

LES CAHIERS DE RECHERCHE EN EDUCATION ET FORMATION

**La transition de l'enseignement secondaire
vers l'enseignement supérieur :
antécédents de l'engagement de l'élève envers son but de formation**

Gentiane Boudrenghien, Mariane Frenay & Etienne Bourgeois

N° 70 • SEPTEMBRE 2009 •



CHAIRE UNESCO DE
PÉDAGOGIE
UNIVERSITAIRE





L'éducation et la formation constituent des enjeux fondamentaux pour la société contemporaine. Deux équipes de recherche à l'UCL se préoccupent de ces questions : le Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation (GIRSEF) et la Chaire UNESCO de pédagogie universitaire (CPU).

Le GIRSEF est un groupe de recherche pluridisciplinaire fondé en 1998 afin d'étudier les systèmes d'éducation et de formation, réunissant des sociologues, économistes, psychologues et psychopédagogues. L'attention est portée notamment sur l'évaluation des résultats des systèmes éducatifs en termes d'équité et d'efficacité, sur leurs modes de fonctionnement et de régulation, sur les politiques publiques à leur endroit, les logiques des acteurs principaux ou encore sur le fonctionnement local des organisations de formation et l'engagement et la motivation des apprenants. Sur le plan empirique, ses recherches portent essentiellement sur le niveau primaire et secondaire d'enseignement, mais aussi sur l'enseignement supérieur et la formation d'adultes.

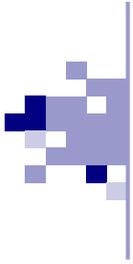
La Chaire de Pédagogie Universitaire (CPU) a été créée en mai 2001 et a reçu le label de Chaire UNESCO en septembre 2002. Elle assure également le secrétariat et la coordination du Réseau Européen de Recherche et d'Innovation en Enseignement Supérieur (RERIES), réseau européen des chaires Unesco sur l'Enseignement supérieur. Elle a pour mission de contribuer à la promotion de la qualité de la pédagogie universitaire à l'UCL, en contribuant à la fois à la recherche dans ce domaine et en coordonnant une formation diplômante en pédagogie universitaire (Master complémentaire en pédagogie universitaire et de l'enseignement supérieur).

Chacun des cahiers de la série, depuis le premier numéro, peut être téléchargé gratuitement depuis le site d'I6doc (www.i6doc.com/girsef).

Responsable de la publication : Mariane Frenay
Secrétariat de rédaction : Dominique Demey

Table des matières

1. Introduction	4
1.1. L'engagement envers un but	5
1.2. L'importance du but	6
1.3. Le niveau d'abstraction et le degré d'intégration du but	7
2. Méthodologie	11
2.1. Dispositif et participants	11
2.2. Procédure	11
2.3. Mesures	15
3. Résultats	17
3.1. Peut-on travailler avec l'élève la représentation qu'il a de son but en termes de niveau d'abstraction ?	17
3.2. Peut-on travailler avec l'élève la représentation qu'il a de son but en termes de degré d'intégration ?	17
3.3. Travailler la représentation que l'élève a de son but de formation en termes de niveau d'abstraction et de degré d'intégration influence-t-il l'importance qu'il accorde à ce but ?	18
3.4. Travailler la représentation que l'élève a de son but de formation en termes de niveau d'abstraction et de degré d'intégration influence-t-il son engagement envers ce but ?	19
3.5. Qu'en est-il des chemins d'explication postulés par les médiations ?	20
4. Discussion	21
4.1. Conclusions	21
4.2. Limites et perspectives	25
4.3. Implications pratiques	26



1. Introduction

Durant sa scolarité secondaire, chaque élève est amené à poser des choix de formation avec pour perspective à plus ou moins long terme de s'orienter progressivement vers un choix de profession. La fin de l'enseignement secondaire constitue une étape particulièrement cruciale dans ce processus de choix pour les élèves souhaitant poursuivre leurs études dans l'enseignement supérieur. Le choix de formation posé lors de leur transition du secondaire vers le supérieur aura des conséquences considérables pour leur carrière future. En Belgique, 75% des élèves diplômés de l'enseignement secondaire (c'est-à-dire, ayant obtenu le CESS) choisissent de poursuivre leur formation dans l'enseignement supérieur (ETNIC, 2008a). Cependant, une grande proportion de ces étudiants échoue rapidement dans ce nouveau système de formation. En Belgique, 59% des étudiants entrant dans le supérieur ne réussissent pas leur première année et 20.2% de ces 59% (autrement dit, 12% de l'ensemble des étudiants) abandonnent et ne recommencent pas leur première année à un même niveau d'enseignement (ETNIC, 2008b). Autrement dit, bien que l'accès à l'enseignement supérieur soit relativement facile (en comparaison à d'autres pays), il ne semble pas simple de persister durant la première année. De nombreuses études ont tenté d'identifier les facteurs expliquant la persistance et la réussite dans le supérieur. Parmi ces facteurs, l'engagement manifesté par l'élève envers son but de formation semble jouer un rôle important (Germeijs & Verschueren, 2007; Neuville et al., 2007). Par but de formation, nous entendons le but personnel que l'élève poursuit en choisissant son programme d'études supérieures. Un but personnel peut être défini comme une représentation individualisée et cognitivement élaborée de ce

qu'une personne souhaite réaliser dans sa situation actuelle (Brunstein, Schultheiss, & Grässmann, 1998). Miller et Brickman (2004) suggèrent que l'étude des buts futurs personnellement valorisés par les élèves peut conduire à une meilleure compréhension des phénomènes motivationnels. A titre d'exemple, la perception de l'importance de l'engagement envers un but de formation a conduit en Belgique à l'organisation de la Formation-relais¹. Cette formation est suivie par des étudiants qui abandonnent durant leur première année à l'université et qui souhaitent un accompagnement dans la (re)construction et le développement de leur projet de formation. Ces étudiants semblent avoir identifié que leur choix de formation est un facteur central dans l'explication de leur abandon/échec. Ce phénomène met en évidence qu'il y a des différences entre étudiants au niveau du degré de développement de leur projet de formation, ainsi qu'au niveau de leur engagement envers ce projet à l'entrée dans le supérieur.

Comment comprendre de telles différences au niveau de l'engagement envers le but de formation ? Pourquoi certains élèves sont-ils plus engagés que d'autres envers leur choix de formation à la fin du secondaire ? En quoi la représentation que l'on se fait de son projet influence-t-elle son engagement envers celui-ci ? Est-on plus motivé à atteindre un but abstrait, formulé en termes identitaires et à plus long terme, qu'un but concret, formulé à plus court terme sous forme d'actions à mettre en œuvre ? Percevoir les enjeux de ce but pour l'atteinte d'autres buts poursuivis par ailleurs contribue-t-il à cette motivation ? Ces deux aspects de la représentation d'un but, que nous définirons plus tard comme le niveau d'abstraction et le degré

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

d'intégration du but, interagissent-ils dans leur influence sur l'engagement ? Autrement dit, en termes d'engagement, mieux vaut-il se représenter un but comme abstrait (ou concret), comme intégré aux autres buts (ou isolé des autres buts) ou comme abstrait et intégré à la fois ?

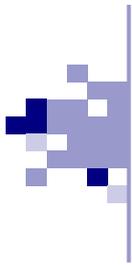
La présente étude est ainsi consacrée à l'analyse des antécédents de l'engagement envers un but personnel, plus précisément un but de formation. En guise d'introduction, nous présenterons dans un premier temps l'état actuel de la littérature en ce qui concerne le concept d'engagement envers un but ainsi que les raisons pour lesquelles l'étude de ses antécédents présente une certaine importance théorique. Ensuite, nous expliquerons en quoi le concept d'importance du but, d'une part, et le modèle de la structure hiérarchique des buts (Carver & Scheier, 1998), d'autre part, peuvent contribuer à une meilleure compréhension des antécédents de l'engagement envers un but. Pour terminer, nous décrirons notre modélisation théorique des antécédents de l'engagement envers un but, telle que nous l'investiguons dans la présente étude.

1.1. L'engagement envers un but

Nous définissons l'engagement envers un but comme le degré avec lequel un but particulier est associé à un fort sentiment de détermination, ainsi qu'à la volonté de faire des efforts pour l'atteindre (Brunstein, 1993; Hollenbeck & Klein, 1987). Diverses études empiriques ont mis en évidence les conséquences (en termes de persistance, performance, bien-être psychologique et santé physique) positives mais aussi négatives d'un engagement élevé envers un but (Brunstein & Gollwitzer, 1996; Carver & Scheier, 1998; Pomerantz, Saxon, & Oishi, 2000; Wrosch, Scheier, Carver, & Schulz, 2003; Wrosch, Miller, Scheier, & Brun de Pontet, 2007). Par ailleurs, Germeijs et ses collègues ont investigué l'engagement envers un but dans le contexte plus spécifique du processus de

choix d'études chez les élèves de dernière année du secondaire (Germeijs & Verschueren, 2006a; Germeijs & Verschueren, 2006b; Germeijs, Verschueren, & Soenens, 2006; Germeijs & Verschueren, 2007). Leurs résultats suggèrent que l'engagement envers un but de formation constitue le prédicteur le plus important de la satisfaction par rapport au choix d'études posé, de la stabilité de ce choix, ainsi que de l'adaptation et de la performance dans les études choisies (Germeijs & Verschueren, 2007). Plus le degré d'engagement envers le projet est faible, plus l'implantation de ce projet est difficile, ce qui peut entraîner des conséquences négatives pour la réussite académique.

Les études relatives aux antécédents de l'engagement envers un but ont principalement été réalisées dans le cadre de la théorie du « goal setting », généralement dans un contexte organisationnel (Hollenbeck & Klein, 1987; Hollenbeck, Williams, & Klein, 1989; Locke, Latham, & Erez, 1988). Sur la base de ces études, un modèle composé de deux antécédents proximaux ainsi que de deux catégories d'antécédents distaux a été développé (Hollenbeck & Klein, 1987). Les deux antécédents proximaux sont (1) la valeur attachée à l'atteinte du but et (2) les attentes de réussite quant à l'atteinte de ce but. Ces antécédents sont à leur tour influencés par deux types de facteurs distaux : (a) situationnels (ex : les récompenses, la compétition sociale, le soutien du supérieur), et (b) personnels (ex : l'engagement envers l'organisation, l'investissement dans le travail, les réussites passées). Cependant, la plupart des études menées en référence à la théorie du « goal setting » ne se sont focalisées que sur des buts assignés de l'extérieur. Par conséquent, certains facteurs présentés ci-dessus risquent d'être spécifiques à ce type de buts et, dès lors, non pertinents pour l'étude de buts personnels, dont font partie les buts de formation des élèves. Davantage de recherches sont par conséquent nécessaires afin d'analyser plus spécifiquement comment l'engagement envers un but personnel se développe.



Il est probable que les gens investissent plus d'efforts dans l'atteinte de buts qu'ils ont personnellement endossés (Downie, Koestner, Horberg, & Haga, 2006; Koestner, Lekes, Powers, & Chicoine, 2002). Cependant, tout le monde n'est pas nécessairement engagé de la même manière envers ses buts personnels (Locke & Latham, 1990). Dans le cadre du processus de choix d'études, Germeijs et Verschueren (2006b) ont investigué les antécédents de l'engagement envers un but personnel. D'après ces auteurs, la qualité du processus de choix, c'est-à-dire entre autres la quantité d'explorations de soi et de l'environnement, a un impact positif sur l'engagement envers le but de formation choisi. Cependant, le modèle de Germeijs et Verschueren n'envisage qu'un type d'antécédents bien spécifique, à savoir des antécédents faisant partie du processus de choix. Wrosch et ses collègues ont suggéré d'autres antécédents de l'engagement envers un but personnel (Wrosch, Scheier, Carver, & Schultz, 2003; Wrosch, Scheier, Miller, Schulz, & Carver, 2003; Wrosch et al., 2007). Entre autres, ils ont souligné que le degré d'engagement manifesté envers un but peut être influencé par certaines caractéristiques du but.

Nous proposons d'investiguer empiriquement cette suggestion de Wrosch et al. (2007) et d'étudier comment l'engagement envers un but de formation est influencé par certaines caractéristiques du but telles qu'elles sont perçues par l'élève. Notre modèle théorique se compose ainsi d'un antécédent proximal – l'importance du but – et de deux antécédents distaux – le niveau d'abstraction et le degré d'intégration du but.

1.2. L'importance du but

Nous avons suggéré ci-dessus que certains des antécédents de l'engagement mis en évidence par les études menées sur des buts assignés de l'extérieur sont probablement non pertinents pour une approche centrée sur des buts personnels. Cependant, il nous semble que les antécédents

proximaux mis en évidence par ces études sont moins spécifiques au contexte des buts assignés et par conséquent plus généralisables et transposables à notre approche des buts personnels. Ainsi, nous proposons que l'engagement envers un but de formation serait influencé (1) par la valeur de ce but et (2) par les attentes de réussite quant à son atteinte, telles que perçues par l'individu. La présente étude se focalise sur l'un de ces antécédents proximaux, à savoir la valeur du but, et plus précisément, l'une de ses composantes : l'importance du but. Une approche plus globale de ces deux antécédents proximaux est proposée au sein d'une autre étude (Boudrenghien, Frenay, & Bourgeois, 2009). Le postulat spécifique d'un lien entre l'importance du but et l'engagement envers ce but n'a à notre connaissance été que peu étudié systématiquement. Cependant, plusieurs arguments théoriques et empiriques peuvent être trouvés en ce sens au sein de la littérature.

