

Engagement scolaire, bien-être personnel et autodétermination chez des étudiants à l'université

Anne Brault-Labbé
Université de Sherbrooke

Lise Dubé
Université de Montréal

Cet article présente une étude qui a été menée auprès de 266 étudiants universitaires et qui était guidée par deux objectifs principaux : a) appliquer à l'univers scolaire un modèle tridimensionnel de l'engagement psychologique, en y incluant certaines considérations motivationnelles; b) préciser la nature des mécanismes par lesquels l'autodétermination interagit avec l'engagement scolaire pour favoriser le bien-être personnel des étudiants. Après des analyses factorielles exploratoires ayant permis de valider une première version de l'Échelle d'engagement scolaire, des analyses corrélationnelles et de régression multiple ont permis de corroborer l'hypothèse d'un lien positif entre l'engagement scolaire et le bien-être personnel des étudiants. L'hypothèse selon laquelle l'engagement scolaire est médiateur du lien entre l'autodétermination et le bien-être personnel a été validée par des analyses exploratoires et confirmatoires. La discussion des résultats met l'accent sur la pertinence de faire de l'engagement scolaire, de l'autodétermination et du bien-être personnel des variables principales d'investigation dans l'optique d'élaborer un modèle du fonctionnement scolaire optimal.

Mots-clés : engagement scolaire, motivation, bien-être personnel, théorie de l'autodétermination, psychologie positive

L'intérêt d'instances éducationnelles et gouvernementales à l'égard de la compréhension et de la promotion d'un engagement scolaire efficace chez les étudiants à tous les niveaux de formation semble connaître un essor à l'échelle mondiale depuis le début des années 2000. Cet intérêt inspire de nombreux chercheurs qui souhaitent étudier l'engagement des étudiants dans les institutions d'enseignement collégial et universitaire (Ahlfeldt, Mehta & Sellnow, 2005; Coates, 2007; Kuh, 2001; McClenney, 2004; Pontius & Harper, 2006; Ullah & Wilson, 2007; Willms, 2003). Plus spécifiquement au Québec, le CSE (Conseil supérieur de l'éducation, 2008) a récemment fait paraître un rapport portant précisément sur l'importance de la notion d'engagement dans le projet de formation des étudiants de niveau collégial.

Les liens que de nombreux chercheurs suggèrent entre l'engagement et la *performance scolaire* (CSE, 2008; Furrer & Skinner, 2003; Glanville & Wildhagen, 2007; Greene, Miller, Crowson, Duke & Akey, 2004; Jimerson, Campos & Greif, 2003; Johnson & Butts, 1983; Kluger & Koslowsky, 1988; Pirot & De

Ketele, 2000; Reeve, Jang, Carrell, Jeon & Barch, 2004; Russell, Ainley & Frydenberg, 2005; Skinner, Wellborn & Connell, 1990; Ullah & Wilson, 2007; Willms, 2003), de même qu'entre l'engagement et la *persistance aux études* (Appleton, Christenson, Kim & Reschly, 2006; Audas & Willms, 2001; Berger & Milem, 1999; Cabrera, Castaneda, Nora & Hengstel, 1992; CSE, 2008; Glanville & Wildhagen, 2007; Greene et al., 2004; Pontius & Harper, 2006; Reeve et al., 2004; Russell et al., 2005; Tinto, 1975, 1982, 1988; Willms, 2003) ne sont sans doute pas étrangers à cet intérêt pour l'étude des mécanismes inhérents à un fonctionnement engagé chez les étudiants. Reconnaisant l'importance des enjeux éducatifs et sociaux associés à une meilleure compréhension des facteurs pouvant favoriser la persistance et la performance scolaires, nous croyons par ailleurs qu'une meilleure compréhension des mécanismes psychologiques associés à un engagement efficace doit également examiner cette variable en rapport avec le bien-être personnel des étudiants ainsi qu'avec les motifs qui justifient leur choix d'entreprendre des études universitaires. La présente étude examine donc le lien entre l'engagement scolaire d'étudiants à l'université, leur bien-être personnel et leur degré d'autodétermination dans les études afin de tenter de mieux comprendre les mécanismes inhérents à un fonctionnement scolaire optimal.

Contexte théorique

L'engagement scolaire

Il existe une grande variété de définitions de l'engagement scolaire ainsi qu'un nombre important de propositions quant aux dimensions qu'inclut ce concept. Dans le cadre d'une étude menée auprès d'élèves du secondaire, Appleton et al. (2006) ont proposé qu'il existait quatre sous-types d'engagement, qui doivent être

Anne Brault-Labbé, Département de Psychologie, Université de Sherbrooke; Lise Dubé, Département de Psychologie, Université de Montréal.

Au cours de la réalisation de cette recherche, la première auteure a reçu une subvention du Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC), du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) et du Département de psychologie de l'Université de Montréal, dans le cadre de sa thèse de doctorat. Les auteures tiennent à remercier Michel Fournier pour son soutien dans la réalisation des analyses statistiques.

