3(1), 53-68.
- Harpaz, I. & Snir, R. (2003). Workaholism : Its definition and nature. *Human Relations*, 56(3), 291-319.
- House, J. D. (1992). The relationship between academic self-concept, achievement-related expectancies, and college attrition. *Journal of College Student Development*, 33, 5-10.
- Jackson, A. P., Smith, S. A., & Hill, C. L. (2003). Academic Persistence Among Native American College Students. *Journal of College Student Development*, 44(4), 548-565.
- Jacobs, S. R. & Dodd, D. K. (2003). Student burnout as a fonction of personality, social support, and workload. *Journal of College Student Development*, 44(3), 291-303.
- Jodoin, M. (2000). *Engagement et surengagement au travail : composantes psychologiques, antécédents potentiels et association avec le bien-être personnel*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, Canada.
- Jodoin, M. & Dubé, L. (2000a). *High work commitment and work overcommitment : Their relation to personal well-being*. Unpublished manuscript, Université de Montréal, Montréal, Canada.

- Jodoin, M. & Dubé, L. (2000b). *Understanding work overcommitment among physicians : A look at job characteristics, personal strivings and domain satisfaction*. Unpublished manuscript, Université de Montréal, Montréal, Canada.
- Johnson, T. F. & Butts, D. P. (1983). The relationship among college science student achievement, engaged time, and personal characteristics. *Journal of research in science teaching*, 20(4), 357-366.
- Milern, J. F. & Berger, J. B. (1997). A modified model of college student persistence : exploring the relationship between Astin's theory of involvement and Tinto's theory of student departure. *Journal of College Student Development*, 38(4), 387-400.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Indicateurs de l'éducation - Édition 2005*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec. Document disponible à l'adresse http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/indic05/fiches_individuelles05.htm
- Mudrack, P. E. (2004). Job Involvement, obsessive-compulsive personality traits, and workaholic behavioral tendencies. *Journal of Organizational Change Management*, 17(5), 490-508.
- Novacek, J. & Lazarus, R. S. (1990). The structure of personal commitments. *Journal of Personality*, 58 (4), 693-715.
- Pascarella, E. T., Duby, P. B., & Iverson, B. K. (1983). A test and reconceptualization of theoretical model of college withdrawal in a commuter setting. *Sociology of Education*, 56, 88-100.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (1980). Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model. *The Journal of Higher Education*, 51(1), 60-70.
- Pirot, L. & De Ketele, J. M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université. Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 367-394.
- Ratelle, C. F., Larose, S., Guay, F., & Senécal, C. (2005). Perceptions of parental involvement and support as predictors of college students' persistence in a science curriculum. *Journal of family Psychology*, 19(2), 286-293.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Snir, R. & Harpaz, I. (2004). Attitudinal and demographic antecedents of workaholism. *Journal of Organizational Change Management*, 17(5), 520-536.

- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice in student attrition. *The Journal of Higher Education*, 53(6), 687-700.
- Tinto, V. (1988). Stages of student departure : Reflections on the longitudinal character of student leaving. *The Journal of Higher Education*, 59(4), 438-455.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *The Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623.
- Vallerand, R. J. & Bissonnette, R. (1990). Construction et validation de l'Échelle de Satisfaction dans les Études (ESDE). *Canadian Journal of Behavioural Science*, 22(3), 295-306.
- Vallerand, R. J. & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, Extrinsic, and Amotivational Styles as Predictors of Behavior: A Prospective Study. *Journal of Personality*, 60(3), 599-620.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21(3), 323-349.
- Vallerand, R. J., Blanchard, C., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C., Léonard, M., & Gagné, M. (2003). Les passions de l'âme : On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(4), 756-767.
- Willis, D. (1993). Academic Involvement at University. *Higher Education*, 25, 133-150.
- Wintre, M. G., Bowers, C., Gordner, N., & Lange, L. (2006). Re-evaluating the university attrition statistic : A longitudinal follow-up study. *Journal of Adolescent Research*, 21(2), 111-132.

Annexe

Échelle d'engagement académique (EEA)

(Brault-Labbé & Dubé)

Enthousiasme envers les études

Quand il est question de mes études, j'ai de l'énergie à revendre.

J'éprouve du plaisir dans les tâches quotidiennes de mes études.

En général, je me sens très dynamique dans mon environnement académique.

Lorsque je fais des activités reliées à mes études, je me sens plein de vigueur.

C'est facile pour moi de toujours découvrir de nouveaux aspects de mon champ d'étude qui m'intéressent.

Je suis enthousiaste vis-à-vis de mes études.

Persévérance dans les tâches académiques

Même quand mes études exigent beaucoup d'efforts, je n'abandonne pas avant d'avoir atteint le but visé.

Lorsque je suis débordé dans mes études, je continue à essayer de faire ce que je peux.

Lorsque je me sens débordé dans mes études, j'essaie de continuer sans diminuer mes critères de réussite.

Malgré les difficultés que je rencontre, je suis persévérant dans mes études.

Réconciliation des aspects positifs et négatifs de la vie académique

J'accepte le fait que des études comme les miennes impliquent des aspects positifs mais aussi des aspects négatifs.

Je suis parfaitement à l'aise avec le fait que des études comme les miennes puissent impliquer certaines difficultés.

Je crois que les avantages à retirer de mes études justifient très bien de faire face aux difficultés qu'elles impliquent.

J'assume pleinement la responsabilité des conséquences négatives de mon engagement dans mes études.

Note : Le niveau d'accord pour chaque énoncé est donné par le participant sur une échelle de Likert allant de 0 (Ne me caractérise pas du tout) à 8 (Me caractérise tout à fait).

Échelle de sous-engagement académique
(Brault-Labbé & Dubé)

Manque d'énergie pour les activités académiques

Dans les périodes très exigeantes de mes études, je trouve difficile de fournir des efforts supplémentaires.
Je me sens souvent en panne d'énergie quand il est question de faire du travail scolaire.
Il est difficile pour moi de m'activer pour faire les tâches liées à mes études.
J'ai l'impression que mes études sont épuisantes.
J'ai souvent l'impression que mon corps ne suit pas lorsqu'il est question de faire des tâches reliées à mes études.

Manque d'intérêt pour le domaine d'études

Je ne vois pas ce qu'il peut y avoir d'attrayant dans ce que j'étudie.
Je ne trouve pas que mes études sont passionnantes.
Je peux rarement dire que j'aime ce que j'étudie.
Ce que j'apprends dans mes études a peu de valeur personnelle à mes yeux.
Il est difficile pour moi de m'intéresser vraiment à ce que j'étudie.

État d'envahissement face aux aspects négatifs de la vie académique

Les difficultés que je rencontre dans mes études me découragent souvent de continuer.
Je pense à arrêter mes études car elles me demandent trop d'efforts.
Les obstacles qui surviennent dans la poursuite de mes études me donnent souvent envie de laisser tomber.
En ce moment, j'ai l'impression que les aspects négatifs de mes études prennent le dessus sur les aspects positifs.
Les aspects négatifs de mes études prennent plus de place dans mon esprit que les avantages que j'en retire.