Eccles et Wigfield (2002) ont suggéré que la valeur attribuée à une tâche et les attentes de réussite dans cette tâche influencent directement le choix de cette tâche, ainsi que l'auto-régulation, la persistance et la performance dans la tâche. Plus précisément, leurs travaux soutiennent que pour prédire le choix de telles ou telles études, il importe de combiner deux facteurs : les attentes de réussite dans ce choix et la valeur qui lui est attribuée (Eccles, Wigfield, & Schiefele, 1998). D'après Eccles et Wigfield, la valeur attribuée à une tâche (c'est-à-dire la perception qu'ont les individus de la manière dont une tâche rencontre leurs différents besoins (Wigfield, 1994)) se compose de quatre composantes : la valeur liée à la réussite, la valeur intrinsèque, l'utilité et le coût (Eccles, 1983). Une de ces composantes, à savoir la valeur liée à la réussite, est définie comme l'importance personnelle de bien faire la tâche.

Le concept de valeur liée à la réussite d'une tâche peut ainsi être relié au concept d'importance d'un but. Par ailleurs, nous considérons que l'étude du choix d'une tâche (c'est-à-dire de la décision de

commencer ou de continuer (ou non) son investissement dans une tâche) peut être reliée à l'étude de l'engagement envers un but. Ces concepts sont bien entendu différents : la valeur liée à la réussite et le choix d'une tâche sont des concepts qui s'appliquent à une tâche alors que l'importance et l'engagement sont des concepts que nous appliquons à un but ; le choix d'une tâche est un concept dichotomique alors que le l'engagement envers un but est continu. Cependant, étant donné que leur contenu est assez similaire, nous postulons que les travaux d'Eccles et Wigfield sur le lien entre la valeur attachée à la réussite et le choix d'une tâche sont un support théorique et empirique utile dans notre investigation de la relation entre l'importance et l'engagement envers un but. Deux études réalisées en référence aux modèles motivationnels de l'Expectancy-Value soutiennent ce postulat. En effet, ces études ont investigué comment l'engagement envers un but est influencé par la valeur de ce but et par les attentes de réussite perçues à son égard (Affleck et al., 2001; Shah & Higgins, 1997).

En se basant sur d'autres cadres théoriques, deux études amènent également un certain support au lien postulé entre importance du but et engagement envers le but. Dans le cadre de leurs travaux sur le désengagement envers un but, Wrosch et al. (2007) ont suggéré que certains buts pourraient être plus difficiles à abandonner que d'autres du fait de leur importance ou, autrement dit, de leur centralité au sein du concept de soi de l'individu. Par ailleurs, dans le cadre de la théorie du comportement planifié, le lien entre l'importance du but et la détermination à le mettre en œuvre a pu être mis en évidence (Sideridis, 2001).

En ce qui concerne la définition du concept d'importance, une étude réalisée sur les valeurs a suggéré une distinction entre deux types d'importance : relative et absolue (Bardi, Lee, Hofmann-Towfigh, & Soutar, 2009). En effet, les personnes peuvent différer au niveau de l'importance

qu'elles accordent à quelque chose (importance absolue). Mais elles peuvent également différer au niveau de l'importance relative qu'elles accordent à quelque chose en comparaison à l'importance d'autre chose (ex : elles diffèrent au niveau de leur hiérarchie de valeurs ou de buts). Cette distinction a été prise en compte dans la mesure d'importance du but développée par Sideridis (2001), mais n'a pas fait l'objet d'une investigation par l'auteur. Nous proposons d'inclure cette distinction dans notre mesure de l'importance, ainsi que dans notre mesure de l'engagement. En effet, nous considérons que les personnes peuvent différer au niveau de leur engagement absolu envers quelque chose, mais également au niveau de leur engagement relatif envers quelque chose en comparaison à leur engagement envers autre chose. Etant donné le peu de littérature concernant cette distinction entre l'importance et l'engagement absolus d'une part, et relatifs d'autre part, il nous est difficile de formuler des hypothèses spécifiques à chacune de ces dimensions. Par conséquent, la distinction entre l'absolu et le relatif ne sera pas prise en compte dans nos hypothèses, mais sera investiguée de manière exploratoire au sein de notre étude.

1.3. Le niveau d'abstraction et le degré d'intégration du but

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



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

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

Cette idée selon laquelle des buts abstraits sont plus importants que des buts concrets semble être en contradiction avec la littérature qui soutient que des buts proximaux, clairs et spécifiques donnent lieu à davantage de motivation intrinsèque, de satisfaction personnelle, de sentiment de compétence, de persistance et de performance (tous ces concepts pouvant être considérés comme liés au concept

d'importance) que des buts distaux, vagues et généraux (Bandura, 1986; Locke & Latham, 2002; Schunk, 1990; Zimmerman, 1989). Cependant, Bandura (1986) a également reconnu le rôle des buts distaux dans la motivation des individus en soutenant que l'anticipation de résultats distaux fournit une direction générale pour choisir les activités dans lesquelles s'investir et augmente le niveau d'implication dans celles-ci. De plus, il a suggéré que le développement personnel est optimal lorsque des aspirations distales sont combinées à des stratégies proximales.

Le niveau d'abstraction et le degré d'intégration ont rarement été étudiés empiriquement en référence au modèle développé par Carver et Scheier (1998). D'autres théories conceptuellement proches ont été testées, mais ces études se sont focalisées sur une seule de ces deux dimensions. Les recherches réalisées sur le niveau d'abstraction (Emmons, 1992 ; Vallacher & Wegner, 1989) ont investigué la distinction entre le général et le spécifique. Cependant, ce faisant, ces auteurs ne se sont focalisés que sur la nature des buts, et non sur les liens qu'ils entretiennent entre eux. D'autres auteurs travaillant sur le degré d'intégration ont analysé ces liens entre buts, mais sans prendre en compte la nature même des buts (Sheldon & Emmons, 1995 ; Sheldon & Kasser, 1995). Nous suggérons que ces approches distinctes de la nature des buts et des liens entre eux gagnent à être combinées au sein d'un même modèle. En effet, à ce jour, trop peu de recherches empiriques mettent en lien des buts futurs personnellement valorisés et les sous-butts qui permettent de s'en approcher (Husman & Lens, 1999 ; Miller & Brickman, 2004 ; Schultz, 1997).

Investiguer de manière combinée la nature des buts (niveau d'abstraction) et les liens qu'ils entretiennent entre eux (degré d'intégration) permettrait de répondre à ce manque constaté dans la littérature. En effet, pour mettre en lien buts et sous-butts, deux composantes sont nécessaires : (a) une distinction entre buts futurs généraux ou abstraits d'une part et buts concrets ou sous-butts d'autre part (distinction suggérée par le concept de « niveau d'abstraction »),

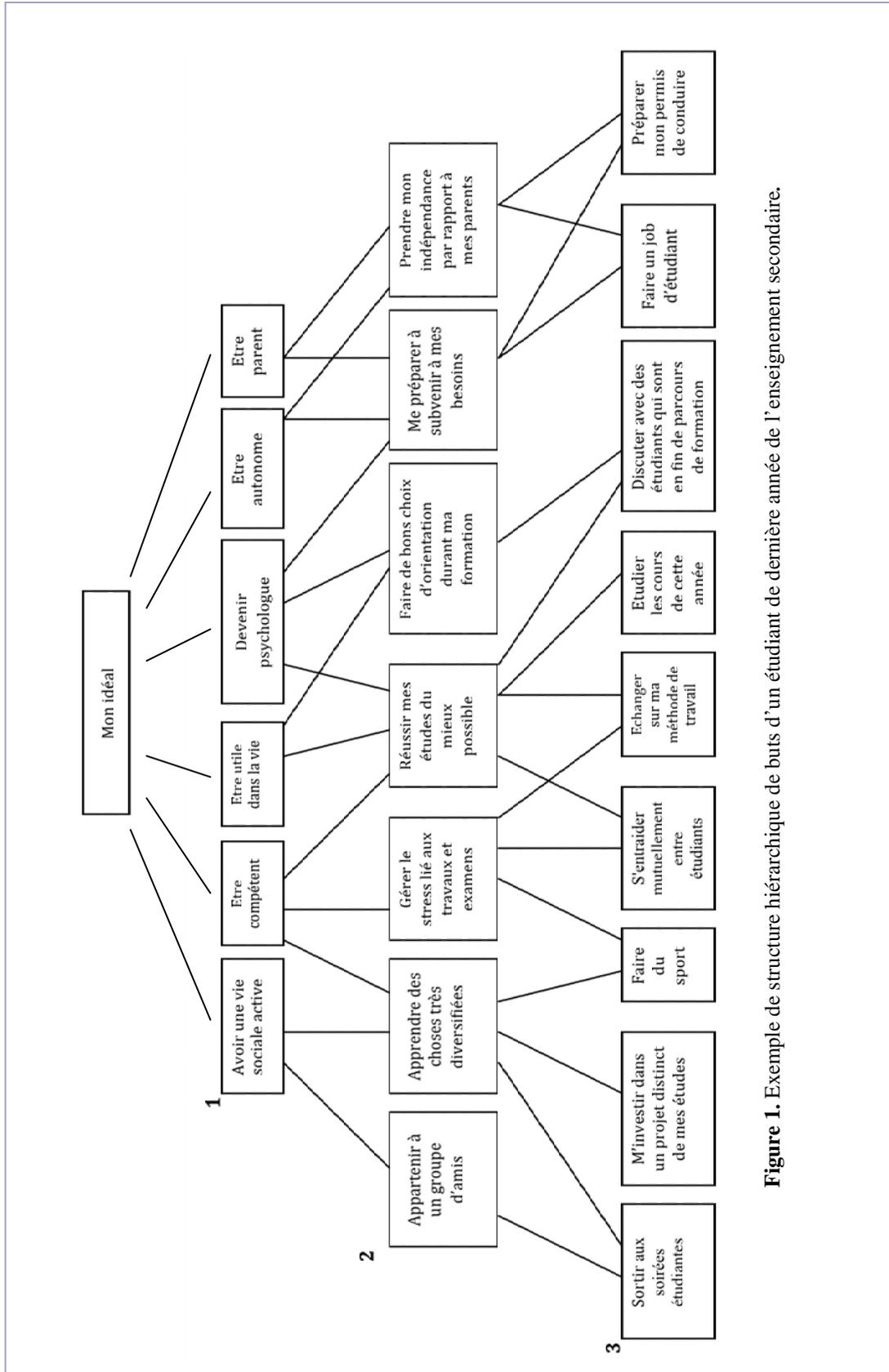
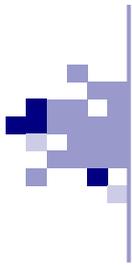


Figure 1. Exemple de structure hiérarchique de buts d'un étudiant de dernière année de l'enseignement secondaire.



et (b) une approche de la manière dont ces buts sont liés les uns aux autres (approche suggérée par le concept de « degré d'intégration »). Carver et Scheier (1998) ont déjà suggéré de combiner ces deux composantes quand ils ont supposé l'existence de liens hiérarchiques entre buts abstraits et concrets : les premiers figurent au sommet de la hiérarchie, alors que les seconds sont à la base de cette hiérarchie. A titre illustratif, un exemple de structure hiérarchique de buts tel qu'un élève de dernière année de l'enseignement secondaire pourrait se la représenter est proposé à la Figure 1.

Notre revue de la littérature n'a mis en évidence que deux études qui ont investigué le niveau d'abstraction d'un but dans le cadre de cette conception hiérarchique développée par Carver et Scheier. Ces études ont montré que la connaissance du niveau d'abstraction d'un but est nécessaire pour une compréhension en profondeur du processus de prise de décision (Bay & Daniel, 2003 ; Lawson, 1997). Cependant, même si ces études ont été menées en référence à la structure hiérarchique des buts, seule la dimension du niveau d'abstraction a été prise en compte, sans que le degré d'intégration du but ne soit investigué. La pertinence de développer une telle approche mettant en lien buts et sous-but a été soulignée par Tabachnick, Miller et Relyea (2008) plus spécifiquement dans le contexte

de la transition vers l'enseignement supérieur. Ceux-ci ont suggéré que les taux élevés d'abandon dans le supérieur pouvaient indiquer qu'au moins certains des étudiants n'avaient pas conscience de leurs propres buts et n'avaient pas beaucoup réfléchi à coordonner de manière cohérente leurs buts futurs et leurs buts plus proximaux.