Toute correspondance concernant le présent article doit être adressée à Anne Brault-Labbé, professeure, Département de psychologie, Faculté des lettres et des sciences humaines, Université de Sherbrooke, 2500, boul. de l'Université Sherbrooke, Québec, Canada J1K 2R1. Courriel : anne.brault-labbe@usherbrooke.ca

mesurés distinctement afin d'établir un portrait global de l'engagement étudiant : a) l'engagement scolaire (crédits accumulés, temps dédié aux tâches scolaires, achèvement des devoirs); b) l'engagement comportemental (présence et participation volontaires en classe, activités parascolaires); c) l'engagement cognitif (autorégulation, importance accordée à l'école, autonomie, stratégies d'apprentissage), et d) l'engagement psychologique (sentiment d'appartenance, qualité des relations avec les pairs et les enseignants). Pour sa part, Willis (1993) distingue le volet scolaire de l'engagement, lié aux apprentissages, et le volet institutionnel, lié aux aspects psychosociaux de la vie en contexte universitaire. Dans une optique semblable, le CSE (2008) distingue la volonté de s'engager (volet affectif) et l'action de s'engager, celle-ci se concrétisant par l'acquisition du savoir (volet cognitif) et par la qualité des relations dans le milieu scolaire (volet sociorelationnel). Kluger et Koslowsky (1988) définissent, quant à eux, l'engagement scolaire sur la base du modèle de l'investissement (*investment model*; Rusbult & Farrell, 1983), selon lequel l'engagement se définit par une intention de persister dans une perspective à long terme (élément comportemental) et par un sentiment d'attachement envers l'objet d'engagement (élément attitudinal). Case (2007) oppose l'état engagé de l'étudiant à l'état d'aliénation : il définit l'engagement comme étant le fait de se sentir en connexion, d'avoir un sentiment d'appartenance (plutôt que d'isolement) à l'égard du milieu scolaire. Enfin, tel que le mentionnent Willms (2003) et Glanville et Wildhagen (2007), plusieurs auteurs distinguent le volet comportemental (observable) de l'engagement, qui correspond à la participation de l'étudiant à différentes tâches et activités rattachées à la vie scolaire, et le volet psychologique (subjectif) de l'engagement, qui correspond au sentiment d'appartenance au milieu scolaire (soutien perçu, qualité des relations).

Non seulement les dimensions de l'engagement incluses dans les nombreuses conceptualisations proposées varient d'une étude à l'autre, mais les indicateurs choisis pour les mesurer fluctuent également de façon importante (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004; Jimerson et al., 2003; Russell et al., 2005). Ainsi, sur le plan *affectif*, les chercheurs se réfèrent tantôt aux émotions éprouvées en classe par l'étudiant (intérêt, plaisir, absence d'ennui ou de colère), tantôt à son sentiment d'appartenance à l'institution d'enseignement, tantôt à la qualité de son lien avec ceux qu'il côtoie dans le milieu scolaire. Au niveau *cognitif*, les indicateurs renvoient notamment aux stratégies d'apprentissage de l'étudiant, au niveau de défi recherché par ce dernier, aux connaissances acquises, aux buts qui sous-tendent l'implication scolaire, ainsi qu'aux croyances sur soi, sur les pairs et sur les enseignants. Enfin, au niveau *comportemental*, l'on retrouve des marqueurs, tels que les habitudes de travail, la présence en classe, la participation aux activités scolaires et parascolaires, les efforts fournis et la persistance.

Certains auteurs soulignent également la dimension motivationnelle du concept d'engagement et se réfèrent à la quantité d'*énergie* déployée par l'étudiant dans ses tâches scolaires (Astin, 1999; McClenney, 2004; Piroit & De Ketele, 2000; Russell et al., 2005). Fréquemment évoquées de façon conjointe, les notions d'engagement et de motivation sont parfois confondues l'une pour l'autre (Appleton et al., 2006; Reeve et al., 2004; Russell et al., 2005). Les tentatives de clarification théorique à cet égard pro-

posent que l'engagement révèle le niveau de motivation sous-jacente à l'activité (Reeve et al., 2004), ou encore que la motivation constitue un élément nécessaire mais non suffisant à l'engagement (Appleton et al., 2006). Plus spécifiquement, Russell et al. (2005) stipulent que la motivation se rapporte à l'énergie et à la direction qui caractérisent le comportement, alors que l'engagement concerne la mise en action de cette énergie au moyen d'une connexion entre la personne et l'activité. Dans le contexte plus général de la psychologie de la motivation, des auteurs mentionnent également que le construit d'engagement est distinct de la motivation et qu'il doit être étudié à part entière (Klein, Wesson, Hollenbeck & Alge, 1999; Klein & Wright, 1994; Novacek & Lazarus, 1990; Tubbs, 1994). Aux fins de la présente étude, nous retiendrons particulièrement la clarification théorique proposée par Novacek et Lazarus (1990), qui considèrent que la motivation constitue le déclencheur du processus d'engagement et qu'elle comporte deux volets : un volet dispositionnel, ou *affectif*, représentant les valeurs et les intérêts de l'individu, ainsi qu'un volet transactionnel, ou *activateur*, responsable de la mobilisation de l'énergie permettant de fournir les efforts nécessaires pour s'engager, c'est-à-dire pour poursuivre les buts associés à ces valeurs et à ces intérêts.

Un modèle tridimensionnel de l'engagement : interaction de trois forces psychologiques

La présente étude propose un cadre théorique dans lequel l'engagement est défini en tant que concept multidimensionnel, dont les composantes, au nombre de trois, représentent des forces psychologiques qui interagissent pour favoriser chez l'individu le maintien d'une ligne de pensée ou d'action envers une personne, une activité ou un projet qui lui tient à cœur (Brault-Labbé & Dubé, 2009; Brickman, 1987; Dubé, Jodoin & Kairouz, 1997; Jodoin, 2000). Tout d'abord, la force affective, ou l'enthousiasme, est considérée comme étant souvent responsable du déclenchement du processus d'engagement; elle correspond à l'intérêt ou à l'attraction ressentie par l'individu à l'égard de l'objet d'engagement. Deuxièmement, la force comportementale, ou la persévérance, est considérée comme un élément favorisant la poursuite des actions et des efforts que nécessite l'engagement en dépit des obstacles rencontrés. Enfin, la force cognitive correspond à la capacité de réconcilier les éléments positifs et négatifs associés au fait de s'engager. Cette dernière composante, qui se rapporte au calcul « coûts-bénéfices » inhérent à tout engagement, renvoie plus spécifiquement à la capacité de comprendre et d'accepter que l'engagement implique des difficultés et des renoncements qu'il faut savoir assumer si l'on veut profiter des avantages qu'il comporte.