Note : Le niveau d'accord pour chaque énoncé est donné par le participant sur une échelle de Likert allant de 0 (Ne me caractérise pas du tout) à 8 (Me caractérise tout à fait).

Échelle de surengagement académique
(Brault-Labbé & Dubé)

Enthousiasme prépondérant et excessif pour les études

Rien dans ma vie ne me fait sentir plus dynamique que mes études.

J'éprouve plus d'intérêt face à mes études que face à toute autre partie de ma vie.

C'est difficile pour moi de me sentir énergique, sauf quand il est question de mes études.

C'est essentiellement par mes études que je trouve la force de fonctionner au quotidien.

Rien ne m'intéresse vraiment dans la vie à part mes études.

Lorsque je ne fais pas d'activités liées à mes études, je ne sais pas comment m'occuper.

Persistance compulsive dans les tâches académiques

Je me sens obligé de travailler fort dans mes études même lorsque ce n'est pas agréable.

J'ai de la difficulté à arrêter mon travail scolaire sans avoir complètement terminé ce que j'ai commencé.

Dans mes études, je termine ce que j'ai commencé même si cela doit nuire à ma santé physique.

Dans mes études, je ressens une pression à travailler fort tout le temps.

Impression de négliger des aspects importants de sa vie à cause des études

Je néglige ma vie sociale à cause de mes études.

Je ne sacrifie pas mes loisirs à cause de mes études. (*énoncé inverse*)

Je néglige ma vie amoureuse à cause de mes études.

Note : Le niveau d'accord pour chaque énoncé est donné par le participant sur une échelle de Likert allant de 0 (Ne me caractérise pas du tout) à 8 (Me caractérise tout à fait).

CHAPITRE 5

Conclusion générale

1. Retour sur les objectifs de la thèse et les principaux résultats obtenus

Les principaux objectifs qui ont guidé la réalisation de cette thèse de doctorat gravitaient autour du concept d'engagement psychologique, étudié en lien avec le bien-être personnel. Premièrement, il s'agissait de situer les lacunes conceptuelles qui ont jusqu'ici limité l'étude de l'engagement, en discutant néanmoins de la pertinence d'étudier ce concept en psychologie, notamment à l'aide du modèle de l'engagement développé par Dubé, Jodoin, et Kairouz (1997), présenté en détail dans le premier article de la thèse et élaboré dans l'optique d'intégrer les visions de nombreux auteurs quant à la définition de l'engagement.

Un second objectif visé par la thèse était d'ajouter encore davantage à la qualité intégrative de ce modèle en clarifiant sa nature motivationnelle. En effet, la formulation première de ce modèle tridimensionnel postulait que l'engagement psychologique est un concept qui inclut une composante affective (enthousiasme, intérêt, attirance ressentis envers l'objet d'engagement), une composante cognitive (réconciliation des aspects positifs et négatifs de l'engagement), et une composante comportementale (persévérance dans l'action en dépit des obstacles rencontrés), sans toutefois y inclure explicitement un aspect motivationnel.

Or, la recension d'écrits effectuée aux fins du premier article de la thèse a mis en évidence le fait que plusieurs théoriciens incluent une dimension motivationnelle au concept d'engagement, celle-ci se rapportant à l'énergie suscitée par l'objet

d'engagement chez l'individu. Une formulation théorique de Novacek et Lazarus (1990) a donc été utilisée afin de clarifier le modèle de Dubé et ses collègues en ce sens : ces auteurs conçoivent la *motivation psychologique* comme étant l'élément *déclencheur* du processus d'engagement, et comme comportant non seulement un volet affectif, se rapportant à l'intérêt ou l'attraction ressentis envers un objet social (similaire à l'enthousiasme tel que mesuré par Dubé et al., 1997), mais également un volet activateur, se rapportant à l'énergie que suscite l'objet social. Des items mesurant l'énergie, la vigueur, le dynamisme ressentis par l'individu vis-à-vis de l'objet de son engagement ont donc été ajoutés à la mesure de l'engagement déjà élaborée par Dubé et ses collègues (Dubé et al., 1997; Jodoin, 2000; Jodoin & Dubé, 2000a, 2000b), afin de voir comment ces énoncés allaient s'associer à ceux mesurant les autres composantes du modèle.

Cet ajout s'est effectué dans le cadre d'études empiriques portant sur *l'engagement académique* d'étudiants de niveaux postsecondaires. Des analyses factorielles exploratoires ont d'abord été effectuées sur des données recueillies auprès d'étudiants de niveau universitaire et des analyses factorielles confirmatoires ont été conduites auprès d'un échantillon d'étudiants de niveau collégial. De façon plus précise, ces analyses ont permis de constater que lorsqu'ils étaient formulés positivement, les nouveaux items visant à mesurer l'énergie, la vigueur, le dynamisme inhérents à l'engagement se regroupaient systématiquement avec ceux mesurant l'enthousiasme, l'attraction et l'intérêt ressentis envers l'objet d'engagement. La composante dite *affective* dans la première version du modèle de Dubé et ses collègues a ainsi été rebaptisée en tant que composante *motivationnelle*, conformément à la définition de la motivation proposée par Novacek et Lazarus (1990), qui

réunit ces volets activateur et affectif inhérents à l'engagement. Sans modifier la structure du modèle de l'engagement de Dubé et al. (1997), cette démarche a permis de rendre sa formulation plus claire et intégrative d'un point de vue théorique.

Un troisième objectif de la thèse était d'utiliser le modèle de l'engagement de Dubé et ses collaborateurs dans la sphère *académique* - ce qui n'avait jamais été fait jusqu'ici - afin de se pencher sur le lien entre l'engagement académique, le bien-être personnel et l'autodétermination dans les études. L'idée était d'amorcer la vérification d'un modèle du fonctionnement académique optimal incluant ces trois variables.

À cet effet, à partir des données recueillies auprès d'étudiants universitaires (deuxième article), une série d'analyses de régression multiple a d'abord été effectuée de façon à vérifier l'hypothèse selon laquelle l'engagement académique est positivement associé à divers indicateurs du bien-être personnel des étudiants (satisfaction de vie, sens donné à la vie, bonheur, fréquence des affects positifs). Cette hypothèse s'est d'ailleurs vue confirmée. Les analyses ont également permis de constater que chacune des composantes de l'engagement académique semble jouer un rôle qui lui est spécifique dans la prédiction de certains indicateurs du bien-être personnel, laissant croire qu'elles sont associées à des mécanismes psychologiques distincts dans le processus d'engagement. Cela constitue selon nous un indice de la pertinence de s'intéresser à chacune de ces composantes lorsque l'engagement est étudié en lien avec différentes variables, plutôt que de s'intéresser uniquement à l'engagement global.