Nous proposons le modèle suivant (cf. Figure 2) qui intègre les postulats relatifs aux antécédents distaux et proximal de l'engagement envers un but. Notre question de recherche est la suivante : la représentation que l'on se fait de la position d'un but au sein de la structure hiérarchique des buts (c'est-à-dire de son niveau d'abstraction et de son degré d'intégration) influence-t-elle l'importance perçue de ce but et, par conséquent, indirectement, l'engagement envers ce but ? Relativement à cette question de recherche, nous postulons deux effets principaux :

Hypothèse 1. Plus le niveau d'abstraction d'un but est élevé, plus l'engagement envers ce but est élevé, et ce, sous l'effet d'une augmentation de l'importance du but.

Hypothèse 2. Plus le degré d'intégration d'un but est élevé, plus l'engagement envers ce but est élevé, et ce, sous l'effet d'une augmentation de l'importance du but.

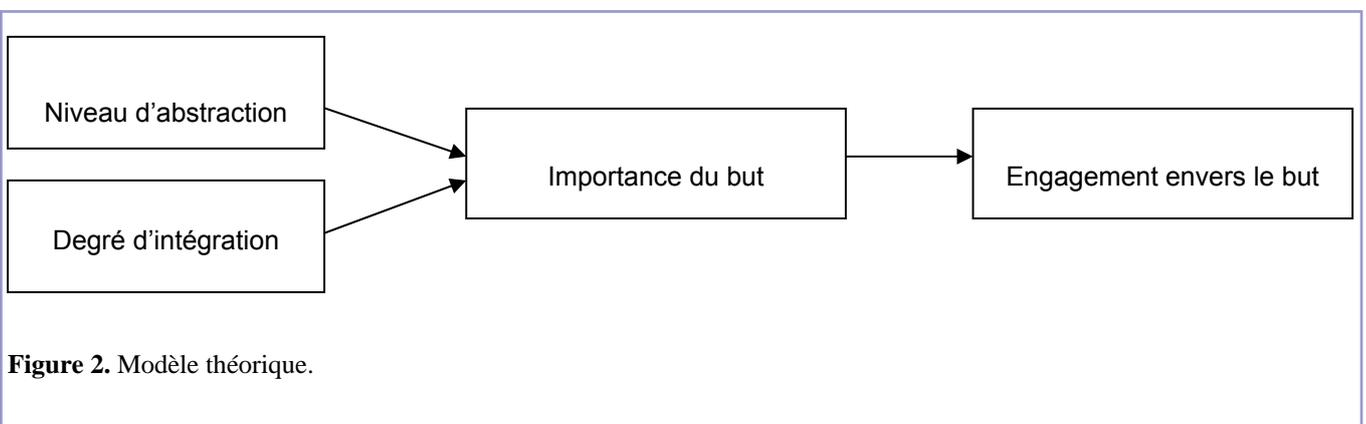


Figure 2. Modèle théorique.

2. Méthodologie

Après avoir présenté les élèves rencontrés dans le cadre de notre étude et le dispositif expérimental à la base de notre investigation, nous nous attarderons sur la procédure mise en œuvre pour récolter les données. Une description détaillée des mesures utilisées pour évaluer nos différentes variables sera ensuite proposée.

2.1. Dispositif et participants

La présente étude se caractérise par un dispositif expérimental inter-sujets 2 (manipulation² du niveau d'abstraction : haut niveau d'abstraction vs. faible niveau d'abstraction) x 2 (manipulation du degré d'intégration : intégration vs. non-intégration). Les données ont été collectées entre mars et mai 2008 dans neuf établissements d'enseignement secondaire de la partie francophone de Belgique. L'échantillon est constitué de 702 élèves de dernière année de l'enseignement secondaire général. Les participants ont été aléatoirement assignés à l'une des quatre conditions expérimentales. La condition *a* (haut niveau d'abstraction – intégration) compte 175 élèves, la condition *b* (haut niveau d'abstraction – non-intégration) en compte 175, la condition *c* (faible niveau d'abstraction – intégration) en compte 179, et la condition *d* (faible niveau d'abstraction – non-intégration), 173.

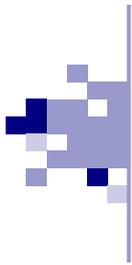
49.7% des participants étaient des filles et 44.7% étaient des garçons (39 données manquantes). 68.9% d'entre eux ont eu 18 ans durant l'année 2008 (4.8% étaient plus jeunes et 21.8%, plus âgés) (31 données manquantes). Alors que 72.9% des élèves

n'ont jamais redoublé en secondaire, 20.7% ont déjà redoublé au moins une année (45 données manquantes). 81.9% des participants avaient l'intention de poursuivre des études supérieures l'année suivante, contre 8.4% qui souhaitaient passer un an à l'étranger et 3% qui n'avaient encore aucune idée de ce qu'ils allaient faire l'année suivante (0.8% ont fait part d'une autre intention que celles suggérées dans le questionnaire) (41 données manquantes). En ce qui concerne leur processus de choix d'études supérieures, 85.8% des élèves avaient déjà réalisé au moins une démarche (9.3% n'ont encore réalisé aucune démarche) (35 données manquantes). La majorité des mères des participants a obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur non-universitaire (38.7%) et la majorité des pères a obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur universitaire (40.5%).

2.2. Procédure

Les données ont été collectées classe par classe, durant une période de cours de 50 minutes. L'étude se déroulait en quatre étapes et durait entre 35 et 40 minutes. Premièrement, il a été demandé aux participants d'indiquer quel programme d'études supérieures ils envisagent le plus de choisir et d'écrire le but de formation qu'ils poursuivent en choisissant ce programme. Comme expliqué ci-dessous, cette première étape a permis d'évaluer le premier antécédent distal (niveau d'abstraction). Ensuite, des mesures du second antécédent distal (degré d'intégration) ainsi que de la variable dépendante finale (engagement envers un but) ont été prises. Troisièmement, les antécédents distaux ont été manipulés

² Le terme « manipulation » est le terme utilisé dans le cadre d'un dispositif expérimental pour signifier une intervention du chercheur visant à susciter momentanément certaines perceptions chez les participants, et ce, dans l'optique d'identifier des relations de causalité entre variables. Cette intervention se clôture par un débriefing qui permet de mettre fin à ses effets en expliquant aux participants ce qui a été réalisé et à quelles fins.



via un dispositif expérimental inter-sujets. Enfin, un deuxième questionnaire auto-rapporté permettait de mesurer les antécédents distaux, l'antécédent proximal (importance du but) ainsi que la variable dépendante finale. A la fin de l'étude, les participants ont été débriefés³.

L'objectif de la manipulation du niveau d'abstraction était d'amener les participants à adopter une certaine formulation (soit abstraite, soit concrète) de leur but de formation. Pour cela, il était demandé aux élèves de sélectionner la formulation de leur but de formation qui leur convient le mieux parmi trois formulations données. En fonction de la condition à laquelle l'élève était aléatoirement assigné (haut niveau d'abstraction vs. faible niveau d'abstraction), les formulations parmi lesquelles il devait choisir étaient soit toutes abstraites (formulées en termes de « be goals »), soit toutes concrètes (formulées en termes de « do goals »). A titre d'illustration, prenons l'exemple d'un élève qui a choisi d'étudier la médecine. Si cet élève est assigné à la condition d'un haut niveau d'abstraction, il doit choisir la formulation de son but de formation qui lui convient le mieux parmi les trois formulations abstraites suivantes : « être une personne qui travaille dans ce domaine » ; « être une personne compétente dans ce domaine » ; « être une personne reconnue par ceux qui travaillent dans ce domaine ». Autrement dit, si l'on adapte ces formulations au domaine d'études choisi par cet élève (la médecine), il lui a été demandé de choisir parmi les trois buts de formation suivants : « être médecin » ; « être compétent en médecine » ; « être reconnu par les autres médecins ». Par contre, si l'élève est assigné à la condition d'un faible niveau d'abstraction, il doit choisir la formulation de son but de formation qui lui convient le mieux parmi les trois formulations concrètes suivantes : « suivre des cours dans ce domaine » ; « se former dans ce domaine » ; « étudier ce domaine ». Autrement dit, si l'on adapte ces formulations au domaine d'études

choisi par cet élève (la médecine), il a dû choisir un des trois buts de formation suivants : « suivre des cours de médecine » ; « se former en médecine » ; « étudier la médecine ».

L'objectif de la manipulation du degré d'intégration était de rendre plus saillante pour les élèves la perception de leur but de formation, soit comme étant lié aux autres buts qu'ils poursuivent dans leur vie, soit comme étant isolé par rapport à ces autres buts. Pour ce faire, tous les participants ont d'abord été amenés à sélectionner les buts qu'ils poursuivent dans leur vie au sein de deux listes (une liste de 30 « be goals » et une liste de 30 « do goals »). Les trois étapes suivantes différaient selon la condition à laquelle le participant était aléatoirement assigné (intégration vs. non-intégration). Aux élèves de la condition d'intégration, il était expliqué, exemples à l'appui, que la plupart des gens perçoivent leurs buts comme étant fortement liés. Ensuite, il leur était demandé d'indiquer, parmi les buts qu'ils ont sélectionnés dans les deux listes, ceux qui sont liés à leur but de formation. Pour terminer, ils étaient amenés à écrire leur but de formation et les autres buts qui y sont liés sur un schéma en forme de structure hiérarchique (cf. Figure 3). Plus précisément, ils devaient écrire les buts abstraits (issus de la liste de « be goals ») au sommet de la hiérarchie (c'est-à-dire dans la ligne « 1 » de la Figure 3) et les buts concrets (issus de la liste de « do goals ») au bas de la hiérarchie (c'est-à-dire dans la ligne « 2 » de la Figure 3). Quant à leur but de formation, il leur était demandé de l'écrire au sommet de la hiérarchie (ligne « 1 ») s'ils étaient par ailleurs dans la condition d'un haut niveau d'abstraction ou au bas de la hiérarchie (ligne « 2 ») s'ils étaient par ailleurs dans la condition d'un faible niveau d'abstraction. Après avoir ainsi complété les différentes cases, ils étaient amenés à tracer les liens qu'ils perçoivent entre leur but de formation et les autres buts rapportés sur le schéma.

³ Par débriefing, nous entendons que chaque élève a reçu un document lui présentant les objectifs de l'étude, la méthode utilisée (notamment le fait que les questions et les tâches demandées n'étaient pas les mêmes pour tous les élèves) et les raisons de cette méthode. Ce document lui communiquait également nos coordonnées au cas où il souhaitait nous poser l'une ou l'autre question sur l'étude à laquelle il venait de participer.

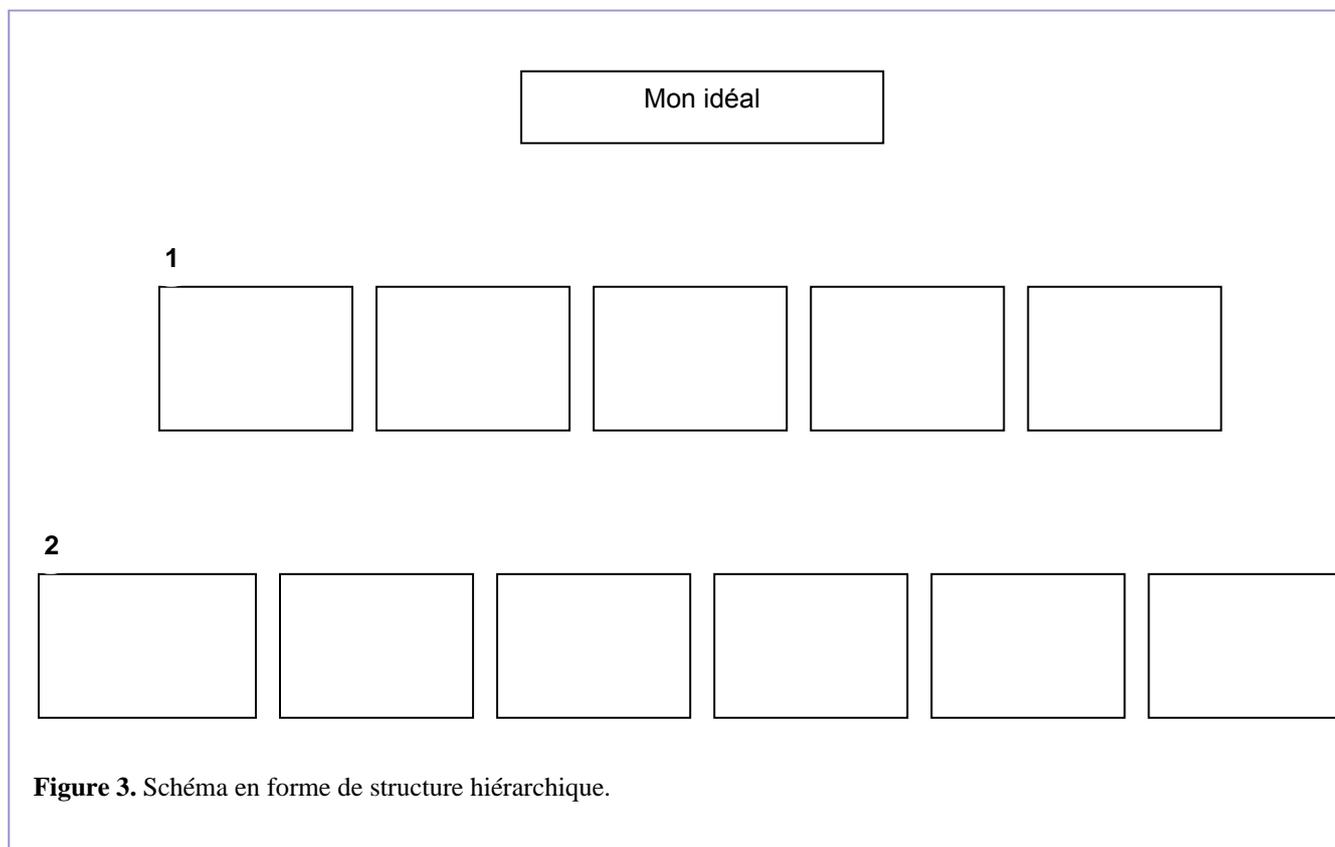


Figure 3. Schéma en forme de structure hiérarchique.