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

des individus et des sociétés (Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999; Kahneman, Diener & Schwarz, 1999; Lyubomirsky, 2001; Ryan & Deci, 2001; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Sheldon & King, 2001; Snyder & Lopez, 2005).

Il est à noter que ce modèle évalue la perception qu'a l'individu de ses propres mécanismes affectifs, cognitifs et comportementaux inhérents à l'engagement, plutôt que de se baser sur des indicateurs observables ou sur les jugements de personnes de son entourage. Une telle approche permet d'amener l'étudiant à réfléchir lui-même aux mécanismes psychologiques qui sous-tendent son fonctionnement engagé, ce qui constitue un avantage quant à l'applicabilité clinique du modèle. Coates (2007) mentionne à cet égard que le simple fait pour l'étudiant de fournir ses perceptions relatives à son engagement, par l'entremise d'un questionnaire, représente une occasion de réfléchir activement à sa manière d'aborder ses études universitaires et, en ce sens, constitue en soi un outil efficace pour augmenter son engagement global. De plus, cette approche rejoint les propos d'auteurs qui soulignent que les inférences d'états psychologiques effectuées essentiellement à partir d'indicateurs observables ou de jugements des tiers peuvent biaiser la compréhension de l'état engagé (Appleton et al., 2006; CSE, 2008; Glanville & Wildhagen, 2007). Certaines études soulignent, par exemple, qu'un investissement comportemental très intense dans une activité peut parfois être associé à un mode de fonctionnement compulsif, nuisible pour l'individu, plutôt qu'à un état engagé favorisant le fonctionnement optimal (Astin, 1999; Brault-Labbé & Dubé, 2008; Jodoin, 2000; Mageau & Vallerand, 2007; Vallerand et al., 2003). Dans un tel cas, la fréquence comportementale ou le jugement d'observateurs externes risque de ne pas représenter adéquatement l'expérience d'engagement telle qu'elle est vécue par l'étudiant.

Le but premier de la présente étude était d'appliquer à l'univers scolaire le modèle tridimensionnel de l'engagement tout juste présenté, qui met de l'avant l'interaction de trois forces psychologiques nécessaires au maintien de l'état engagé. Sur la base de la définition de la motivation proposée par Novacek et Lazarus (1990), un second objectif était de préciser le modèle en incluant une dimension activatrice dans l'échelle d'engagement scolaire à créer, en mesurant l'énergie, la vigueur et le dynamisme ressentis par l'étudiant envers ses études.

Rapprochements potentiels entre engagement scolaire, bien-être et autodétermination

Plusieurs auteurs établissent des liens entre l'engagement scolaire et divers aspects de la qualité de vie, notamment la qualité des interactions sociales ou des aptitudes psychosociales de l'étudiant (Appleton et al., 2006; Case, 2007; Jimerson et al., 2003; Kuh, 2001; Pontius & Harper, 2006; Willms, 2003), la perception positive du soutien reçu (Berger & Milem, 1999; Kuh, 2001), la qualité du développement personnel (Astin, 1999; Case, 2007; Reeve et al., 2004; Ullah & Wilson, 2007), le sentiment d'épanouissement personnel (Case, 2007) et le développement du sentiment de compétence (Berger & Milem, 1999; Case, 2007; Pontius & Harper, 2006). Ces résultats laissent croire que la qualité de l'engagement scolaire est susceptible d'être associée, de façon plus globale, au bien-être personnel de l'étudiant (états affectifs et physiques positifs, satisfaction de vie et sens donné à la vie).

Dans un autre ordre d'idées, les motifs qui incitent les étudiants à entreprendre des études universitaires peuvent également avoir un impact sur la qualité de leur engagement scolaire et, indirectement, sur leur bien-être. La théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000) paraît ici particulièrement pertinente. Dans le domaine de l'éducation, un grand nombre d'études ayant fait appel à ce modèle présentent l'engagement et la persistance comme des conséquences possibles d'une régulation de la motivation hautement autodéterminée, et font allusion également à leurs conséquences positives sur divers aspects du fonctionnement de l'étudiant (Blanchard, Pelletier, Otis & Sharp, 2004; Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991; Fortier, Vallerand & Guay, 1995; Guay, Boivin & Hodge, 1999; Guay, Larose & Boivin, 2004; Guay & Vallerand, 1997; Ratelle, Guay & Vallerand, 2007; Ratelle, Larose, Guay & Sénécal, 2005; Vallerand & Bissonnette, 1992; Vallerand, Fortier & Guay, 1997). Selon les tenants de cette théorie, il existe au moins cinq niveaux d'autodétermination, qui correspondent à divers degrés auxquels la motivation à poursuivre un projet ou un but personnel est basée sur des critères internes de l'individu (par ex., la valeur ou l'intérêt accordé au projet), plutôt que sur des critères externes, tels qu'une récompense à obtenir ou les attentes perçues d'autrui (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000). Ces différents types de régulation de la motivation s'échelonnent sur un continuum, où une absence totale d'autodétermination correspond à l'*amotivation* et où une autorégulation maximale correspond à la régulation *intrinsèque*. Entre ces deux extrêmes ont notamment été établies, dans un ordre croissant d'autodétermination, les régulations *extrinsèque externe*, *extrinsèque introjectée* et *extrinsèque identifiée*.