L'investigation qui a été faite du lien entre les différents types de régulation de la motivation des étudiants universitaires et leur engagement académique va également en ce sens. En effet, plusieurs types de régulation de la motivation tels que définis dans la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000) et tels que mesurés par *l'Échelle de Motivation en Éducation* (Vallerand, Blais, Brière, & Pelletier, 1989) se sont avérés être associés à des composantes spécifiques de l'engagement académique. Les résultats obtenus à cet égard fournissent des informations dont la subtilité peut être selon nous appréciable si l'on souhaite développer une compréhension nuancée de différents modes de fonctionnement académique. Il semble que ce soit néanmoins la régulation intrinsèque à l'accomplissement qui soit la plus fortement prédictive de l'engagement académique. De plus, des analyses exploratoires et confirmatoires ont permis de démontrer que l'engagement académique joue un rôle médiateur dans le lien existant entre l'autodétermination et le BEP des étudiants. Les résultats ont été discutés en soulignant l'intérêt que représenteraient des études futures qui permettraient d'investiguer de façon plus approfondie les mécanismes par lesquels l'engagement académique, l'autodétermination et le BEP, à travers ce mode médiateur, s'associent à d'autres variables pour favoriser un fonctionnement académique optimal. Les variables proposées sont notamment les sentiments de compétence et d'autonomie des étudiants, le soutien reçu dans leur entourage de même que leur degré de performance académique.

Dans un autre ordre d'idées, les analyses de régression effectuées sur les données recueillies auprès d'étudiants de niveau collégial (troisième article) ont quant à elles permis de mettre en lumière le fait que, si l'engagement académique peut avoir une

valeur prédictive positive vis-à-vis du bien-être personnel des étudiants, un excès d'engagement (*surengagement*) ou un manque d'engagement (*sous-engagement*) peut nuire à leur BEP personnel. À cet égard, les résultats ont mis de l'avant un lien particulièrement marqué du surengagement académique avec des états anxieux, d'une part, et un lien particulièrement marqué du sous-engagement académique avec des affects colériques et avec une faible satisfaction académique, d'autre part.

Les résultats obtenus dans cette étude menée auprès d'étudiants de niveau collégial laissent supposer qu'une approche théorique globale, qui offre un modèle de l'engagement académique optimal mais également des modèles du surengagement et du sous-engagement académiques, permet une investigation ainsi qu'une compréhension plus subtile et approfondie du fonctionnement académique chez différentes populations étudiantes. À cet effet, des analyses relatives à différentes variables sociodémographiques ont permis de mettre en lumière des vulnérabilités particulières de certains sous-groupes d'étudiants en regard du mode d'engagement qu'ils adoptent. Les résultats les plus frappants à cet égard concernent le sexe des étudiants : les garçons semblent particulièrement susceptibles de fonctionner selon un mode sous-engagé dans leurs études, alors que les filles ont une tendance plus marquée à s'y surengager. Notons également que les étudiants de nationalité étrangère ou qui n'étudient pas dans leur langue maternelle se montrent davantage susceptibles d'adopter un fonctionnement motivationnel et cognitif typique du surengagement (enthousiasme prépondérant et excessif envers la vie académique et impression de négliger d'autres aspects importants de sa vie à cause des études). De plus, des revenus parentaux plus élevés rapportés par les

étudiants sont associés à moins d'invasion face aux aspects négatifs de la vie académique (composante cognitive/comportementale du sous-engagement académique). Si des études futures permettaient de démontrer que les échelles visant à mesurer l'engagement, le surengagement et le sous-engagement académiques s'avèrent efficaces pour détecter de telles subtilités dans le fonctionnement des étudiants ou de sous-groupes d'étudiants, ces instruments pourraient devenir des outils cliniques ou pédagogiques à utiliser tant à des fins de prévention qu'à des fins d'évaluation et d'intervention.

2. Limites principales de la thèse

Certaines limites de la présente thèse se doivent d'être mentionnées. D'abord, des échelles de mesure ont été créées spécifiquement aux fins des travaux qui ont été réalisés : bien que des résultats très satisfaisants aient été obtenus dans le cadre de leur validation, des analyses complémentaires devraient être prévues dans des études futures afin d'assurer avec plus de certitude la qualité de ces instruments (par exemple : analyses factorielles confirmatoires pour les échelles de surengagement et de sous-engagement académiques, analyses permettant d'évaluer la fidélité temporelle et la validité convergente des instruments).

En second lieu, seuls des instruments utilisant des mesures auto-révélees ont été utilisés. Cela nous paraît particulièrement problématique du fait qu'aucune évaluation objective de l'investissement des étudiants dans leur vie académique n'a été faite. Nous croyons que le degré de correspondance entre l'engagement ressenti par l'étudiant et

l'investissement qu'il déploie concrètement dans ses études mérite d'être examiné dans des recherches futures.

En troisième lieu, certaines variables qu'il aurait été pertinent de mesurer pour obtenir un tableau plus complet du fonctionnement académique des étudiants en lien avec leur engagement ne l'ont pas été (par exemple : le soutien financier qu'ils reçoivent, l'historique de leur cheminement académique, leur niveau de réussite académique passé et présent). Nous croyons qu'il serait utile que des études futures permettent d'investiguer ces variables en lien avec l'engagement académique, l'autodétermination et le bien-être personnel des étudiants : dresser un portrait plus global des facteurs qui interagissent pour favoriser la persistance académique autant que des facteurs qui peuvent lui être nuisibles constitue, selon nous, un incontournable dans le développement d'une approche qui vise à mieux soutenir les étudiants dans leur cheminement académique, considérant que leurs besoins et leurs vulnérabilités peuvent être extrêmement variés.

Finalement, le modèle théorique de l'engagement sur lequel repose principalement cette thèse de doctorat stipule que l'engagement psychologique est un processus dynamique qui évolue dans le temps. Toutefois, le cadre empirique dans lequel ont été réalisés les travaux n'incluait pas un devis longitudinal qui aurait permis d'investiguer ce caractère évolutif de l'engagement académique des étudiants. Il serait essentiel d'adopter une telle perspective longitudinale dans des études futures, puisque l'état psychologique rapporté par un étudiant à un moment spécifique de son cheminement académique n'est pas nécessairement représentatif de l'ensemble de son parcours collégial ou universitaire.

3. Principales contributions de la thèse

Une première contribution scientifique de la présente thèse de doctorat réside dans sa tentative de poursuivre la clarification de la notion d'engagement qui avait été amorcée par Dubé et ses collègues (Dubé et al., 1997; Jodoin & Dubé, 2000a, 2000b), clarification qui s'avère essentielle pour faire progresser l'étude des mécanismes inhérents à l'engagement psychologique. Nous croyons que, sans réellement en modifier la structure, le fait d'inclure au modèle une perspective motivationnelle plus clairement définie augmente sa qualité intégrative.