Par contre, aux élèves de la condition de non intégration, il était expliqué, exemples à l'appui, que la plupart des gens perçoivent leurs buts comme étant isolés les uns des autres, c'est-à-dire comme appartenant à différentes sphères de vie. Ensuite, il leur était demandé d'indiquer, parmi les buts qu'ils ont sélectionnés dans les deux listes, ceux qui sont différents de leur but de formation et, par conséquent, appartiennent à d'autres sphères de vie que celle

des études/du travail. Pour terminer, ils étaient amenés à écrire leur but de formation dans la sphère des études/du travail et les autres buts qui sont différents de ce but dans les autres sphères de vie, en utilisant un schéma constitué de cinq sphères (la sphère des études/du travail, la sphère des amis, la sphère de la famille, la sphère des loisirs et une sphère « autre ») (cf. Figure 4).

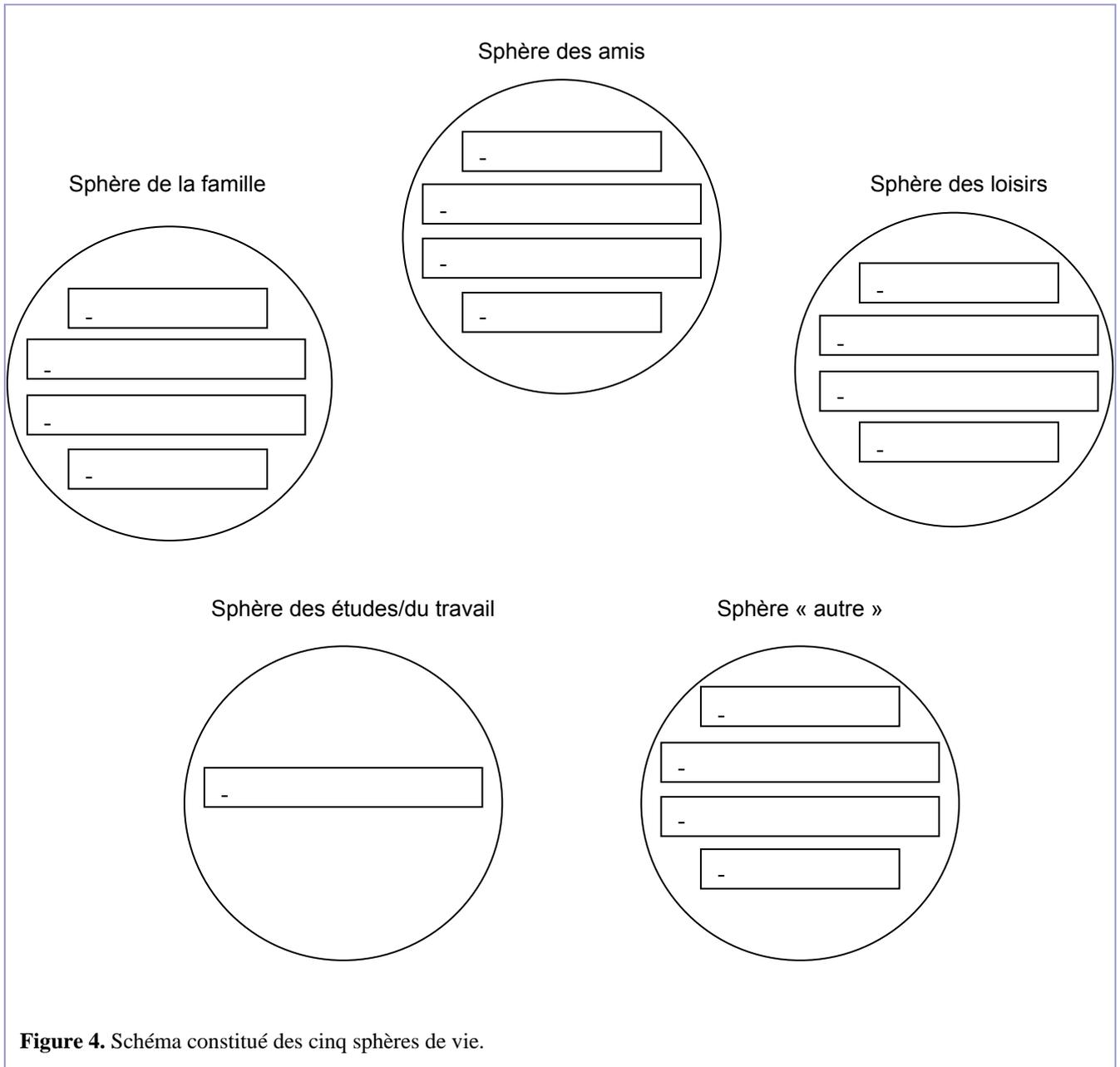
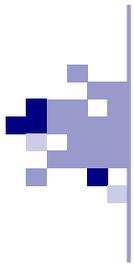


Figure 4. Schéma constitué des cinq sphères de vie.

2.3. Mesures

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

Niveau d'abstraction. Comme expliqué ci-dessus, il a été demandé aux participants d'écrire le but de formation qu'ils poursuivent en choisissant leur futur programme d'études supérieures. La même question leur a été posée au début du second questionnaire. Ces deux formulations données par l'élève à son but de formation ont été codées pour leur niveau d'abstraction. Ce codage est basé sur les définitions du niveau d'abstraction de Carver et Scheier (1998) et de Emmons (1992). Deux aspects ont été pris en compte. Chacun de ces aspects a été codé sur une échelle à trois points allant de 0 à 2.

Aspect « be goal » / « do goal » : le code 2 a été attribué à une formulation liée au fait de devenir un

certain type de personne (caractéristique d'un niveau élevé d'abstraction) ; le code 0 à une formulation liée au fait de réaliser un certain type d'action (caractéristique d'un faible niveau d'abstraction) ; le code 1 à une formulation qui comporte des éléments caractéristiques de ces deux niveaux d'abstraction.

Aspect « long terme » / « court terme » : le code 2 a été attribué à une formulation qui s'applique à long terme (caractéristique d'un niveau élevé d'abstraction) ; le code 0 à une formulation qui s'applique à court terme (caractéristique d'un faible niveau d'abstraction) ; le code 1 à une formulation qui comporte des éléments caractéristiques de ces deux niveaux d'abstraction.

Les deux codages ainsi obtenus pour la formulation du but avant manipulation ont été sommés afin d'obtenir un premier indice de niveau d'abstraction ($r = .30$; $p < .001$), s'échelonnant de 0 (= niveau d'abstraction le plus faible) à 4 (= niveau d'abstraction le plus élevé). Un indice de niveau d'abstraction après manipulation a été calculé de la même manière, sur la base des deux codages de la formulation donnée par l'élève après manipulation ($r = .40$; $p < .001$). Le Tableau 1 présente plusieurs exemples de ce codage.

Tableau 1 : Exemples de buts de formation et du codage de leur niveau d'abstraction

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



Degré d'intégration. Cette mesure était composée de deux items développés à partir de différentes définitions de l'intégration du but (Carver & Scheier, 1998; Sheldon & Emmons, 1995; Sheldon & Kasser, 1995) : « Je vois clairement en quoi la réalisation de ce but m'aidera à atteindre d'autres buts que je poursuis par ailleurs dans ma vie » et « Je vois clairement en quoi certains des buts que je poursuis dans ma vie m'aideront à atteindre ce but ». Ces deux items ont été utilisés avant ($r = .34$; $p < .001$) et après manipulation ($r = .44$; $p < .001$).

Importance absolue. Un item dérivé de Sideridis (2001) a été utilisé pour mesurer le degré avec lequel le but de formation est important en soi : « Ce but est extrêmement important pour moi » (mesuré sur une échelle de Likert allant de 1 [pas du tout d'accord] à 9 [tout à fait d'accord]).

Importance relative. Un item dérivé de Sideridis (2001) a été utilisé pour mesurer le degré avec lequel le but de formation est important en comparaison à d'autres buts : « Poursuivre ce but est la chose la plus importante pour moi » (mesuré sur une échelle de Likert allant de 1 [pas du tout d'accord] à 9 [tout à fait d'accord]).

Engagement absolu. 13 items, principalement adaptés à partir de mesures développées par Brunstein

(1993), Hollenbeck, Klein, O'Leary, et Wright (1989) et Wrosch, Scheier, Miller, et al. (2003), ont été utilisés pour mesurer le degré avec lequel les élèves se sentent engagés envers leur but de formation en soi. Six de ces 13 items (ex : « Je me sens fortement engagé(e) dans la poursuite de ce but » ; « Il est facile pour moi de ne pas penser à ce but » (item inversé)) ont été utilisés avant manipulations ($\alpha = .76$). Les sept autres items (ex : « Il n'en faudrait pas beaucoup pour me faire abandonner ce but » (item inversé) ; « Je souhaite faire beaucoup d'efforts, au-delà de ce que j'ai l'habitude de faire, pour atteindre ce but ») ont été utilisés après manipulations ($\alpha = .79$).

Engagement relatif. Trois des items mesurant l'engagement absolu ont été réutilisés pour mesurer l'engagement relatif. Leur formulation a été légèrement adaptée afin qu'ils mesurent le degré avec lequel les élèves se sentent engagés envers leur but de formation en comparaison à d'autres buts. L'un de ces trois items (« Je suis prêt(e) à faire plus d'efforts pour ce but que pour d'autres que je poursuis par ailleurs ») a été utilisé avant manipulations. Les deux autres (« Je suis plus déterminé(e) à poursuivre d'autres buts que celui-là » (item inversé) et « Je suis plus attaché(e) à poursuivre d'autres buts que celui-là » (item inversé)) ont été utilisés après manipulations ($\alpha = .71$).

3. Résultats

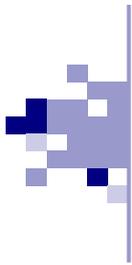
Les résultats relatifs à notre question de recherche sont à présent développés. Premièrement, l'efficacité des manipulations du niveau d'abstraction et du degré d'intégration va être vérifiée. Deuxièmement, les impacts de ces manipulations (1) sur l'importance du but et (2) sur l'engagement envers le but vont être analysés. Troisièmement, le rôle de l'importance du but en tant que médiateur va être étudié. Huit participants présentaient des données extrêmes (± 3 écart-types autour de la moyenne) sur certaines mesures et ont, par conséquent, été éliminés des analyses.

3.1. Peut-on travailler avec l'élève la représentation qu'il a de son but en termes de niveau d'abstraction ?

Une ANOVA inter-sujets a été réalisée afin de vérifier l'efficacité de la manipulation du niveau d'abstraction. Les résultats ont mis en évidence un effet principal de la manipulation sur le niveau d'abstraction perçu après manipulation ($F(1,688) = 113.29$; $p < .001$; $\eta^2 = .14$). Après manipulation, les élèves de la condition d'un niveau d'abstraction élevé ont formulé leur but à un niveau d'abstraction plus élevé ($M = 2.78$, $ET = 1.27$) que les élèves de la condition d'un faible niveau d'abstraction ($M = 1.70$, $ET = 1.39$). Ces deux conditions n'étaient pas significativement différentes avant manipulation ($F(1,684) = 1.40$; ns). Ces résultats confirment l'efficacité de la manipulation du niveau d'abstraction.