Lorsqu'on évalue le type de régulation de la motivation d'un individu, on cherche à établir les raisons qui le motivent au départ à s'impliquer ou à continuer de s'impliquer dans un projet donné. Nous croyons que l'engagement témoigne de la façon dont ce choix s'actualise dans la *poursuite concrète* des buts associés à ce choix. Dans cette optique, il est plausible de croire que l'engagement joue un rôle médiateur dans le lien qui existe entre l'autodétermination et le bien-être personnel : un état fortement autodéterminé prédisposerait l'individu à un niveau plus élevé de bien-être, mais cette prédisposition s'actualiserait à travers le processus d'engagement, nécessaire pour permettre à l'individu d'évoluer concrètement vers l'atteinte de buts personnels satisfaisants et importants pour lui. Cette hypothèse de médiation a été vérifiée empiriquement dans la présente étude.

Objectifs et hypothèses

Cette étude avait comme but premier d'appliquer au domaine scolaire le modèle tridimensionnel de l'engagement présenté précédemment, selon l'hypothèse sous-jacente que les trois forces qu'il inclut sont distinctes mais fortement reliées entre elles. De plus, l'étude visait à intégrer dans ce modèle le volet activateur (énergie) de la motivation, selon la définition de Novacek et Lazarus (1990), et à vérifier comment ce dernier s'associe aux autres composantes. Elle visait également à explorer la nature des associations entre l'engagement scolaire, l'autodétermination et le bien-être personnel des étudiants, selon les hypothèses sous-jacentes suivantes : a) l'engagement scolaire et ses trois composantes prédisent positivement le bien-être personnel, et b) l'engagement scolaire est médiateur du lien entre autodétermina-

tion et bien-être personnel. En comparaison avec les travaux antérieurs qui ont utilisé ce modèle d'engagement (Brault-Labbé et al., 2005; Dubé et al., 1997; Jodoin, 2000), la présente étude innove à trois niveaux : elle tente d'abord d'appliquer le modèle à un nouveau domaine d'activités (domaine scolaire); elle tente également d'inclure le volet activation dans ses trois composantes déjà définies et, enfin, elle tente d'établir des ponts entre ce modèle de l'engagement et la théorie de l'autodétermination.

Méthodologie

Échantillon

L'échantillon était composé de 266 étudiants de premier cycle universitaire, dont 80 hommes et 184 femmes (deux participants n'ont pas spécifié leur sexe). La langue maternelle de 91 % d'entre eux était le français, et 78,6 % étaient de nationalité canadienne. Les étudiants ont rapporté consacrer en moyenne 13,25 heures par semaine à des tâches scolaires à la maison et 5,54 heures, la fin de semaine. La moyenne d'âge des étudiants était de 23,16 ans. La catégorie moyenne de leur salaire annuel se situait entre 10 000 et 20 000 \$, et la catégorie moyenne du salaire annuel de leurs parents, entre 75 000 et 100 000 \$.

Procédure

Les participants ont été recrutés dans neuf cours de psychologie de premier cycle universitaire. L'étude leur a été présentée comme étant une recherche portant sur les hauts et les bas de la vie scolaire, sans précision sur les objectifs relatifs à l'engagement, de façon à limiter les biais possibles dans les réponses. Les étudiants ont été informés qu'ils auraient à répondre à un court questionnaire, qu'ils étaient entièrement libres de participer ou non et que les données seraient traitées de façon confidentielle. Trois enseignants ont contribué au recrutement sans toutefois pouvoir allouer le temps nécessaire pour que l'expérimentation ait lieu durant les cours. Les chercheurs ont donc demandé aux participants de remettre le questionnaire rempli dans une boîte prévue à cette fin au secrétariat de leur programme au cours des jours suivants. Pour les six autres groupes, les questionnaires ont été distribués et recueillis en classe.¹ Au total, 268 répondants ont pris part à l'étude; deux questionnaires ont été exclus parce qu'ils contenaient trop de réponses manquantes.

Instruments de mesure

Engagement scolaire. Les 12 items de l'Échelle d'engagement psychologique au travail, élaborée et validée par Jodoin (2000) sur la base du modèle de l'engagement de Dubé et al. (1997), ont été adaptés de façon à s'appliquer à la vie scolaire. De plus, huit items ont été créés afin de mesurer le volet affectif et le volet activateur de la motivation, tels que les ont définis Novacek et Lazarus (1990). L'objectif était d'examiner de quelle façon ces items allaient s'associer à ceux visant à mesurer l'enthousiasme dans le modèle initial. L'aspect activateur de la motivation a été évalué par des énoncés se rapportant aux notions d'énergie, de force, de dynamisme et de vigueur, tandis que l'aspect affectif a été évalué par des items se rapportant à l'impression de se sentir intéressé, curieux ou captivé par la discipline étudiée. Enfin, quatre items ont été créés afin de mesurer

plus adéquatement la composante cognitive de l'engagement scolaire, car certains énoncés de l'échelle de Jodoin (2000) destinés à mesurer cet aspect étaient difficilement adaptables à l'univers scolaire. En tout, 24 items ont été utilisés pour évaluer l'engagement scolaire, chacun devant être coté sur une échelle de Likert allant de 0 (*Ne me caractérise pas du tout*) à 8 (*Me caractérise tout à fait*).