En second lieu, si le modèle de Dubé et ses collègues a déjà permis à maintes reprises de démontrer l'existence d'un lien entre l'engagement et le bien-être personnel, les mécanismes psychologiques par lesquels l'engagement interagit avec d'autres variables pour favoriser un fonctionnement optimal demeuraient à investiguer : dans la présente thèse, le regard qui a été posé sur le lien entre l'engagement académique et l'autodétermination dans les études constitue un pas important en ce sens. L'hypothèse qui a été corroborée quant au rôle médiateur de l'engagement dans le lien existant entre l'autodétermination et le BEP offre des pistes de réflexion et de recherche qui se veulent complémentaires aux travaux de plusieurs chercheurs, qui réfèrent fréquemment à l'engagement lorsqu'ils investiguent des modes de fonctionnement permettant d'atteindre des niveaux élevés de réussite et de bien-être, sans toutefois nécessairement le définir clairement ou sans en faire une cible d'investigation principale (Csikszentmihalyi, 1990, 1996; Gardner, 1993; Hennessey, 2000; Ryan & Deci, 2000; Vallerand et al., 2003).

Dans un autre ordre d'idées, si la notion de surengagement avait déjà été utilisée par Jodoin et Dubé (2000a, 2000b) dans le domaine du travail avant d'être ici appliquée au fonctionnement académique, la notion de sous-engagement telle qu'explorée dans les présents travaux s'ajoute aux dérivés conceptuels qui sont issus du modèle de l'engagement de Dubé et ses collègues. Elle en augmente par le fait même les applications possibles. De plus, tels qu'ils ont été investigués ici en lien avec le fonctionnement académique des étudiants au collégial, ces deux modes moins équilibrés d'engagement ouvrent la voie à ce que l'approche de Dubé et ses collègues puisse trouver ses applications non seulement dans les domaines de la psychologie positive et de la psychologie de la motivation, mais également dans le domaine de la psychologie clinique et de la psychologie l'éducation.

Finalement, plusieurs pistes de recherches futures qui viendraient clarifier ou faire évoluer davantage les résultats empiriques obtenus dans les présents travaux ont été proposées au fil des discussions dans les trois articles composant la thèse. Rappelons entre autres à cet égard : (1) l'idée d'étudier de façon plus approfondie les trois modes d'engagement académique en lien avec la théorie de l'autodétermination, en s'intéressant non seulement aux types de régulation de la motivation qu'elle propose mais également aux besoins de compétence, d'autonomie et de relations positives avec autrui qu'elle met de l'avant; (2) l'idée d'utiliser les concepts de surengagement et sous-engagement afin d'étudier de façon plus approfondie des populations étudiantes variées, dont les vulnérabilités et les besoins respectifs peuvent être souvent très différents; et (3) l'idée de développer des outils d'évaluation et d'intervention à partir des échelles d'engagement, de surengagement et de sous-engagement académiques qui ont été créées, de façon à ce que l'approche théorique

proposée puisse trouver des applications cliniques et pédagogiques concrètes. Il serait également intéressant de vérifier si les résultats obtenus concernant les liens respectifs de l'engagement, du surengagement et du sous-engagement académiques avec le BEP pourraient s'appliquer à d'autres domaines d'engagement, notamment l'engagement relationnel qui encore été très peu investigué au moyen de l'approche théorique de Dubé et ses collègues.

Références

- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow. The psychology of optimal experience*. New York : Harper et Row.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York. Harper Collins.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal Pursuit: Human needs and the self-determined of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.
- Dubé, L., Jodoin, M., & Kairouz, S. (1997). L'engagement: un gage de bonheur? *Revue québécoise de psychologie*, 18(2), 211-237.
- Gardner, H. (1993). *Creating Minds*. New York: Basic Books.
- Hennessey, B. A. (2000). Self-determination theory and the social psychology of creativity. *Psychological Inquiry*, 11(4), 293-298.
- Jodoin, M. (2000). *Engagement et surengagement au travail : composantes psychologiques, antécédents potentiels et association avec le bien-être personnel*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, Canada.
- Jodoin, M. & Dubé, L. (2000a). *High work commitment and work overcommitment : Their relation to personal well-being*. Unpublished manuscript, Université de Montréal, Montréal, Canada.
- Jodoin, M. & Dubé, L. (2000b). *Understanding work overcommitment among physicians : A look at job characteristics, personal strivings and domain satisfaction*. Unpublished manuscript, Université de Montréal, Montréal, Canada.
- Novacek, J. & Lazarus, R. S. (1990). The structure of personal commitments. *Journal of Personality*, 58(4), 693-715.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21(3), 323-349.
- Vallerand, R. J., Blanchard, C., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C., Léonard, M., & Gagné, M. (2003). Les passions de l'âme : On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(4), 756-767.

Appendice

Questionnaires utilisés

**Informations sociodémographiques demandées
aux étudiants universitaires
(article 2)**

Âge : _____

Sexe : M _____ F _____

Langue maternelle : Français _____ Anglais _____ Autre(spécifier) _____

Origine ethnique (nationalité): _____

Religion : Catholique _____ Êtes-vous pratiquant(e)? Oui _____ Non _____
 Protestante _____
 Autre (spécifier) _____
 Aucune _____

Revenu annuel approximatif des deux parents :

Moins de \$25 000 _____ Entre \$75 000 et \$100 000 _____
 Entre \$25 000 et \$50 000 _____ Entre \$100 000 et \$200 000 _____
 Entre \$50 000 et \$75 000 _____ Plus de \$200 000 _____

Votre revenu annuel approximatif :

Moins de \$10 000 _____ Entre \$30 000 et \$50 000 _____
 Entre \$10 000 et \$20 000 _____ Plus de \$50 000 _____
 Entre \$20 000 et \$30 000 _____

Questions concernant les études universitaires

Dans quel programme d'études universitaires êtes-vous inscrit(e)? _____
 Dans quel Certificat, Mineur ou Majeur (si ça s'applique)? _____

En quelle année êtes-vous? 1^e année _____ ou 1^{er} certificat _____
 2^e année _____ ou 2^{eme} certificat _____
 3^e année _____ ou 3^{eme} certificat _____
 4^e année _____

S'agit-t-il votre première expérience d'études universitaires? Oui _____ Non _____
 Sinon, dans quel domaine avez-vous étudié auparavant? _____
 Pendant combien de semestres? _____ ou combien de certificats? _____

À combien de cours êtes-vous inscrits pour la session actuelle? _____ cours

Combien d'heures par semaine passez-vous à votre domicile à faire du travail lié à vos études?
_____ heures/sem.

Combien d'heures consacrez-vous en moyenne à vos études la fin de semaine? _____

**Informations sociodémographiques demandées
aux étudiants collégiaux
(article 3)**

Âge : _____ Sexe : M _____ F _____

Origine ethnique (nationalité): _____

Langue maternelle : Français _____ Anglais _____ Autre (spécifier) _____

Religion : _____ Êtes-vous pratiquant(e)? Oui _____ Non _____

Revenu annuel approximatif des deux parents (cumulé) :

Moins de \$25 000 _____	Entre \$75 000 et \$100 000 _____
Entre \$25 000 et \$50 000 _____	Entre \$100 000 et \$200 000 _____
Entre \$50 000 et \$75 000 _____	Plus de \$200 000 _____

Questions concernant les études collégiales

Dans quel programme d'études collégiales êtes-vous inscrit(e)?