3.2. Peut-on travailler avec l'élève la représentation qu'il a de son but en termes de degré d'intégration ?

Une ANCOVA a été réalisée afin de vérifier l'efficacité de la manipulation de l'intégration du but sur la mesure du degré d'intégration prise après manipulation, en contrôlant pour le degré d'intégration mesuré avant manipulation. Les résultats ont révélé un effet principal significatif de la manipulation ($F(1,680) = 4.03$; $p < .05$; $\eta^2 = .01$). Après manipulation, les élèves de la condition d'intégration percevaient leur but comme plus intégré ($M = 3.77$, $ET = 0.73$) que les élèves de la condition de non-intégration ($M = 3.67$, $ET = 0.76$). Ces deux conditions n'étaient pas significativement différentes avant manipulation ($F(1,685) = 0.002$; ns). Etant donné que cette efficacité est relativement faible, nous avons réalisé une ANOVA intra-sujet afin de mieux comprendre l'effet de la manipulation de l'intégration au sein de chaque condition prise séparément. Dans la condition d'intégration, le but était perçu comme plus intégré après manipulation ($M = 3.77$, $S = 0.73$) qu'avant ($M = 3.63$, $ET = 0.79$) ($F(1,345) = 14.57$; $p < .001$; $\eta^2 = .04$). Cependant, dans la condition de non-intégration, aucune différence significative n'a pu être mise en évidence entre la mesure prise avant manipulation et celle prise après manipulation ($F(1,336) = 1.80$; ns). Ces résultats confirment l'efficacité globale de notre manipulation du degré d'intégration, bien que cette efficacité n'ait pu être spécifiquement montrée que dans la condition d'intégration. Autrement dit, il semble être plus facile d'accentuer la perception d'un but comme lié à d'autres buts, que d'amener à percevoir un but comme isolé des autres buts poursuivis.



3.3. Travailler la représentation que l'élève a de son but de formation en termes de niveau d'abstraction et de degré d'intégration influence-t-il l'importance qu'il accorde à ce but ?

Deux ANOVA inter-sujets ont été réalisées afin d'analyser l'impact des manipulations des deux antécédents distaux (niveau d'abstraction et degré d'intégration) sur l'importance du but. La première concerne l'importance absolue, la seconde l'importance relative. La première ANOVA n'a montré aucun effet significatif des manipulations sur l'importance absolue, ni effet principal (effet de la manipulation du niveau d'abstraction : $F(1,683) = 0.08$; *ns* ; effet de la manipulation du degré d'intégration :

$F(1,683) = 2.51$; *ns*), ni effet d'interaction ($F(1,683) = 1.38$; *ns*).

La seconde ANOVA n'a montré aucun effet principal significatif des manipulations sur l'importance relative (effet de la manipulation du niveau d'abstraction : $F(1,681) = 0.33$; *ns* ; effet de la manipulation du degré d'intégration : $F(1,681) = 0.04$; *ns*). Cependant, elle a mis en évidence un effet d'interaction significatif entre les deux manipulations ($F(1,681) = 4.98$; $p < .05$; $\eta^2 = .01$). Celui-ci peut être visualisé à la Figure 5. L'importance relative du but était la plus élevée dans la condition a (niveau élevé d'abstraction – intégration) ($M = 5.99$, $ET = 2.03$) et la plus faible dans la condition c (faible niveau d'abstraction – intégration) ($M = 5.55$, $ET = 2.07$). L'importance relative du but a atteint des niveaux intermédiaires

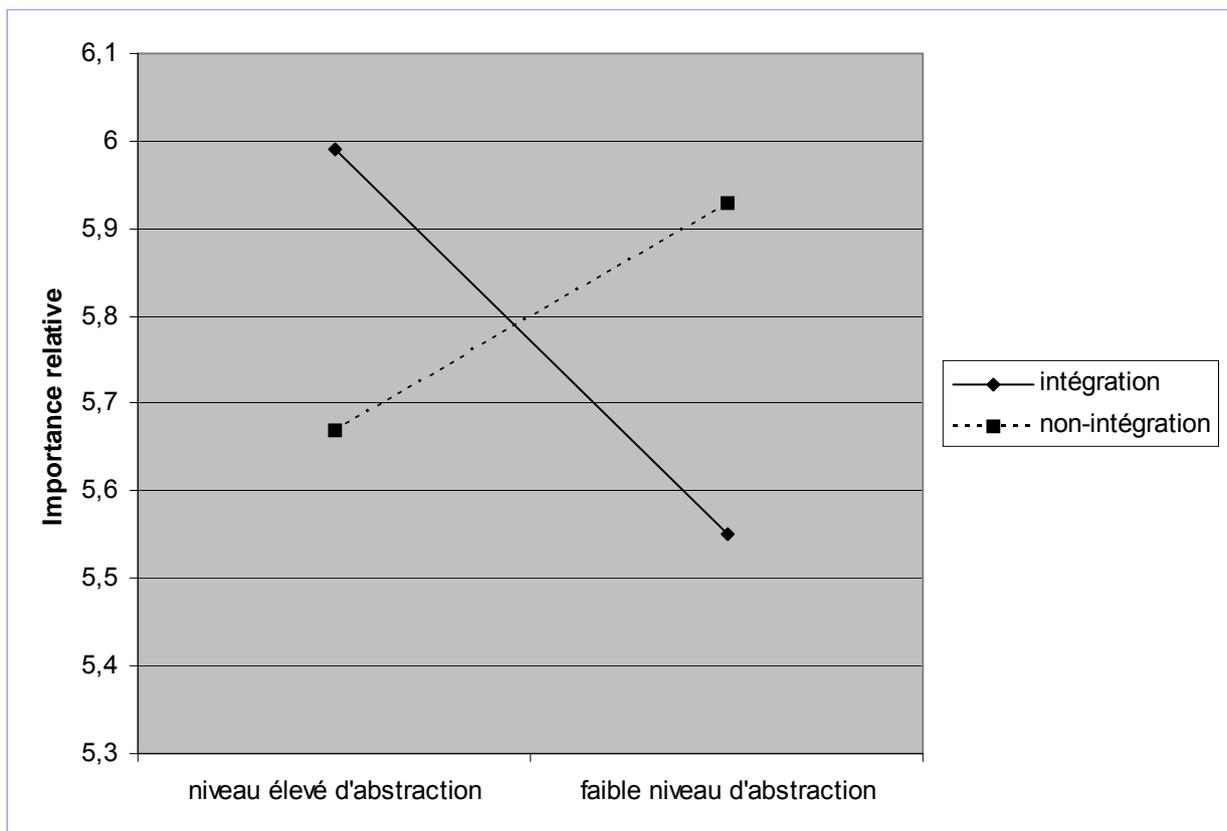


Figure 5. Effet d'interaction de la manipulation du niveau d'abstraction et de celle du degré d'intégration sur l'importance relative du but.

dans la condition *b* (niveau élevé d'abstraction – non-intégration) ($M = 5.67$, $ET = 2.15$) et dans la condition *d* (faible niveau d'abstraction – non-intégration) ($M = 5.93$, $ET = 2.02$). Une ANOVA supplémentaire avec, comme variable indépendante, les quatre conditions expérimentales et, comme variable dépendante, l'importance relative, a été réalisée afin de comparer les quatre conditions deux à deux. Cette analyse a mis en évidence une différence significative entre les conditions *a* et *c* ($p < .05$). Ces résultats confirment l'impact de nos manipulations sur l'importance relative du but.

3.4. Travailler la représentation que l'élève a de son but de formation en termes de niveau d'abstraction et de degré d'intégration influence-t-il son engagement envers ce but ?

Deux ANOVA inter-sujets ont été réalisées afin d'analyser l'impact des manipulations des deux antécédents distaux (niveau d'abstraction et degré d'intégration) sur l'engagement envers le but. La première concerne l'engagement absolu, la seconde l'engagement relatif. A nouveau, la première ANOVA n'a montré aucun effet significatif des manipulations sur l'engagement absolu, ni effet principal (effet de la manipulation du niveau d'abstraction : $F(1,684) = 0.38$; *ns* ; effet de la manipulation du degré d'intégration : $F(1,684) = 3.63$; *ns*), ni effet d'interaction ($F(1,684) = 0.08$; *ns*). Les quatre conditions n'étaient

pas significativement différentes avant manipulations ($F(3,687) = 1.28$; *ns*).

La seconde ANOVA n'a montré aucun effet principal significatif des manipulations sur l'engagement relatif (effet de la manipulation du niveau d'abstraction : $F(1,676) = 0.01$; *ns* ; effet de la manipulation du degré d'intégration : $F(1,676) = 0.28$; *ns*). Cependant, elle a mis en évidence un effet d'interaction significatif entre les deux manipulations ($F(1,676) = 4.88$; $p < .05$; $\eta^2 = .01$). Celui-ci peut être visualisé à la Figure 6. L'engagement relatif envers le but était le plus élevé dans la condition *a* (niveau élevé d'abstraction – intégration) ($M = 3.61$, $ET = 0.92$) et le plus faible dans la condition *b* (niveau élevé d'abstraction – non-intégration) ($M = 3.42$, $ET = 0.93$). L'importance relative du but a atteint des niveaux intermédiaires dans la condition *c* (faible niveau d'abstraction – intégration) ($M = 3.45$, $ET = 0.92$) et dans la condition *d* (faible niveau d'abstraction – non-intégration) ($M = 3.57$, $ET = 0.99$). Ces quatre conditions n'étaient pas significativement différentes avant manipulations ($F(3,682) = 1.40$; *ns*). Une ANOVA supplémentaire avec, comme variable indépendante, les quatre conditions expérimentales et, comme variable dépendante, l'engagement relatif, a été réalisée afin de comparer les quatre conditions deux à deux. Cette analyse a mis en évidence une différence significative entre les conditions *a* et *b* ($p = .05$). Ces résultats confirment l'impact de nos manipulations sur l'engagement relatif envers le but.

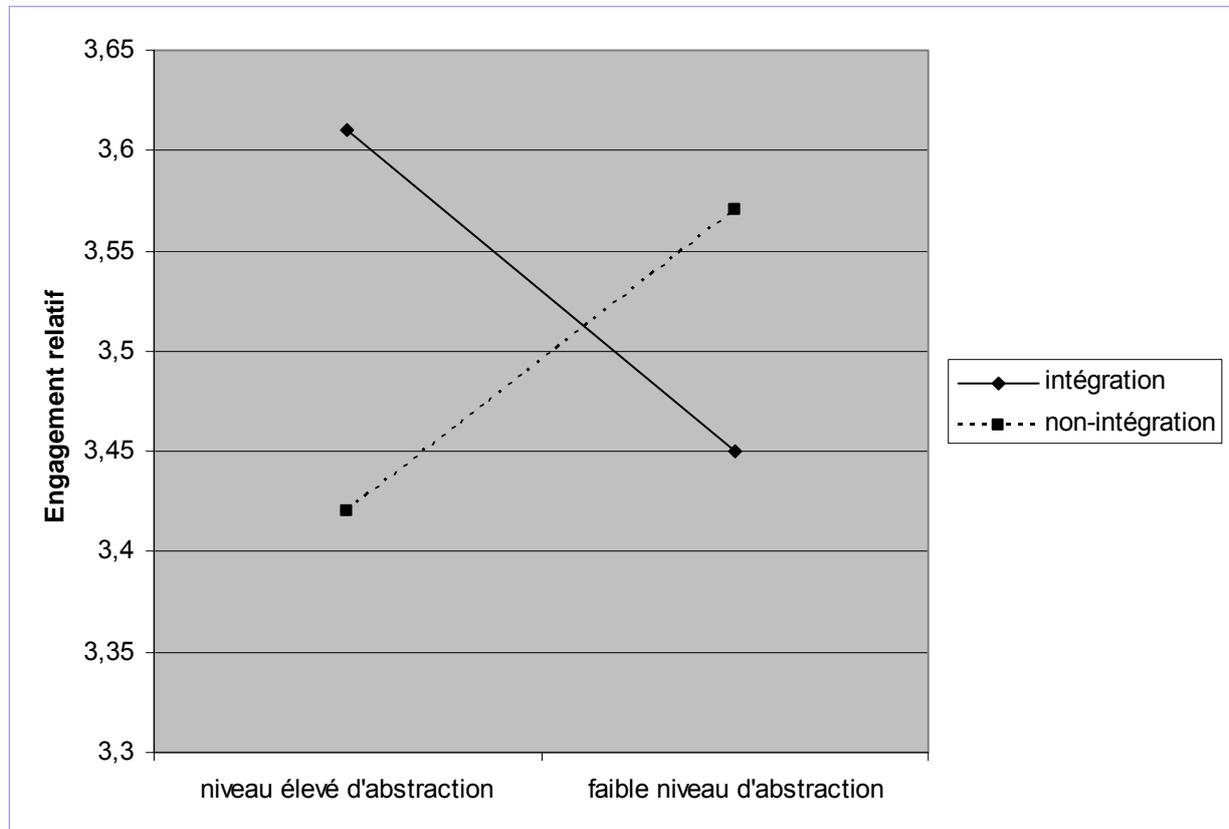
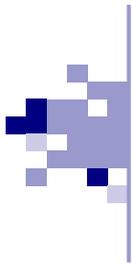


Figure 6. Effet d'interaction de la manipulation du niveau d'abstraction et de celle du degré d'intégration sur l'engagement relatif envers le but.

3.5. Qu'en est-il des chemins d'explication postulés par les médiations ?

Les Hypothèses 1 et 2 postulent que l'importance du but est un médiateur de l'impact du niveau d'abstraction et du degré d'intégration sur l'engagement envers le but. Les quatre conditions nécessaires à un modèle médiationnel complet (Baron & Kenny, 1986) ont été testées⁴. Les deux premières conditions ont

déjà été vérifiées lors de l'analyse de l'impact des manipulations : (1) l'interaction entre les deux manipulations a un impact significatif sur l'engagement relatif envers le but, et (2) l'interaction entre les deux manipulations a un impact significatif sur l'importance relative du but.