Autodétermination dans les études. Cette variable a été mesurée au moyen de l'Échelle de motivation en éducation (EME) (Vallerand, Blais, Brière & Pelletier, 1989; Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Sénécal & Vallières, 1992; Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Sénécal & Vallières, 1993). Les participants y indiquaient dans quelle mesure chaque énoncé correspondait, pour eux, à une raison de poursuivre leurs études, sur une échelle allant de 1 (*Ne correspond pas du tout*) à 7 (*Correspond très fortement*). L'échelle globale inclut sept sous-échelles (quatre items chacune), correspondant aux types suivants de régulation de la motivation : a) amotivation (par ex., *Je ne parviens pas à voir pourquoi je vais à l'université et franchement je m'en fous pas mal*); b) motivation extrinsèque externe (par ex., *Pour décrocher un emploi plus prestigieux plus tard*); c) motivation extrinsèque introjectée (par ex., *Parce que le fait de réussir à l'université me permet de me sentir important à mes propres yeux*); d) motivation extrinsèque identifiée (par ex., *Parce que, selon moi, des études universitaires vont m'aider à mieux me préparer à la carrière que j'ai choisie*); e) motivation intrinsèque à la connaissance (par ex., *Pour le plaisir d'en savoir plus long sur les matières qui m'attirent*); f) motivation intrinsèque à l'accomplissement (par ex., *Pour le plaisir que je ressens à me surpasser dans mes études*); g) motivation intrinsèque à la stimulation (par ex., *Pour les moments intenses que je vis lorsque je suis en train de communiquer mes propres idées aux autres*). Dans la présente étude, les coefficients de consistance interne (α de Cronbach) de ces sous-échelles étaient relativement élevés (de 0,78 à 0,86), à l'exception de la régulation extrinsèque identifiée (0,51).

Bien-être personnel. Le bien-être personnel (BEP) a été évalué par plusieurs indicateurs visant à se compléter :

Sens donné à la vie. Cette variable a été mesurée par trois items utilisés par Dubé et al. (1997) : *Je vois ma vie comme ayant un sens et un but précis* ; *J'ai l'impression de ne pas avoir trouvé ma place dans la vie* (énoncé inverse); *J'ai réussi à donner un sens à ma vie* ($\alpha = 0,79$). Les répondants devaient indiquer leur degré d'accord avec ces énoncés au moyen d'une échelle allant de 0 (*pas du tout*) à 8 (*totalelement*).

Bonheur. Le bonheur des participants a été mesuré au moyen de trois items utilisés par Dubé et al. (1997) : *Je suis joyeux(se)*; *Je suis heureux(se)*; *Je suis de bonne humeur* ($\alpha = 0,93$). L'échelle de réponse était la même que celle à utiliser pour le sens donné à la vie.

Satisfaction de vie. La satisfaction de vie générale des étudiants a été évaluée au moyen de la version française (Blais, Vallerand, Pelletier & Brière, 1989) de la Satisfaction with Life Scale (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985). Cette échelle inclut cinq items, tels que *Jusqu'à maintenant, j'ai obtenu les choses*

¹ Au moment des analyses, aucune différence significative n'est apparue pour les mesures d'engagement et de BEP entre les étudiants selon qu'ils avaient répondu au questionnaire dans le cadre des heures de cours ou non.

importantes que je voulais dans la vie » ($\alpha = 0,84$). Les modalités de réponses étaient les mêmes que pour le sens donné à la vie.²

Satisfaction scolaire. Cette variable a été évaluée au moyen de l'Échelle de satisfaction dans les études (ESDE), élaborée et validée en français par Vallerand et Bissonnette (1990), sur la base de l'Échelle de satisfaction de vie, dont les cinq items ont été adaptés à la vie scolaire ($\alpha = 0,80$).

Fréquence des émotions positives et négatives. La fréquence des émotions positives ($\alpha = 0,81$) a été mesurée au moyen de quatre états affectifs positifs (joie, fierté, bonheur et satisfaction); la fréquence des émotions négatives ($\alpha = 0,80$) a été mesurée par 10 états affectifs négatifs (peur, colère, tristesse, inquiétude, irritation, culpabilité, anxiété, regret, honte et jalousie). Pour cette mesure tirée des travaux de Jodoin (2000), les participants devaient indiquer la fréquence à laquelle ils ont ressenti ces états au cours du dernier mois, sur une échelle de sept points, associés aux fréquences suivantes : 0 = *Jamais*, 1 = *Presque jamais*, 2 = *Rarement*, 3 = *Parfois*, 4 = *Souvent*, 5 = *Généralement*, et 6 = *Toujours*.³

Perception de l'état de santé physique. La perception de l'état de santé physique a été évaluée au moyen de 10 items ($\alpha = 0,79$) représentant des symptômes physiques variés (difficulté à respirer, palpitations cardiaques, maux de dos, maux d'estomac, douleur à la poitrine, maux de tête, tension musculaire, tremblements, grippe et rhume). Les participants devaient indiquer la fréquence à laquelle ils avaient ressenti chacun de ces symptômes au cours des six derniers mois, sur une échelle de Likert allant de 0 (*Jamais*) à 6 (*Très fréquemment*). Cette mesure a aussi été tirée des travaux de Jodoin (2000).