En quelle année êtes-vous?

1^{re} année _____ 2^e année _____ 3^e année _____ autre (précisez) _____

Combien d'heures de cours comporte votre horaire pour la session actuelle? _____ heures

Combien d'heures par semaine passez-vous à votre domicile à faire du travail lié à vos études?
_____ heures/sem.

Combien d'heures consacrez-vous en moyenne à vos études la fin de semaine? _____ heures

**Questionnaire pour la validation de
l'Échelle d'Engagement Académique auprès d'étudiants universitaires
(article 2)**

*Évaluez jusqu'à quel point vous êtes d'accord pour dire que les énoncés suivants vous caractérisent dans ce que vous vivez **actuellement** par rapport à vos études universitaires. Il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses. S'il vous plaît, répondez en fonction de ce que vous êtes ou ce que vous faites vraiment et non en fonction de ce que vous voudriez être ou faire.*

	Ne me caractérise pas du tout (0)					Me caractérise tout à fait (8)			
Je suis enthousiaste vis-à-vis de mes études.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
J'accepte le fait que des études comme les miennes impliquent des aspects positifs, mais aussi des aspects négatifs.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Lorsque je me sens débordé(e) dans mes études, j'essaie de ne pas diminuer mes critères d'excellence.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Lorsque je fais des activités reliées à mes études, je me sens plein(e) de vigueur.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Je ne trouve pas que mes études sont passionnantes.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Je suis parfaitement à l'aise avec le fait que des études comme les miennes puissent impliquer certaines difficultés.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
J'éprouve du plaisir dans les tâches quotidiennes de mes études.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
J'ai de la difficulté à accepter les aspects négatifs de mes études.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Malgré les difficultés que je rencontre, je suis persévérant(e) dans mes études.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
J'ai l'impression que mes études sont épuisantes.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Je suis prêt(e) à faire plusieurs sacrifices pour poursuivre mes études universitaires.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
C'est facile pour moi de toujours découvrir de nouveaux aspects de mon champ d'études qui m'intéressent.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
J'assume pleinement la responsabilité des conséquences négatives de mon engagement dans mes études.	0	1	2	3	4	5	6	7	8

	Ne me caractérise pas du tout (0)					Me caractérise tout à fait (8)			
Même quand mes études exigent beaucoup d'efforts, je n'abandonne pas avant d'avoir atteint le but visé.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Je ne vois pas ce qu'il peut y avoir d'attirant dans ce que j'étudie.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Je me demande souvent où trouver la force pour poursuivre mes études.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
L'intérêt que je porte à mes études est très grand.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
J'ai beaucoup de difficulté à accepter les sacrifices associés au fait d'effectuer des études universitaires.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
En général, je me sens très dynamique dans mon environnement académique.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
J'accorde beaucoup de valeur aux connaissances que j'acquiers dans mon domaine d'études.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Quand il est question de mes études, j'ai de l'énergie à revendre.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Il m'est possible de voir du positif aux aspects de mes études qui semblent négatifs à première vue.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Lorsque je suis débordé(e) dans mes études, je continue à essayer de faire ce que je peux.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Il est difficile pour moi de m'intéresser vraiment à ce que j'étudie.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
J'ai souvent l'impression que mon corps ne suit pas lorsqu'il est question de faire le travail exigé par mes études.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Je crois que les avantages à retirer de mes études justifient très bien de faire face aux difficultés qu'elles impliquent.	0	1	2	3	4	5	6	7	8

Échelle de Motivation dans les Études (ÉMÉ-U 28) (article 2)
(Vallerand, Blais, Brière et Pelletier, 1989)

Veillez indiquer dans quelle mesure chacun des énoncés suivants correspond actuellement à l'une des raisons pour lesquelles vous allez à l'université.

Ne correspond pas du tout 1	Correspond très peu 2	Correspond un peu 3	Correspond moyennement 4	Correspond assez 5	Correspond fortement 6	Correspond très fortement 7
-----------------------------------	-----------------------------	---------------------------	--------------------------------	--------------------------	------------------------------	-----------------------------------

POURQUOI ALLEZ-VOUS À L'UNIVERSITÉ ?

- | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Parce que juste avec un diplôme d'études collégiales je ne pourrais pas me trouver un emploi assez payant. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. Parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. Parce que selon moi des études universitaires vont m'aider à mieux me préparer à la carrière que j'ai choisie. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. Pour les moments intenses que je vis lorsque je suis en train de communiquer mes propres idées aux autres. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. Honnêtement, je ne le sais pas; j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps à l'université. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. Pour le plaisir que je ressens à me surpasser dans mes études. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7. Pour me prouver à moi-même que je suis capable de faire mieux que juste un D.E.C. (diplôme d'étude collégiale). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8. Pour pouvoir décrocher un emploi plus prestigieux plus tard. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9. Pour le plaisir que j'ai à découvrir de nouvelles choses jamais vues auparavant. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10. Parce qu'éventuellement cela va me permettre d'aller sur le marché du travail dans un domaine que j'aime. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11. Pour le plaisir que je ressens à lire des auteurs intéressants. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12. J'ai déjà eu de bonnes raisons pour aller à l'université mais maintenant je me demande si je devrais continuer à y aller. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13. Pour le plaisir que je ressens lorsque je suis en train de me surpasser dans une de mes réalisations personnelles. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Ne correspond pas du tout	Correspond très peu	Correspond un peu	Correspond moyennement	Correspond assez	Correspond fortement	Correspond très fortement
1	2	3	4	5	6	7

...POURQUOI ALLEZ-VOUS À L'UNIVERSITÉ ? (SUITE)

- | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 14. Parce que le fait de réussir à l'université me permet de me sentir important à mes propres yeux. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 15. Parce que je veux pouvoir faire "la belle vie" plus tard. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 16. Pour le plaisir d'en savoir plus long sur les matières qui m'attirent. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 17. Parce que cela va m'aider à mieux choisir mon orientation de carrière. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 18. Pour le plaisir que je ressens à me sentir complètement absorbé(e) par ce que certains auteurs ont écrit. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 19. Je ne parviens pas à voir pourquoi je vais à l'université et franchement je m'en fous pas mal. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 20. Pour la satisfaction que je vis lorsque je suis en train de réussir des activités scolaires difficiles. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 21. Pour me prouver que je suis une personne intelligente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 22. Pour avoir un meilleur salaire plus tard. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 23. Parce que mes études me permettent de continuer à en apprendre sur une foule de choses qui m'intéressent. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 24. Parce que je crois que quelques années d'études supplémentaires vont augmenter ma compétence comme travailleur-se. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 25. Parce que j'aime "tripper" en lisant sur différents sujets intéressants. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 26. Je ne le sais pas; je ne parviens pas à comprendre ce que je fais à l'université. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 27. Parce que l'université me permet de vivre de la satisfaction personnelle dans ma recherche de l'excellence dans mes études. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 28. Parce que je veux me prouver à moi-même que je suis capable de réussir dans les études. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Indicateurs positifs de bien-être personnel (articles 2 et 3)