Une ANCOVA inter-sujets a été réalisée pour tester les deux autres conditions de la médiation. Cette

⁴ Ces auteurs définissent quatre conditions à vérifier afin de tester si l'impact de la variable A sur la variable B est médiatisé par la variable C. Ces quatre conditions sont : (1) A a un impact sur B ; (2) A a un impact sur C ; (3) en tenant compte de l'impact de A sur B, C a un impact sur B ; (4) en tenant compte de l'impact de C sur B, A n'a plus d'impact sur B.

analyse inclut les deux manipulations et leur interaction comme variables indépendantes, l'importance relative comme variable de contrôle et l'engagement relatif comme variable dépendante. L'impact de l'importance relative du but sur l'engagement relatif, en tenant compte de l'impact des deux manipulations, est significatif ($F(1,671) = 107.39$; $p < .001$; $\eta^2 = .14$). Plus précisément, l'importance relative et l'engagement relatif se révèlent être positivement corrélés ($r = .38$; $p < .001$). La troisième condition d'un modèle médiationnel est par conséquent rencontrée. En ce qui concerne la quatrième condition, l'ANCOVA montre que l'impact de l'interaction entre les

deux manipulations sur l'engagement relatif, en contrôlant pour l'impact de l'importance relative, n'est plus significatif ($F(1,671) = 2.60$; ns). Les quatre conditions nécessaires à une médiation complète, par l'importance relative, de l'impact de l'interaction entre les deux manipulations sur l'engagement relatif sont ainsi rencontrées. En d'autres termes, plus les élèves, sous l'effet des manipulations, formulent leur but de manière abstraite et le perçoivent comme intégré aux autres buts qu'ils poursuivent, plus ils se disent engagés envers ce but, et ce, parce qu'ils y accordent davantage d'importance.

4. Discussion

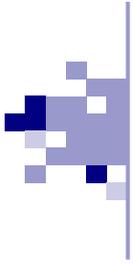
Après avoir discuté des quatre conclusions principales de la présente étude, nous en exposerons les limites et proposerons des perspectives de recherche pour y répondre. Nous clôturerons ce document sur des suggestions quant aux implications pratiques des résultats obtenus.

4.1. Conclusions

Premièrement, la représentation que les élèves ont de leur but de formation (en termes de niveau d'abstraction et de degré d'intégration) peut globalement être influencée par nos manipulations. Étant donné que ces manipulations ont été réalisées pendant une courte période de temps (au sein d'un cours de 50 minutes), leur efficacité est plutôt impressionnante. Nous pensons que cette efficacité est en partie due au fait que ces manipulations ont amené les élèves à être concentrés, personnellement impliqués et actifs. En effet, les tâches qui leur ont été demandées n'étaient pas faciles, leur ont demandé de réfléchir à eux et à leur futur et de dessiner des représentations visuelles de leurs buts. Ceci a probablement rendu les élèves plus réceptifs à nos manipulations. Ce-

pendant, si la représentation qu'ils ont de leur but a pu être rendue significativement plus abstraite et moins abstraite, ainsi que plus intégrée, elle n'a pu être rendue moins intégrée. Autrement dit, nous n'avons pas pu induire significativement une perception du but comme isolé des autres buts. Cette limite dans le chef de notre manipulation nous a permis d'identifier le phénomène suivant : il semble plus facile d'amener les élèves à développer une perception intégrée de leur but que de les amener à percevoir ce but comme faiblement intégré.

Cette efficacité asymétrique de la manipulation pourrait s'expliquer par le fait que la perception d'intégration est une perception plus complexe que celle de l'absence d'intégration. En effet, le développement d'un sentiment de cohérence, de consistance et d'intégrité constitue un des sept vecteurs du développement de l'étudiant suggérés par Chickering (Pascarella & Terenzini, 2005). Par conséquent, les élèves qui ont déjà partiellement atteint ce niveau de complexité qu'est la perception d'intégration ne pourraient plus revenir en arrière, à une perception moins développée. Par contre, notre manipulation peut aider les élèves à développer cette perception plus



complexe. Cette limite au niveau de notre manipulation pourrait également être due à une certaine faiblesse des items créés pour mesurer le degré d'intégration. Comme nous le discutons ci-après, l'engagement envers le but diffère significativement entre les conditions *a* et *b*. Or, ces conditions ne varient que sur la dimension d'intégration. Par conséquent, deux explications de cette différence peuvent être suggérées. Soit elle est uniquement due à un degré d'intégration perçu plus élevé dans la condition *a* (il a été prouvé que notre manipulation avait cet effet), soit elle est due non seulement à un degré d'intégration perçu plus élevé dans la condition *a* mais aussi à un plus faible degré d'intégration perçu dans la condition *b* (ce dernier effet étant justement celui qui n'a pu être prouvé significativement en comparant les mesures prises avant et après manipulation). Si la deuxième option est la bonne, alors l'absence d'efficacité significative de la manipulation dans la condition de non-intégration pourrait être expliquée par une limite quant à la capacité de nos items à détecter une diminution de l'intégration perçue. Cette mesure devrait être améliorée dans de futures recherches.

Deuxièmement, nos analyses confirment l'impact de ces manipulations du niveau d'abstraction et du degré d'intégration sur l'importance et l'engagement envers le but. Dans un premier temps, nous allons discuter des résultats qui ont pu être mis en évidence aussi bien lors de l'investigation de l'importance que lors de celle de l'engagement, pour nous focaliser ensuite sur les différences observées entre ces deux analyses.

L'investigation de l'importance et de l'engagement met en évidence trois résultats récurrents, récurrence qui leur confère un poids supplémentaire. Premièrement, tant en ce qui concerne l'importance qu'en ce qui concerne l'engagement, seule la dimension relative des concepts a pu être influencée, pas leur dimension absolue. Autrement dit, nos manipulations n'ont pas modifié l'importance ou l'engagement en soi, mais bien l'importance et l'engagement ressentis envers le but de formation en comparaison

à d'autres buts personnels. Ce résultat pourrait s'expliquer par le fait que la dimension absolue est une dimension assez stable, d'une personne ou d'une situation à l'autre. Par contre, la dimension relative est une dimension plus changeante, sous l'effet de facteurs personnels et situationnels. En effet, avant toute manipulation, l'écart-type observé sur la mesure de l'engagement absolu envers le but ($S = 0.58$) était inférieur à celui propre à la mesure de l'engagement relatif envers le but ($S = 0.90$). Par conséquent, en mettant les participants dans les quatre situations différentes que sont les quatre conditions expérimentales, nous avons créé une influence externe qui a pu davantage être reflétée par la dimension relative. L'importance relative semble être une mesure plus fine de l'importance d'un but, dans la mesure où elle amène à réfléchir à la position d'un but par rapport à d'autres. Cette dimension est par conséquent davantage à même de rendre compte de différences entre individus que la dimension absolue qui semble refléter une évaluation plus grossière de l'importance. Par ailleurs, notre design expérimental était probablement plus enclin à influencer la dimension relative que la dimension absolue. En effet, pour clôturer le design expérimental, tous les participants ont été amenés à compléter un schéma en y indiquant leur but de formation et les autres buts qu'ils poursuivent dans leur vie. Même si nos manipulations étaient focalisées sur leur représentation du but de formation, en dessinant ce type de schéma les participants ont eut la possibilité de comparer leur représentation de ce but telle qu'influencée par nos manipulations aux représentations qu'ils ont de leurs autres buts. Notre design expérimental a ainsi rendu particulièrement saillante la comparaison entre le but de formation et les autres buts, ce qui s'est traduit par une influence davantage marquée sur la dimension relative des concepts.

Par ailleurs, tant en ce qui concerne l'importance qu'en ce qui concerne l'engagement, seule l'interaction entre la manipulation du niveau d'abstraction et celle du degré d'intégration a eu un impact, pas ces manipulations prises séparément. Autrement dit, l'effet de chaque manipulation dépend de la condition à

laquelle le participant a été assigné sur l'autre dimension. Ce résultat soutient notre postulat formulé en référence à Carver et Scheier (1998) et selon lequel l'approche du niveau d'abstraction et celle du degré d'intégration gagnent à être combinées au sein d'un même modèle. La discussion qui suit tente d'éclairer cet effet d'interaction des manipulations.

Le troisième résultat récurrent concerne le fait que la condition *a* est celle qui a atteint le niveau le plus élevé tant sur la mesure de l'importance relative que sur celle de l'engagement relatif. De plus, les comparaisons deux à deux des quatre conditions ont mis en évidence que la condition *a* (1) a atteint un niveau d'importance du but significativement plus élevé que la condition *c* et (2) manifeste un degré d'engagement significativement plus élevé que la condition *b*. Autrement dit, l'importance et l'engagement ressentis envers le but ont atteint des niveaux significativement plus élevés seulement si deux conditions étaient présentes simultanément : l'élève est focalisé sur un but abstrait et ce but est perçu comme lié à d'autres buts (concrets et abstraits) qu'il poursuit dans sa vie. Ce résultat est en accord avec le postulat théorique de Carver et Scheier (1998) selon lequel l'importance d'un but dépend de sa position au sein de la structure hiérarchique des buts, position définie par deux dimensions : le niveau d'abstraction et le degré d'intégration. Plus précisément, ce résultat soutient une combinaison des Hypothèses 1 et 2. En combinant ces deux hypothèses, la condition *a* se révèle être la condition la plus positive en ce qui concerne son impact sur l'importance et l'engagement ressentis envers le but. En effet, la condition *a* est la seule condition où le niveau d'abstraction et le degré d'intégration sont tous deux élevés. Étant donné que plus le niveau d'abstraction est élevé, plus l'engagement est élevé, et ce, sous l'effet d'une augmentation de l'importance (Hypothèse 1) et que plus le degré d'intégration est élevé, plus l'engagement est élevé, et ce, sous l'effet d'une augmentation de l'importance (Hypothèse 2), l'importance et l'engagement devraient être les plus élevés dans la condition *a*, en comparaison aux trois autres conditions. Ces

autres conditions sont supposées avoir un certain impact négatif sur l'importance et l'engagement, et ce, du fait de leur faible niveau d'abstraction (Hypothèse 1) et/ou de leur manque d'intégration (Hypothèse 2). Ce résultat relatif à la condition *a* peut également être considéré comme une illustration du postulat de Bandura (1986) selon lequel le développement personnel est optimal lorsque des aspirations à long terme sont combinées à des stratégies proximales. En effet, pour être le plus positivement influencés au niveau de l'importance qu'ils accordent à leur but de formation ainsi qu'au niveau de leur engagement envers ce but, les élèves gagnent à se focaliser sur un but abstrait, c'est-à-dire un « *be goal* », un but fondamental dans la définition de soi. Cependant, cet impact positif sur l'importance et l'engagement n'apparaît que si les élèves perçoivent ce but abstrait comme lié à d'autres buts, entre autres, des buts plus concrets. En voyant de quelles manières leur but de formation est lié à d'autres buts concrets, les élèves prennent conscience de la manière dont ce but peut être poursuivi et finalement atteint. Comme suggéré par Miller et Brickmann (2004), ainsi que par Schultz (1997), l'engagement initial envers un but futur valorisé sert de catalyseur au processus de développement de buts proximaux et leur donne du sens. Ensuite, le système de sous-buts devenant plus clair et certains sous-buts étant accomplis, le degré d'engagement envers le but futur augmente significativement. La nécessité de combiner un niveau élevé d'abstraction et un degré élevé d'intégration pour obtenir l'impact le plus positif sur l'importance et l'engagement illustre cette influence réciproque entre but futur et sous-buts.

La différence principale entre l'analyse de l'importance et celle de l'engagement concerne les résultats relatifs aux deux autres conditions, c'est-à-dire les conditions *b* et *c*. Nous n'abordons pas ici la condition *d*. En effet, aucune différence n'est observée à son sujet : elle occupe la même position dans le classement des conditions, tant en ce qui concerne l'importance du but qu'en ce qui concerne l'engagement envers le but, à savoir une position juste en-dessous



de la condition *a*. Ces deux conditions, *a* et *d*, ne se révèlent pas être significativement différentes. Nous reviendrons sur ces résultats relatifs à la condition *d* lors de la présentation des limites de la présente étude.