Désirabilité sociale. Puisque la présente étude reposait sur des mesures autorévéloées, la désirabilité sociale a été évaluée au moyen du Balanced Inventory of Desirability Responding (BIDR6; Paulhus, 1984), traduit et validé en français par Cournoyer et Sabourin (1989). Cet instrument comporte deux sous-échelles de 20 items, mesurant le déni inconscient (défense inconsciente contre une menace psychologique à l'image de soi, $\alpha = 0,63$) et la gestion consciente de l'impression (effort fourni consciemment afin de créer une impression favorable, $\alpha = 0,76$). Les participants devaient indiquer leur degré d'accord avec les énoncés au moyen d'une échelle de 7 points, allant de 1 (*Faux*) à 7 (*Totalement vrai*).

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

Résultats

Les résultats sont décrits en deux sections. La première inclut les analyses préliminaires (propriétés psychométriques de l'Échelle d'engagement scolaire et considérations relatives aux variables sociodémographiques et à la désirabilité sociale). La seconde section rapporte les analyses principales, qui concernent les liens entre l'engagement scolaire, le BEP et l'autodétermination.

Analyses préliminaires

Propriétés de l'Échelle d'engagement scolaire. Les items mesurant l'engagement scolaire ont été soumis à des analyses factorielles exploratoires (extraction par axes principaux avec ro-

tation oblimin,⁴ $\delta = 0$), avec un critère de saturation factorielle de 0,30 dans la matrice des types (*pattern matrix*). Les items formulés négativement ont été recodés avant de procéder aux analyses. Six items ont été exclus pour des raisons de parcimonie ou à cause d'une saturation factorielle trop faible. De plus, six items négativement formulés ont été retranchés parce qu'ils se rassemblaient très distinctement sur deux facteurs peu corrélés aux autres, et identifiés respectivement comme un manque d'énergie pour les activités scolaires ainsi qu'un manque d'intérêt pour le domaine d'études (ce résultat inattendu sera discuté ultérieurement). La solution factorielle finale de l'Échelle d'engagement scolaire, présentée au Tableau 1 avec les coefficients de consistance interne de chaque facteur (α de Cronbach), comportait trois facteurs et rendait compte de 62,35 % de la variance totale de l'échelle. L'analyse des résidus confirmait qu'il était justifié de la retenir (KMO = 0,89). Le premier facteur (six items, valeur propre = 5,65) regroupait les items positivement formulés mesurant l'enthousiasme (composante affective du modèle), mais également les items positivement formulés mesurant les aspects affectif et activateur de la motivation, selon la définition de Novacek et Lazarus (1990). L'étiquette « enthousiasme » a été conservée pour ce facteur, mais celui-ci a reçu l'appellation de composante motivationnelle (et non uniquement affective) de l'engagement. Les deux autres facteurs correspondaient aux composantes cognitive et comportementale de l'engagement scolaire, soit la persévérance (trois items, valeur propre = 1,37) et la réconciliation des aspects positifs et négatifs de la vie scolaire (quatre items, valeur propre = 1,09). Les corrélations entre les trois composantes positives de l'engagement scolaire oscillaient entre $r = 0,49$ et $0,54$, $p < 0,001$. Le coefficient de consistance interne de l'Échelle d'engagement scolaire (EES) ainsi obtenue était de 0,88.

Désirabilité sociale. La gestion consciente de l'impression (effort fourni afin de créer une impression favorable) n'était pas corrélée à l'engagement et était reliée à très peu d'indicateurs du BEP : elle était positivement associée à la satisfaction de vie ($r = 0,13$, $p < 0,05$) et à la satisfaction scolaire ($r = 0,16$, $p < 0,05$), et négativement associée à la fréquence des affects négatifs ($r = -0,18$, $p < 0,01$). Par ailleurs, le déni inconscient (défense inconsciente contre une menace à l'image de soi) était positivement corrélé à l'engagement scolaire et à ses composantes ($r = 0,25$ à $0,31$, $p < 0,001$), de même qu'au sens donné à la vie ($r = 0,27$,

² Comme dans les travaux antérieurs menés par Dubé et ses collègues, les items mesurant le sens donné à la vie, le bonheur et la satisfaction de vie ont été soumis à une analyse factorielle exploratoire par axes principaux (rotation oblimin, $\delta = 0$), de façon à veiller à ce qu'ils constituent des indicateurs distincts du BEP. La solution obtenue, qui rendait compte de 73,77 % de la variance totale de l'échelle, correspondait aux trois facteurs attendus (critère de saturation factorielle de 0,30, KMO = 0,86).

³ Notons qu'il a été démontré que la fréquence des émotions négatives doit être mesurée distinctement de la fréquence des émotions positives dans l'évaluation du bien-être, puisque c'est le bilan émotionnel positif qui prédit le bien-être et non l'absence d'émotions négatives, qui est en soi utopique (Diener, Sandvik & Pavot, 1991).

⁴ La rotation oblimin est à privilégier dans l'analyse factorielle lorsque l'on présume que les composantes attendues sont reliées entre elles et qu'elles font partie d'un même concept. Pour que son utilisation demeure justifiée, les corrélations entre les facteurs extraits de l'analyse doivent se situer au-delà de 0,32 (Tabachnick & Fidell, 2001).