*Pour les questions qui suivent, veuillez répondre en fonction de ce que vous vivez **présentement**, en cette période de votre vie. Il est très important de répondre en fonction de ce que vous ressentez vraiment et non de ce que vous aimeriez ressentir.*

a) Bonheur

(tiré de Dubé, Jodoin, & Kairouz, 1997)

	Pas du tout (0)					Tout à fait (8)			
Je suis de bonne humeur.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Je suis heureux(se).	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Je suis joyeux(se).	0	1	2	3	4	5	6	7	8

b) Sens donné à la vie

(tiré de Dubé, Jodoin, & Kairouz, 1997)

	Pas du tout (0)					Tout à fait (8)			
J'ai l'impression de ne pas avoir trouvé ma place dans la vie.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
J'ai réussi à donner un sens à ma vie.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Je vois ma vie comme ayant un sens et un but précis.	0	1	2	3	4	5	6	7	8

c) Satisfaction de vie

(version française de l'échelle *Satisfaction With Life Scale* de Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985; traduite et validée en français par Blais, Vallerand, Pelletier, & Brière, 1989)

	Pas du tout (0)					Tout à fait (8)			
Si je pouvais recommencer ma vie, je n'y changerais presque rien.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Je suis satisfait(e) de ma vie.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Jusqu'à maintenant, j'ai obtenu les choses importantes que je voulais dans la vie.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Ma vie correspond de près à mes idéaux.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Mes conditions de vie sont excellentes.	0	1	2	3	4	5	6	7	8

Fréquence des affects positifs et des affects négatifs (articles 2 et 3)

(tiré de Jodoin, 2000; Jodoin & Dubé, 2000a, qui ont adapté la mesure des affects positifs du *Intensity and Time Affect Survey* utilisé par l'équipe de Diener, 1994)

En utilisant l'échelle ci-dessous, indiquez la fréquence à laquelle vous ressentez chacun de ces états. Pour répondre à cette question, vous devez choisir le chiffre qui exprime le mieux la fréquence à laquelle vous ressentez chacune des expériences lorsque vous êtes éveillé(e).

*À quelle fréquence diriez-vous avoir ressenti chacune de ces émotions au cours du **dernier mois**?*

Jamais 0	Presque jamais 1	rarement 2	parfois 3	souvent 4	généralement 5	toujours 6
-------------	---------------------	---------------	--------------	--------------	-------------------	---------------

AFFECTS POSITIFS

1. Joie _____
3. Bonheur _____

2. Fierté _____
4. Satisfaction _____

AFFECTS NÉGATIFS

1. Peur _____
3. Tristesse _____
5. Irritation _____
7. Anxiété _____
9. Jalousie _____

2. Colère _____
4. Inquiétude _____
6. Culpabilité _____
8. Regret _____
10. Honte _____

Fréquence des malaises physiques (articles 2 et 3)
(tiré de Jodoin, 2000; Jodoin & Dubé, 2000a)

*Au cours des **six derniers mois**, à quelle fréquence diriez-vous avoir souffert des troubles suivants? S'il vous plaît, répondre avec un chiffre allant de 0 à 6 à côté de chaque item.*

Jamais							Très fréquemment
0	1	2	3	4	5	6	

Difficulté à respirer _____

Palpitations cardiaques _____

Maux de dos _____

Maux d'estomac _____

Douleur à la poitrine _____

Maux de tête _____

Tension musculaire _____

Grippe _____

Tremblements _____

Rhume _____

Échelle de Satisfaction Dans les Études (ESDE) (articles 2 et 3)
(développée et validée en français par Vallerand et Bissonnette, 1990)

À l'aide de l'échelle de 1 à 7 ci-dessous, indiquez votre degré d'accord ou de désaccord avec chacun des énoncés en encerclant le chiffre approprié. Nous vous prions d'être ouvert et honnête dans vos réponses.

Fortement en Désaccord	En désaccord	Légèrement en désaccord	Ni en désaccord ni en accord	Légèrement en accord	En accord	Fortement en accord
1	2	3	4	5	6	7

En général, ma vie académique correspond de près à mes idéaux.	1	2	3	4	5	6	7
Mes conditions de vie scolaire sont excellentes.	1	2	3	4	5	6	7
Je suis satisfait(e) de ma vie académique.	1	2	3	4	5	6	7
Jusqu'à maintenant, j'ai obtenu les choses que je voulais dans le monde scolaire.	1	2	3	4	5	6	7
Si je pouvais recommencer mes études, je n'y changerais presque rien.	1	2	3	4	5	6	7

Échelle de désirabilité sociale (*BIDR-6*)

(article 2)

(tiré de Jodoin, 2000; Jodoin & Dubé, 2000a, 2000b; développé par Paulhus, 1984; traduit et validé en français par Cournoyer et Sabourin, 1989)

Les questions suivantes visent à mieux comprendre le vécu académique en fonction de certaines caractéristiques personnelles. Il est très important de répondre en fonction de ce que vous êtes vraiment, il n'y a aucune bonne ou mauvaise réponse. Encerclez le chiffre à côté de chaque énoncé pour indiquer jusqu'à quel point il s'applique à vous.

	Faux (1)	Un peu vrai (4)	Totalem vrai (7)				
a) Déni inconscient							
En général, la première impression que me laissent les gens s'avère juste.	1	2	3	4	5	6	7
Il me serait difficile de me défaire de n'importe laquelle de mes mauvaises habitudes.	1	2	3	4	5	6	7
Il m'importe peu de savoir ce que les gens pensent vraiment de moi.	1	2	3	4	5	6	7
Je n'ai pas toujours été honnête envers moi-même.	1	2	3	4	5	6	7
Je sais toujours pourquoi j'aime quelque chose.	1	2	3	4	5	6	7
Lorsque mes émotions sont sollicitées, mon jugement est affecté.	1	2	3	4	5	6	7
Une fois que je me suis décidé(e), on peut rarement me faire changer d'idée.	1	2	3	4	5	6	7
Au volant, je deviens dangereux lorsque j'excède la limite de vitesse.	1	2	3	4	5	6	7
Je suis maître(sse) de mes décisions.	1	2	3	4	5	6	7
Il m'est difficile de faire abstraction d'une pensée qui me trouble.	1	2	3	4	5	6	7
Je ne regrette jamais mes décisions.	1	2	3	4	5	6	7
Je perds parfois de bonnes occasions parce que je prends trop de temps à me décider.	1	2	3	4	5	6	7
Je vote parce que mon vote peut faire la différence.	1	2	3	4	5	6	7
Mes parents n'étaient pas toujours justes lorsqu'ils me punissaient.	1	2	3	4	5	6	7
Je suis une personne complètement rationnelle.	1	2	3	4	5	6	7
J'accepte rarement les critiques.	1	2	3	4	5	6	7
J'ai énormément confiance en mon jugement.	1	2	3	4	5	6	7