Le niveau le plus faible d'importance du but a été observé dans la condition *c* (faible niveau d'abstraction – intégration), alors que le plus faible degré d'engagement a été atteint dans la condition *b* (niveau d'abstraction élevé – non-intégration). Tout d'abord, comment expliquer le résultat observé dans la condition *b* ? Dans cette condition, les élèves sont simplement focalisés sur un but abstrait, sans que ce but ne soit intégré à d'autres buts. Ce but apparaît probablement aux élèves comme trop lointain ou trop général que pour les amener à développer un haut niveau d'engagement et à réaliser des actions spécifiques dans des situations qui présentent de nombreuses incertitudes et complexités (Bandura, 1986). La différence entre les conditions *a* (un but abstrait intégré dans une structure hiérarchique de buts abstraits et concrets) et *b* (un but abstrait isolé des autres buts concrets et abstraits) peut donc être perçue comme une illustration de la distinction entre des buts futurs basés sur la réalité et des rêves ou des fantaisies sans contact avec la réalité (Miller & Brickman, 2004). Cependant, les élèves n'accordent pas moins d'importance à un but abstrait mais isolé qu'à un but abstrait et intégré. Par conséquent, il semble que, s'il est difficile pour les élèves de s'engager envers un but trop lointain ou trop général, ils n'attachent pas nécessairement pour autant moins d'importance à ce type de rêve qu'à un but davantage ancré dans la réalité.

L'importance du lien à des buts concrets ou sous-buts a ainsi pu être montrée en ce qui concerne l'engagement envers le but. Cependant, l'étude de l'importance du but indique que cette conclusion ne devrait pas nous faire oublier le rôle central joué par les buts abstraits dans lesquels ces sous-buts sont ancrés (Bandura, 1986; Miller & Brickman, 2004). En effet, nos résultats ont montré que l'impact des mani-

pulations sur l'importance perçue du but dans la condition *c* (faible niveau d'abstraction – intégration) est significativement plus négatif que celui observé dans la condition *a* (haut niveau d'abstraction – intégration). Étant donné que la seule différence entre ces conditions se situe au niveau de l'abstraction, ces résultats soutiennent le rôle positif spécifique de l'abstraction du but, en particulier sur l'importance. Il semble difficile pour les élèves d'accorder beaucoup d'importance à un but concret, exprimé sous forme d'action à mettre en œuvre. Ceci s'avère particulièrement vrai quand ce but concret est perçu comme intégré à d'autres buts (condition *c*). En effet, dans ce cas, l'importance relative du but est significativement plus faible, probablement parce que le but concret est perçu comme un simple outil pour atteindre d'autres buts. L'importance du but concret, comparée à celle de ces autres buts traduisant davantage le résultat final souhaité, diminue donc. Cependant, les élèves ne sont pas moins engagés envers ce but intégré mais concret qu'envers un but abstrait et intégré. Percevoir que travailler à ce but concret peut contribuer à l'atteinte d'autres buts abstraits (ce qu'implique la dimension d'intégration) aide probablement les élèves à développer cet engagement.

Troisièmement, notre conclusion suivante concerne le lien entre l'importance du but et l'engagement envers ce but. Plus l'importance relative du but est élevée, plus l'engagement relatif envers ce but augmente. Ce résultat soutient le postulat selon lequel l'importance du but est un antécédent de l'engagement, postulat principalement basé sur la théorie de l'Expectancy-Value (Eccles & Wigfield, 2002). En outre, ceci confirme que cet antécédent proximal, principalement investigué dans le cadre d'études menées sur l'engagement envers des buts assignés de l'extérieur (théorie du « goal setting »), est pertinent dans le cadre d'une approche des buts personnels.

Quatrièmement, les résultats soutiennent le rôle médiateur de l'importance relative du but. L'effet de l'interaction entre la manipulation du niveau d'abstrac-

tion et celle du degré d'intégration sur l'engagement relatif envers le but est complètement médiatisé par l'importance relative du but.

Sur la base de ces quatre conclusions nous pouvons répondre plus spécifiquement à notre question de recherche : la représentation du but au sein de la structure hiérarchique des buts (représentation caractérisée par une combinaison du niveau d'abstraction et du degré d'intégration du but) influence l'importance relative de ce but et, par conséquent, indirectement, l'engagement relatif envers ce but.

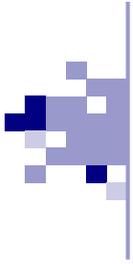
4.2. Limites et perspectives

Il nous semble important de souligner trois limites à la présente étude. Premièrement, le caractère non significatif de la différence entre les conditions *a* et *d* reste difficile à expliquer. D'après les Hypothèses 1 et 2, l'impact des manipulations dans la condition *d* (faible niveau d'abstraction – non-intégration) sur l'importance et l'engagement ressentis envers le but devrait être plus négatif que l'impact enregistré dans la condition *a*. Nos résultats ne mettent pas significativement cela en évidence. Cependant, la condition *d* ne s'est pas révélée non plus significativement différente des conditions *b* et *c*, conditions qui, elles, sont significativement différentes de la condition *a*. La position de la condition *d* est par conséquent relativement difficile à expliquer au sein de cette étude. Pour tenter de répondre à cette limite, de futures recherches devraient inclure des conditions contrôles au sein d'un dispositif expérimental 3 (niveau d'abstraction : élevé – faible – contrôle) x 3 (degré d'intégration : intégration – non-intégration – contrôle). Cela permettrait une compréhension plus précise de l'impact spécifique de chaque manipulation sur l'importance et l'engagement.

Deuxièmement, bien que l'efficacité de nos manipulations ait pu être significativement démontrée, les tailles de ces effets sont relativement petites. Autrement dit, les consignes et les tâches données aux élèves durant les 50 minutes pendant lesquelles

nous les avons rencontrés n'ont pas changé leurs perceptions et motivations du tout au tout. C'est normal et probablement préférable. En effet, ces perceptions et motivations, chaque élève les a développées progressivement, depuis de longues années déjà, au gré de ses interactions avec le monde qui l'entoure. Ce n'est pas une intervention unique et qui plus est aussi courte qui peut induire des changements de taille sur le long terme. Cette méthodologie a été choisie car l'objectif de notre étude était d'investiguer la causalité du lien entre l'engagement envers un but et ses antécédents postulés, et non pas de développer un programme visant à influencer l'engagement des participants sur le long terme. Néanmoins, ces influences à petites échelles que nous avons pu mettre en évidence sont statistiquement significatives. Autrement dit, elles ont réellement entraîné une certaine modification des perceptions et motivations des élèves, au même rang que les nombreuses autres influences qu'ils rencontrent dans leur vie de tous les jours. Les interventions réalisées dans la présente étude mériteraient par conséquent d'être prises en compte dans les réflexions menées sur le terrain, pourvu que l'on garde à l'esprit qu'elles n'auront réellement de sens et d'impact à long terme que si elles sont intégrées dans un programme d'accompagnement plus global. A ce propos, il pourrait être intéressant de mettre sur pied une étude-intervention ayant pour objectif de développer ce genre de programme. Cette étude pourrait utiliser les manipulations créées dans le cadre de la présente étude et les appliquer durant plusieurs sessions en utilisant différents médias. Les tailles d'effets devraient probablement en être augmentées.

Troisièmement, notre variable dépendante finale, à savoir l'engagement envers le but de formation, a été mesurée comme une intention et ne reflète donc pas le réel comportement des élèves. En effet, la présente étude a pris une photographie des perceptions et motivations des élèves à l'égard de leur but de formation, et ce, en fin de secondaire, c'est-à-dire avant qu'ils ne doivent choisir définitivement leur programme d'études et s'engager dans ce choix en s'inscrivant dans ce programme, en suivant les cours



et en passant les examens. Les antécédents identifiés dans cette étude sont des antécédents de l'intention qu'ont les élèves de s'engager envers leur but, c'est-à-dire de leur détermination envers leur but et de leur volonté de faire des efforts pour l'atteindre. Mais est-ce que cette intention d'engagement s'accompagnera réellement d'un engagement comportemental à l'entrée de l'enseignement supérieur ? Cela doit être vérifié. Il serait par conséquent intéressant de compléter cette analyse par une étude de l'engagement comportemental des élèves envers leur but de formation, ainsi que de leur persistance dans cet engagement, et ce, après leur transition vers l'enseignement supérieur, c'est-à-dire après qu'ils se soient effectivement engagés envers leur choix d'études. Plus précisément, nous avons suivi les participants de la présente étude (qui étaient en dernière année du secondaire quand ils y ont participé) durant leur première année dans le supérieur. Il leur a été demandé à différents moments de l'année de répondre à des questionnaires mesurant leur engagement (entre autres, comportemental) envers leur but de formation et ses conséquences (en termes de persistance, performance, bien-être psychologique et santé physique). Ces mesures vont être analysées en lien avec celles présentées dans ce document afin de permettre l'approche longitudinale d'un modèle plus global d'engagement envers un but, incluant non seulement ses antécédents mais aussi ses conséquences.

4.3. Implications pratiques

Nos résultats suggèrent, sous réserve de recherches supplémentaires les répliquant et dépassant leurs limites, certaines pistes d'intervention dans le cadre de l'accompagnement des élèves de fin du secondaire, ainsi que des étudiants entrant dans le supérieur. L'une d'elles pourrait consister à développer un outil à destination de cet accompagnement, outil qui se présenterait sous la forme d'un schéma représentant la structure hiérarchique des buts de Carver et Scheier (1998) (cf., à titre d'exemple, le schéma présenté à la Figure 3).

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

L'utilisation de cet outil pourrait avoir pour second objectif d'accompagner les élèves qui le souhaitent dans le développement de leur structure hiérarchique de buts. En effet, les gens diffèrent au niveau de leur connaissance des chemins qu'ils peuvent prendre pour atteindre leurs buts à long terme (Miller & Brickman, 2004). Cet outil pourrait donc être un moyen par lequel fournir cette connaissance en donnant au jeune des exemples de chemins généralement empruntés par d'autres pour progresser vers des buts similaires. Cependant, il importe d'être prudent quand on accompagne ainsi les élèves dans le déve-

loppement de leurs sous-buts. En effet, il a été montré que le fait d'assigner à quelqu'un des buts proximaux peut entraîner des effets négatifs en donnant à cette personne le sentiment d'être contrôlée (Manderlink & Harackiewicz, 1984). Par conséquent, il est crucial, pour préserver la motivation intrinsèque des élèves, de leur permettre de participer activement au processus de fixation des sous-buts. Cet outil pourrait donc être un media utile par lequel fournir des informations quant aux liens intéressants entre buts et sous-buts, tout en laissant au final aux élèves la liberté de dessiner leur propre schéma constitué des buts qu'eux-mêmes estiment pertinents et des chemins qui les relient.

Autrement dit, ce que cette étude nous enseigne pour l'accompagnement des élèves, ce n'est pas une recette pour amener les élèves à plus ou moins d'engagement, et ce, pour deux raisons. D'une part, être

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



Références

- Affleck, G., Tennen, H., Zautra, A., Urrows, S., Abeles, M., & Karoly, P. (2001). Women's pursuit of personal goals in daily life with fibromyalgia: A value-expectancy analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 69*(4), 587-596.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bardi, A., Lee, J. A., Hofmann-Towfigh, N., & Soutar, G. (2009). The structure of intraindividual value change. *Journal of Personality and Social Psychology, 97*(5), 913-929.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychology research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(6), 1173-1182.
- Bay, D., & Daniel, H. (2003). The theory of trying and goal-directed behaviour: The effect of moving up the hierarchy of goals. *Psychology and Marketing, 20*(8), 669-684.
- Boudrenghien, G., Frenay, M., & Bourgeois, E. (2009). La transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur : Rôle des représentations et motivations l'égard de son projet de formation. In M. Frenay, S. Neuville, B. Noël & V. Wertz (Eds.), *La persistance et la réussite dans l'enseignement universitaire : Mise en lumière des facteurs explicatifs* (à paraître). Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- Brunstein, J. C. (1993). Personal goals and subjective well-being: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*(5), 1061-1070.
- Brunstein, J. C., & Gollwitzer, P. M. (1996). Effects of failure on subsequent performance: The importance of self-defining goals. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*(2), 395-407.
- 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.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Downie, M., Koestner, R., Horberg, E., & Haga, S. (2006). Exploring the relation of independent and interdependent self-construals to why and how people pursue personal goals. *The Journal of Social Psychology, 146*(5), 517-531.
- Eccles, J. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives* (pp. 75-146). San Francisco: Freeman.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development* (pp. 1017-1095). New York: Willey.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53*, 109-132.
- Emmons, R. A. (1992). Abstract versus concrete goals: Personal striving level, physical illness, and psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 62*(2), 292-300.
- ETNIC [Entreprise des Technologies Nouvelles de l'Information et de la Communication]. (2008a). *Taux d'accès à l'enseignement supérieur*. (Les indicateurs de l'enseignement No. 20). Communauté française de Belgique: Author.