Tableau 1
Échelle d'engagement scolaire : solution factorielle

| Items | F1 | F2 | F3 |
|--|------|------|------|
| Enthousiasme envers les études (composante motivationnelle : $\alpha = 0,88$) | | | |
| Quand il est question de mes études, j'ai de l'énergie à revendre. | 0,93 | | |
| Lorsque je fais des activités reliées à mes études, je me sens plein(e) de vigueur. | 0,74 | | |
| En général, je me sens très dynamique dans mon environnement académique. | 0,73 | | |
| Je suis enthousiaste vis-à-vis de mes études | 0,72 | | |
| J'éprouve du plaisir dans les tâches quotidiennes de mes études. | 0,70 | | |
| C'est facile pour moi de toujours découvrir de nouveaux aspects de mon champ d'étude qui m'intéressent. | 0,56 | | |
| Persévérance dans les tâches scolaires (composante comportementale : $\alpha = 0,80$) | | | |
| Même quand mes études exigent beaucoup d'efforts, je n'abandonne pas avant d'avoir atteint le but visé. | | 0,85 | |
| Malgré les difficultés que je rencontre, je suis persévérant(e) dans mes études. | | 0,73 | |
| Lorsque je suis débordé(e) dans mes études, je continue à essayer de faire ce que je peux. | | 0,59 | |
| Réconciliation du positif et du négatif de la vie scolaire (composante cognitive : $\alpha = 0,68$) | | | |
| J'accepte le fait que des études comme les miennes impliquent des aspects positifs mais aussi des aspects négatifs. | | | 0,65 |
| Je suis parfaitement à l'aise avec le fait que des études comme les miennes puissent impliquer certaines difficultés. | | | 0,61 |
| Je crois que les avantages à retirer de mes études justifient très bien de faire face aux difficultés qu'elles impliquent. | | | 0,45 |
| J'assume pleinement la responsabilité des conséquences négatives de mon engagement dans mes études. | | | 0,41 |

$p < 0,001$), à la satisfaction de vie ($r = 0,25, p < 0,001$), à la satisfaction scolaire ($r = 0,25, p < 0,001$) et à la fréquence des affects positifs ($r = 0,26, p < 0,001$). En outre, le déni inconscient était négativement relié à la fréquence des affects négatifs ($r = -0,13, p < 0,05$) et des malaises physiques ($r = -0,17, p < 0,01$).

Considérations sociodémographiques. Les étudiants les plus âgés ont rapporté, en moyenne, des degrés plus élevés d'enthousiasme ($r = 0,19, p < 0,01$), de persévérance ($r = 0,13, p < 0,05$) et d'engagement scolaire global ($r = 0,14, p < 0,05$). Les autres variables sociodémographiques n'étaient pas significativement reliées à l'engagement scolaire. En ce qui concerne les indicateurs de BEP, les femmes ont rapporté une fréquence plus élevée de symptômes physiques que les hommes, $t(261) = 2,68, p < 0,01$. De plus, le revenu annuel des parents était positivement relié à la satisfaction de vie ($r = 0,20, p < 0,001$) ainsi qu'à la satisfaction scolaire ($r = 0,17, p < 0,01$), et il était négativement relié à la fréquence des affects négatifs ($r = -0,16, p < 0,01$). Le revenu personnel des étudiants était inversement corrélé à la fréquence des malaises physiques ($r = -0,14, p < 0,05$). Enfin, l'âge était négativement associé à la fréquence des affects positifs ($r = -0,18, p < 0,01$), mais n'était relié à aucun autre indicateur du BEP.

Analyses principales

Le Tableau 2 présente les moyennes et les écarts-types obtenus pour les mesures d'engagement scolaire, de BEP, d'autodétermination et de désirabilité sociale ainsi que les corrélations existant entre ces variables. Plusieurs des résultats présentés dans ce tableau seront détaillés dans les sections qui suivent.

Relations entre l'engagement scolaire et le BEP. Tel qu'il est indiqué au Tableau 2, l'engagement scolaire et chacune de ses composantes étaient positivement reliés à tous les indicateurs positifs du BEP, alors qu'ils étaient négativement reliés à la fréquence des affects négatifs. La fréquence des symptômes physiques n'était significativement corrélée à aucune des mesures d'engagement. Afin d'évaluer la valeur prédictive de l'engagement scolaire en ce qui a trait au BEP, deux séries d'analyses de régression multiple hiérarchiques ont été réalisées : la première visait à évaluer la valeur prédictive de l'engagement scolaire global par rapport aux indicateurs de BEP, et la deuxième visait à évaluer la contribution respective de chaque composante de l'engagement scolaire quant à la prédiction des indicateurs du BEP. Les variables sociodémographiques ont été entrées en bloc dans la première étape des analyses, suivies du déni inconscient et de la gestion consciente de l'impression dans la deuxième étape des analyses, afin de contrôler statistiquement leur effet et de réduire le risque que leur influence sur le BEP soit confondue avec celle de l'engagement. Finalement, l'engagement scolaire global a été entré dans la troisième étape de chaque analyse de la première série, et les trois composantes de l'engagement ont été entrées en bloc dans la troisième étape de chaque analyse de la seconde série.

Tel qu'on s'y attendait, la première série d'analyses de régression a permis de constater que l'engagement scolaire global avait une valeur prédictive positive pour tous les indicateurs positifs du BEP ($\beta = 0,39$ à $0,57, p < 0,001$), ainsi qu'une valeur prédictive négative modeste pour ce qui est de la fréquence des affects négatifs ($\beta = -0,17, p < 0,05$). Quant à la deuxième série d'analyses, le Tableau 3 indique les coefficients de régression standardisés (β) pour chacune des composantes de l'engagement scolaire ainsi que la variance expliquée (ΔR^2) par celles-ci dans la prédiction des indicateurs du BEP. En plus d'avoir toutes les trois une valeur prédictive positive en ce qui concerne la satisfaction scolaire, chacune de ces trois composantes contribuait à la prédiction d'un indicateur spécifique du BEP. Ainsi, l'enthousiasme avait spécifiquement une valeur prédictive positive quant à la satisfaction de vie; la persévérance avait également une valeur prédictive positive pour la satisfaction de vie, mais elle était la seule composante à prédire aussi le sens donné à la vie. Finalement, la réconciliation des aspects positifs et négatifs de la vie scolaire était la seule composante à avoir une valeur prédictive positive en ce qui a trait au bonheur.