	Faux (1)		Un peu vrai (4)		Totalemment vrai (7)		
J'ai parfois douté de mes capacités en tant qu'amant(e).	1	2	3	4	5	6	7
Ça me laisse indifférent(e) que certaines personnes ne m'aient pas.	1	2	3	4	5	6	7
Je ne comprends pas toujours les raisons qui me poussent à faire ce que je fais.	1	2	3	4	5	6	7

b) Gestion consciente de l'impression

Parfois je mens, s'il le faut.	1	2	3	4	5	6	7
Je ne cherche jamais à dissimuler les erreurs que j'ai commises.	1	2	3	4	5	6	7
Il m'est arrivé de profiter de quelqu'un.	1	2	3	4	5	6	7
Je ne jure jamais.	1	2	3	4	5	6	7
J'essaie parfois de me venger plutôt que de pardonner et d'oublier.	1	2	3	4	5	6	7
J'obéis toujours aux lois, même s'il est peu probable que je me fasse prendre.	1	2	3	4	5	6	7
J'ai parlé en mal d'un(e) ami(e) dans son dos.	1	2	3	4	5	6	7
Lorsque je surprends une conversation privée, j'évite d'écouter.	1	2	3	4	5	6	7
Un(e) caissier(e) m'a remis trop de monnaie et je ne lui ai pas mentionné.	1	2	3	4	5	6	7
Je déclare toujours tout aux douanes.	1	2	3	4	5	6	7
Il m'arrivait parfois de voler quand j'étais jeune.	1	2	3	4	5	6	7
Je n'ai jamais jeté de déchets dans la rue.	1	2	3	4	5	6	7
Lorsque je conduis, je dépasse parfois la limite de vitesse.	1	2	3	4	5	6	7
Je ne lis jamais des livres ou des revues érotiques.	1	2	3	4	5	6	7
J'ai fait des choses dont je ne parle pas aux autres.	1	2	3	4	5	6	7
Je n'utilise jamais des choses qui ne m'appartiennent pas.	1	2	3	4	5	6	7
J'ai pris des congés de maladie au travail ou à l'école, même si je n'étais pas vraiment malade.	1	2	3	4	5	6	7
Je n'ai jamais endommagé un livre de bibliothèque ou des articles de magasin sans le signaler à un responsable.	1	2	3	4	5	6	7
J'ai quelques très mauvaises habitudes.	1	2	3	4	5	6	7
Je ne fais pas de commérage au sujet des affaires des autres.	1	2	3	4	5	6	7

**Questionnaire pour la validation de
l'Échelle d'Engagement Académique auprès d'étudiants collégiaux
(article 3)**

*Évaluez jusqu'à quel point vous êtes d'accord pour dire que les énoncés suivants vous caractérisent dans ce que vous vivez **actuellement** par rapport à vos études collégiales. Il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses. S'il vous plaît, répondez en fonction de ce que vous êtes ou ce que vous faites vraiment et non selon ce que vous voudriez être ou faire.*

	Ne me caractérise pas du tout (0)								Me caractérise tout à fait (8)
Je suis enthousiaste vis-à-vis de mes études.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
J'accepte le fait que des études comme les miennes impliquent des aspects positifs, mais aussi des aspects négatifs.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Lorsque je me sens débordé dans mes études, j'essaie de continuer sans diminuer mes critères de réussite.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Lorsque je fais des activités reliées à mes études, je me sens plein(e) de vigueur.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Je suis parfaitement à l'aise avec le fait que mes études puissent impliquer des aspects désagréables.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
J'éprouve du plaisir dans les tâches quotidiennes de mes études.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Malgré les difficultés que je rencontre, je suis persévérant(e) dans mes études.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
C'est facile pour moi de toujours découvrir de nouveaux aspects de mes études qui m'intéressent.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
J'assume pleinement la responsabilité des conséquences négatives de mon engagement dans mes études.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Même quand mes études exigent beaucoup d'efforts, je n'abandonne pas avant d'avoir atteint le but visé.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
En général, je me sens très dynamique dans mon environnement académique.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Il m'est possible de voir du positif aux aspects de mes études qui semblent négatifs à première vue.	0	1	2	3	4	5	6	7	8

	Ne me caractérise pas du tout (0)					Me caractérise tout à fait (8)			
Lorsque je suis débordé(e) dans mes études, je continue à essayer de faire ce que je peux.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Quand il est question de mes études, j'ai de l'énergie à revendre.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Je crois que les avantages à retirer de mes études justifient très bien d'accepter les désagréments qu'elles impliquent.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Je maintiens mon intention de poursuivre mes études même quand je rencontre des moments difficiles.	0	1	2	3	4	5	6	7	8

**Questionnaire pour la validation de
l'Échelle de Surengagement Académique auprès d'étudiants collégiaux
(article 3)**

(adapté de Jodoin, 2000; Jodoin & Dubé, 2000a, 2000b)

*Évaluez jusqu'à quel point vous êtes d'accord pour dire que les énoncés suivants vous caractérisent dans ce que vous vivez **actuellement** par rapport à vos études collégiales. Il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses. S'il vous plaît, répondez en fonction de ce que vous êtes ou ce que vous faites vraiment et non selon ce que vous voudriez être ou faire.*

	Ne me caractérise pas du tout (0)								Me caractérise tout à fait (8)
Rien ne m'intéresse vraiment dans la vie à part mes études.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
En général, je n'ai de l'énergie que pour mes études.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Je ne sacrifie pas mes loisirs à cause de mes études.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Dans le cadre de mes études, je sais mettre une tâche de côté quand je suis trop fatigué(e).	0	1	2	3	4	5	6	7	8
J'éprouve plus d'intérêt face à mes études que face à tout autre aspect de ma vie.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Rien dans ma vie ne me fait sentir plus dynamique que mes études.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Je néglige ma vie sociale à cause de mes études.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
J'ai de la difficulté à arrêter mon travail scolaire sans avoir complètement terminé ce que j'ai commencé.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Je mange, vis et respire uniquement pour mes études.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
C'est essentiellement par mes études que je trouve la force de fonctionner au quotidien.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Je limite mes heures de sommeil à cause de mes études.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Mes études ne représentent qu'une partie de ce que j'aime dans la vie.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
C'est difficile pour moi de me sentir énergique, sauf quand il est question de mes études.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Je néglige ma vie amoureuse à cause de mes études.	0	1	2	3	4	5	6	7	8

	Ne me caractérise pas du tout (0)					Me caractérise tout à fait (8)			
Dans mes études, je termine ce que j'ai commencé même si cela doit nuire à ma santé physique.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Lorsque je ne fais pas d'activités liées à mes études, je ne sais pas comment m'occuper.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
J'ai une vigueur dans la poursuite de mes études que je ne réussis pas à avoir dans d'autres sphères de ma vie.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Dans mes études, je ressens une pression à travailler fort tout le temps.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Je réserve mon énergie pour me consacrer corps et âme à mes études.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Je me sens obligée de travailler fort dans mes études même lorsque ce n'est pas agréable.	0	1	2	3	4	5	6	7	8