- ETNIC [Entreprise des Technologies Nouvelles de l'Information et de la Communication]. (2008b). *Taux de réussite, de redoublement et d'abandon des étudiants de 1^{ère} génération dans l'enseignement supérieur universitaire*. (Les indicateurs de l'enseignement No. 29). Communauté française de Belgique: Author.
- Germeijs, V., & Verschueren, K. (2006a). High school students' career decision-making process: A longitudinal study of one choice. *Journal of Educational Behavior*, *68*, 189–204.
- Germeijs, V., & Verschueren, K. (2006b). High school students' career decision-making process: Development and validation of the study-choice task inventory. *Journal of Career Assessment*, *14*, 449–471.
- Germeijs, V., & Verschueren, K. (2007). High school students' career decision-making process: Consequences for choice implementation in higher education. *Journal of Educational Behavior*, *70*, 223–241.
- Germeijs, V., Verschueren, K., & Soenens, B. (2006). Indecisiveness and high school students' career decision-making process: Longitudinal associations and the mediational role of anxiety. *Journal of Counseling Psychology*, *53*(4), 397–410.
- Hollenbeck, J. R., & Klein, H. J. (1987). Goal commitment and the goal-setting process: Problems, prospects, and proposals for future research. *Journal of Applied Psychology*, *72*, 212–220.
- Hollenbeck, J. R., Klein, H. J., O'Leary, A. M., & Wright, P. M. (1989). Investigation of the construct validity of a self-report measure of goal commitment. *Journal of Applied Psychology*, *74*(6), 951–956.
- Hollenbeck, J. R., Williams, C. R., & Klein, H. J. (1989). An empirical examination of the antecedents of commitment to difficult goals. *Journal of Applied Psychology*, *74*(1), 18–23.
- Husman, J., & Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, *34*(2), 113–125.
- Koestner, R., Lekes, N., Powers, T. A., & Chicoine, E. (2002). Attaining personal goals: Self-concordance plus implementation intentions equals success. *Journal of Personality and Social Psychology*, *83*(1), 231–244.
- Lawson, R. (1997). Consumer decision making within a goal-driven framework. *Psychology and Marketing*, *14*(5), 427–449.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, *57*(9), 705–717.
- Locke, E. A., Latham, G. P., & Erez, M. (1988). The determinants of goal commitment. *Academy of Management Review*, *13*(1), 23–39.
- Manderlink, G., & Harackiewicz, J. M. (1984). Proximal versus distal goal setting and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *47*(4), 918–928.
- Miller, R. B., & Brickman, S. J. (2004). A model of future-oriented motivation and self-regulation. *Educational Psychology Review*, *16*(1), 9–33.
- Neuville, S., Frenay, M., Schmitz, J., Boudrenghien, G., Noël, B., & Wertz, V. (2007). Tinto's theoretical perspective and expectancy-value paradigm: A confrontation to explain freshmen's academic achievement. *Psychologica Belgica*, *47*(1–2), 31–50.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students* (Vol. 2). San Francisco: Jossey-Bass.



- Pomerantz, E. M., Saxon, J. L., & Oishi, S. (2000). The psychological trade-offs of goal investment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(4), 617–630.
- Schultz, P. A. L. (1997). Educational goals, strategies use and the academic performance of high school students. *High School Journal*, 80(3), 193–201.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 71–86.
- Shah, J., & Higgins, T. (1997). Expectancy X Value effects: Regulatory focus as determinant of magnitude and direction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(3), 447–458.
- Sheldon, K. M., & Emmons, R. A. (1995). Comparing differentiation and integration within personal goal systems. *Personality and Individual Differences*, 18(1), 39–46.
- Sheldon, K. M., & Kasser, T. (1995). Coherence and congruence: Two aspects of personality integration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(3), 531–543.
- Sideridis, G. D. (2001). The causal role of goal importance for the explanation of student study behaviour : cross-validation with multiple samples. *Educational Psychology*, 21(3), 277–298.
- Tabachnick, S. E., Miller, R. B., & Relyea, G. E. (2008). The relationships among students' future oriented goals and sub-goals, perceived task instrumentality, and task-oriented self-regulation strategies in an academic environment. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 629–642.
- Vallacher, R. R., & Wegner, D. M. (1989). Levels of personal agency: Individual variation in action identification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(4), 660–671.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6, 49–78.
- Wrosch, C., Miller, G. E., Scheier, M. F., & Brun de Pontet, S. (2007). Giving up on unattainable goals: Benefits for health? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33, 251–265.
- Wrosch, C., Scheier, M. F., Carver, C. S., & Schulz, R. (2003). The importance of goal disengagement in adaptive self-regulation: When giving up is beneficial. *Self and Identity*, 2, 1–20.
- Wrosch, C., Scheier, M. F., Miller, G. E., Schulz, R., & Carver, C. S. (2003). Adaptive self-regulation of unattainable goals: Goal disengagement, goal reengagement, and subjective well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1494–1508.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329–339.

Cahiers de Recherche en Éducation et Formation

Déjà Parus :

Thiéry F., Zachary M-D., De Villé Ph., Vandenberghe V. (1999) Enseignement initial : les enjeux du développement de l'enseignement supérieur sur fond de crise de l'enseignement secondaire qualifiant, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 1.

Conter B., Maroy C., Urger F. (1999) Le développement de la formation professionnelle continue en Belgique francophone, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 2.

Vandenberghe V. (1999) Regard rétrospectif sur la dynamique des dépenses d'enseignement en Communauté française de Belgique :1988-1998, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 3.

Dupriez V., Maroy C. (1999) Politiques scolaires et coordination de l'action, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 4.

Doray, P. (2000) Les articulations entre formation professionnelle initiale et formation continue au Québec :quelques pistes de travail, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 5.

Casalfiore S. (2000) L'activité des enseignants en classe. Contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°6.

Vandenberghe V. et Zachary M-D. (2000) Efficacité-équité dans l'enseignement secondaire de la Communauté Wallonie Bruxelles : essai d'évaluation dans le cadre d'une comparaison internationale, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°7.

Vandenberghe V. (2000) Enseignement et iniquité : singularités de la question en Communauté Wallonie-Bruxelles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°8.

Guyot J.-L., Bonami M. (2000) Modes de structuration du travail professoral et logiques disciplinaires à l'Université, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°9.

Cattonar B. (2001) Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°10.

Maroy C. et Doray, P. (2001) La construction des relations écoles / entreprises. Le cas de la formation en alternance en Communauté Française de Belgique et au Québec, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°11.

Maroy C. (2001) Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°12.

Mangez E. (2002) Régulation et complexité des rapports familles – écoles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°13.

Waltenberg F. D. (2002) Polarisation et appariements sélectifs des individus. Etat de la question , *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°14.



Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Waltenberg F. D. et Vandenberghe V. (2002) Etat des lieux de mobilité des élèves en cours de scolarité primaire en Communauté française Wallonie – Bruxelles. Une analyse économique et quantitative, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°15.

Casalfiore S. (2002) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. I. Nature et sens des transgressions sociales à l'origine des conflits dans la dyade enseignant-élève, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°16

De Villé Ph. (2002) Equal opportunity in the educational system and the ethics of responsibility, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°17

Maroy M. et Cattonar B. (2002) Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°18.

Dauphin N. et Verhoeven M. (2002) La mobilité scolaire au cœur des transformations du système scolaire. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°19.

Casalfiore S. (2003) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. II. Nature des stratégies de résolution, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°20

Casalfiore S. (2003) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. III. Conception de l'autorité chez les élèves, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°21

Vandenberghe V. (2003) Un enseignement secondaire technique et professionnel (dé)valorisé ?, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°22

Dupriez V. (2003) La coordination du travail dans les établissements scolaires: les différentes voies de construction de l'accord, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°23

Dupriez V. et Draelants H. (2003) Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°24

Letor C. et Vandenberghe V. (2003) L'accès aux compétences est-il plus (ini)équitable que l'accès aux savoirs traditionnels ?, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°25

Galand B. et Gillet M.-P. (2004) Le rôle du comportement de la direction dans l'engagement professionnel des enseignants, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°26

Dupriez V. et Vandenberghe V. (2004) L'école en Communauté française de Belgique : de quelle inégalité parlons-nous? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°27

Vandenberghe V. (2004) Achievement Effectiveness and Equity. The role of Tracking, Grade-Repetition and Inter-school Segregation, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°28

Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Galand B. et Vanlede M. (2004) Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°29

Vandenberghé V. (2004) Les tendances longues de l'accumulation du capital humain en Belgique, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°30

Dupriez V. et Dumay X. (2004) L'égalité dans les systèmes scolaires : effet école ou effet société ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°31

Waltenberg F. (2004) What is justice in education? Sketch of answer based on theories of justice and economics. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°32

Frenay M. et Paul C. (2004) Le développement de projets pédagogiques : reflet ou source de l'engagement de l'enseignant universitaire dans ses activités d'enseignement ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°33

Dumay X. (2004) Effet établissement : effet de composition et/ou effet des pratiques managériales et pédagogiques ? Un état du débat. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°34

Dupriez V. (2004) La place de l'évaluation comme ressource pour le pilotage des systèmes scolaires : état des lieux en Belgique francophone et en Angleterre. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°35

Dumay X. et Dupriez V. (2004) Effet établissement : effet de processus et/ou effet de composition ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°36

Galand B., Bourgeois E. et Frenay M. (2005) The impact of a PBL curriculum on students' motivation and self-regulation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°37

Bonami M. (2005) Evaluation interne et évaluation externe : concurrence ou complémentarité? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°38

Galand B. (dir.) (2005) L'échec à l'université en Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°39

Draelants H. et Giraldo S. (2005) La politique d'éducation au risque de sa réception sur le terrain. Analyse de la mise en œuvre d'un dispositif d'« année complémentaire » dans trois établissements contrastés. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°40

Vandenberghé V. et Debande O. (2005) Deferred and Income-Contingent Higher Education Fees. An empirical assessment using Belgian data. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°41

Maroy C. (2005) Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°42

Sprietsma M. et Waltenberg F. (2005) The effect of teachers' wages on student achievement: evidence from Brazil. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°43



Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Vandenberghe V. (2005) Free Higher Education. Regressive Transfer or Implicit Loan? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°44

Donnay J.-Y. (2005) Sociologie des régulations de l'enseignement technique et professionnel en Communauté française de Belgique. La construction de l'offre de formation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°45

Frenay M., Wouters P., Bourgeois E. et Galand B. (2005) Evaluation of a Teacher Program in a French-Belgian university: the Use of Teaching Portfolios. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°46

Verhoeven M, Oriane J-F. et Dupriez V. (2005) Vers des politiques d'éducation « capabilisantes » ? Une analyse critique de l'action publique en matière d'éducation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°47

Draelants H. et Dumay X. (2005) Identités, cultures et images d'établissements scolaires. Un cadre théorique d'interprétation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°48

Maroy C. (2005) Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°49

Waltenberg F. and Vandenberghe V. (2005) What Does It Take to Achieve Equality of Opportunity in Education? An Empirical Investigation Based on Brazilian Data. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°50

Dupriez V. et Dumay X. (2006) Élèves en difficulté d'apprentissage : parcours et environnements éducatifs différenciés en fonction des structures scolaires. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°51

Draelants H. (2006) Le redoublement est moins un problème qu'une solution. Comprendre l'attachement social au redoublement en Belgique francophone. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°52

Letor C. (2006) Reconnaissances des compétences émotionnelles des enseignants comme compétences professionnelles : une analyse des représentations d'acteurs pédagogiques, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°53

Cattonar B., Draelants H., Dumay X. (2007) Exploring the interplay between organizational and professional identity, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°54

Maroy C. (2007) Pourquoi et comment réguler le marché scolaire?, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°55.

Maroy C. (2007) L'école à la lumière de la sociologie des organisations. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°56.

Vandenberghe V. (2007) Au-delà de Bologne, la question du 'comment' financer l'enseignement supérieur européen persiste. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°57.

Dupriez V. (2007) Quand les orientations pédagogiques aident à comprendre les modalités de division du travail à l'école : deux études de cas dans l'enseignement primaire. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°58.

Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Draelants H. (2007) Évolution des usages politiques des savoirs pédagogiques au cours des années quatre-vingt dix en Belgique francophone. Une reconfiguration des relations entre politiques, experts et acteurs de terrain. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°59.

Dumay X. et Dupriez V. (2007) Does the School Composition Effect Really Exist? Some Methodological and Conceptual Considerations. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°60.

Sotomayor C. et Dupriez V. (2007) Desarrollar competencias docentes en la escuela: Aprendizajes de una experiencia chilena de asesoría a escuelas de alta vulnerabilidad social y educativa. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°61.

Bouchat T.-H., Delvaux B. et Hindryckx G. (2008) Mobilité scolaire et composition sociale des écoles. Le cas de l'enseignement fondamental en Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°62.

Vause A., Dupriez V. et Dumay X. (2008) L'efficacité des pratiques pédagogiques : la nécessité de prendre en compte l'environnement social. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°63.

Delvaux B., Bouchat T.-M. et Hindryckx G. (2008) Espace local et choix du lieu de scolarisation dans l'enseignement fondamental. Le cas de trois espaces locaux urbains en Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°64.

Van Campenhoudt M., Dell' Aquila F. et Dupriez V. (2009) La démocratisation de l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique : état des lieux. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°65.

Vause A. (2009) Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. Vers un cadre d'analyse. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°66.

Vanlede M., Bourgeois E., Galand B. and Philippot P. (2009) Sources of academic self-efficacy-beliefs: The role of the specificity level of autobiographical memories about academic performance. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°67.

Delvaux B. et Maroy C. (2009) Débat sur la régulation des inscriptions scolaire en Belgique francophone : où se situent les désaccords ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°68.

Galand B. (2009) L'école peut-elle être un lieu de prévention des comportements violents ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°69