**Questionnaire pour la validation de
l'Échelle de Sous-engagement Académique auprès d'étudiants collégiaux
(article 3)**

*Évaluez jusqu'à quel point vous êtes d'accord pour dire que les énoncés suivants vous caractérisent dans ce que vous vivez **actuellement** par rapport à vos études collégiales. Il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses. S'il vous plaît, répondez en fonction de ce que vous êtes ou ce que vous faites vraiment et non selon ce que vous voudriez être ou faire.*

	Ne me caractérise pas du tout (0)								Me caractérise tout à fait (8)
Je ne trouve pas que mes études sont passionnantes.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
J'ai souvent l'impression que mon corps ne suit pas lorsqu'il est question de faire le travail exigé par mes études.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Les aspects négatifs de mes études m'empêchent souvent de profiter des aspects positifs qu'elles impliquent.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Les obstacles qui surviennent dans la poursuite de mes études me donnent souvent envie de laisser tomber.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Je ne vois pas ce qu'il peut y avoir d'attirant dans ce que j'étudie.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Il est difficile pour moi de m'activer pour faire les activités liées à mes études.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Mes études impliquent trop d'aspects désagréables à mon goût.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Les difficultés que je rencontre dans mes études me découragent souvent de continuer.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Il est difficile pour moi de m'intéresser vraiment à ce que j'étudie.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Je me demande souvent où trouver la force pour poursuivre mes études.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Les aspects négatifs de mes études prennent plus de place dans mon esprit que les avantages que j'en retire.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Dans les périodes très exigeantes de mes études, je trouve difficile de fournir des efforts supplémentaires.	0	1	2	3	4	5	6	7	8

	Ne me caractérise pas du tout (0)					Me caractérise tout à fait (8)			
Ce que j'apprends dans mes études a peu de valeur personnelle à mes yeux.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
J'ai l'impression que mes études sont épuisantes.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Je trouve que mes études impliquent plusieurs côtés désagréables qui sont difficiles à accepter.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
C'est très difficile pour moi de persévérer dans mes études.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Je peux rarement dire que j'aime ce que j'étudie.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Je me sens souvent en panne d'énergie quand il est question de faire du travail scolaire.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Je vois mal comment je pourrais tirer profit de mes études avec tous les aspects désagréables qu'elles impliquent.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Je pense à arrêter mes études parce qu'elles me demandent trop d'efforts.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
En ce moment, j'ai l'impression que les aspects négatifs prennent le dessus sur les aspects positifs de mes études.	0	1	2	3	4	5	6	7	8

Références

- Blais, M. R., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Brière, N. M. (1989). The satisfaction scale: Canadian-French validation of the Satisfaction with Life Scale. *Canadian Journal of Behavioural Science, 21*(2), 210-223.
- Cournoyer, L. G., & Sabourin, S. (1989). *Qualités psychométriques de la version canadienne-française de l'inventaire de désirabilité sociale*. Manuscrit non publié, Université de Montréal, Montréal, Canada.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being : Progress and opportunities. *Social Indicators Research, 31*, 103-157.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment, 49*(1), 71-75.
- Dubé, L., Jodoin, M., & Kairouz, S. (1997). L'engagement: un gage de bonheur? *Revue québécoise de psychologie, 18*(2), 211-237.
- Jodoin, M. (2000). *Engagement et surengagement au travail : composantes psychologiques, antécédents potentiels et association avec le bien-être personnel*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, Canada.
- Jodoin, M. & Dubé, L. (2000a). *High work commitment and work overcommitment : Their relation to personal well-being*. Unpublished manuscript, Université de Montréal, Montréal, Canada.
- Jodoin, M. & Dubé, L. (2000b). *Understanding work overcommitment among physicians : A look at job characteristics, personal strivings and domain satisfaction*. Unpublished manuscript, Université de Montréal, Montréal, Canada.
- Paulhus, D. L. (1984). Personality processes and individual differences: Two-component models of socially desirable responding. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*, 598-609.
- Vallerand, R. J. & Bissonnette, R. (1990). Construction et validation de l'Échelle de Satisfaction dans les Études (ESDE). *Canadian Journal of Behavioural Science, 22*(3), 295-306.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science, 21*(3), 323-349.

Accord des coauteurs

Identification de l'étudiante et du programme

Nom de l'étudiante	Ann Brault-Labbé
Sigle	3-220-1-2
Titre du programme	Ph.D. en psychologie – recherche et intervention
Option	Psychologie clinique

Description de l'article

Auteurs	Ann Brault-Labbé Lise Dubé
Titre	Engagement, surengagement et sous-engagement académiques au collégial : pour mieux comprendre le bien-être des étudiants
Revue	Article à soumettre pour publication à la <i>Revue canadienne des sciences du comportement</i>

Déclaration de tous les coauteurs autres que l'étudiant

À titre de coauteure de l'article identifié ci-dessus, je suis d'accord pour que Ann Brault-Labbé inclue cet article dans sa thèse de doctorat qui a pour titre *Engagement psychologique et bien-être personnel : présentation d'un modèle tridimensionnel appliqué à l'univers académique*.

LISE DUBÉ

Coauteure

Signature

10-09-06

Date

Accord des coauteurs

Identification de l'étudiante et du programme

Nom de l'étudiante	Ann Brault-Labbé
Sigle	3-220-1-2
Titre du programme	Ph.D. en psychologie – recherche et intervention
Option	Psychologie clinique

Description de l'article

Auteures	Ann Brault-Labbé Lise Dubé
Titre	Engagement académique universitaire, motivation et bien-être personnel : vers une perspective intégrative
Revue	Article à soumettre pour publication à la <i>Revue des sciences de l'éducation</i>

Déclaration de tous les coauteurs autres que l'étudiant

À titre de coauteure de l'article identifié ci-dessus, je suis d'accord pour que Ann Brault-Labbé inclue cet article dans sa thèse de doctorat qui a pour titre *Engagement psychologique et bien-être personnel : présentation d'un modèle tridimensionnel appliqué à l'univers académique*.

Lise Dubé

Coauteure

Signature

10-09-06

Date

Accord des coauteurs

Identification de l'étudiante et du programme

Nom de l'étudiante	Ann Brault-Labbé
Sigle	3-220-1-2
Titre du programme	Ph.D. en psychologie – recherche et intervention
Option	Psychologie clinique

Description de l'article

Auteurs	Ann Brault-Labbé Lise Dubé
Titre	Mieux comprendre l'engagement psychologique : revue théorique et proposition d'un modèle intégratif
Revue	Article à soumettre pour publication à la Revue <i>Psychologie Canadienne</i>

Déclaration de tous les coauteurs autres que l'étudiant

À titre de coauteure de l'article identifié ci-dessus, je suis d'accord pour que Ann Brault-Labbé inclue cet article dans sa thèse de doctorat qui a pour titre *Engagement psychologique et bien-être personnel : présentation d'un modèle tridimensionnel appliqué à l'univers académique*.

Lise Dubé

Coauteure

Signature

10-09-06

Date