Le rôle médiateur de l'engagement scolaire. Des analyses de régression hiérarchique ont été conduites afin de mettre à l'épreuve l'hypothèse selon laquelle l'engagement scolaire est médiateur du lien entre l'autodétermination et le bien-être personnel des étudiants. Il s'agissait de vérifier si, dans un premier temps, l'autodétermination prédit l'engagement scolaire, si, dans un deuxième temps, elle prédit le BEP, et si, dans un dernier temps, la présence de l'engagement dans l'équation de régression diminue

Tableau 2
Moyennes, écarts-types et corrélations entre les principales variables investiguées

| Variables | M | É.-T. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|--------------------------|------|-------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 1. ENG-enthousiasme | 6,54 | 1,70 | 1,00 | | | | | | |
| 2. ENG- persévérance | 8,01 | 1,43 | 0,54*** | 1,00 | | | | | |
| 3. ENG-réconciliation | 7,70 | 1,45 | 0,51*** | 0,49*** | 1,00 | | | | |
| 4. ENG-global | 7,42 | 1,26 | 0,85*** | 0,81*** | 0,80*** | 1,00 | | | |
| 5. Bonheur | 7,31 | 1,97 | 0,30*** | 0,28*** | 0,35*** | 0,38*** | 1,00 | | |
| 6. Sens donné à la vie | 6,48 | 2,25 | 0,36*** | 0,35*** | 0,25*** | 0,39*** | 0,45*** | 1,00 | |
| 7. Satisfaction de vie | 6,86 | 1,85 | 0,35*** | 0,41*** | 0,35*** | 0,45*** | 0,55*** | 0,50*** | 1,00 |
| 8. Satisfaction scolaire | 6,90 | 1,59 | 0,48*** | 0,42*** | 0,41*** | 0,54*** | 0,30*** | 0,40*** | 0,52*** |
| 9. Affects positifs | 6,70 | 1,40 | 0,35*** | 0,33*** | 0,30*** | 0,40*** | 0,64*** | 0,43*** | 0,59*** |
| 10. Affects négatifs | 3,71 | 1,30 | -0,15** | -0,20*** | -0,28*** | -0,25*** | -0,42*** | -0,24*** | -0,41*** |
| 11. Malaises physiques | 2,73 | 1,48 | -0,12 | -0,05 | -0,11 | -0,11 | -0,24*** | -0,14* | -0,22*** |
| 12. RM-Amotivation | 2,08 | 1,12 | -0,42*** | -0,38*** | -0,28*** | -0,44*** | -0,22*** | -0,33*** | -0,26*** |
| 13. RM-E-externe | 6,26 | 2,26 | -0,24*** | -0,10 | -0,07 | -0,17** | -0,03 | -0,12* | -0,10 |
| 14. RM-E-introjectée | 5,92 | 2,11 | 0,12 | 0,02 | -0,04 | 0,04 | -0,02 | -0,11 | 0,01 |
| 15. RM-E-identifiée | 8,11 | 1,32 | 0,11 | 0,06 | 0,15* | 0,13* | 0,09 | -0,03 | 0,11 |
| 16. RM-I-connaissance | 8,05 | 1,45 | 0,55*** | 0,31*** | 0,24*** | 0,46*** | 0,21*** | 0,22*** | 0,30*** |
| 17. RM-I-accompliss. | 6,53 | 1,84 | 0,61*** | 0,41*** | 0,26*** | 0,53*** | 0,13* | 0,25*** | 0,30*** |
| 18. RM-I-stimulation | 5,35 | 1,87 | 0,46*** | 0,15** | 0,08 | 0,30*** | 0,03 | 0,08 | 0,11 |
| 19. Déni inconscient | 6,25 | 0,82 | 0,25*** | 0,27*** | 0,26*** | 0,31*** | 0,10 | 0,27*** | 0,25*** |
| 20. Gestion consc. imp. | 5,88 | 1,15 | 0,13 | -0,03 | 0,09 | 0,08 | 0,00 | 0,11 | 0,13* |

Nota. Toutes les moyennes ont été reportées sur des échelles de 0 à 10 afin d'augmenter leur comparabilité. ENG : engagement scolaire; RM-I : régulation de la motivation de type intrinsèque; RM-E : régulation de la motivation de type extrinsèque.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

son effet prédictif sur le BEP.⁵ Afin de procéder à ces analyses, un index global d'autodétermination scolaire a été établi pour chaque participant en pondérant les scores obtenus aux diverses sous-échelles d'autodétermination selon une formule utilisée par divers auteurs ayant eu recours à l'EME dans le cadre d'études antérieures (Fortier et al., 1995; Guay & Vallerand, 1997; Vallerand et al., 1997).⁶ Encore une fois, les variables sociodémographiques ont été entrées en bloc dans la première étape des analyses, puis le déni inconscient et la gestion consciente de l'impression ont été entrés en bloc dans la seconde étape, de façon à contrôler leur effet potentiel sur les variables dépendantes à l'étude. L'index d'autodétermination scolaire a été ensuite introduit dans l'analyse comme variable indépendante. Cet index d'autodétermination s'est effectivement avéré avoir une valeur prédictive positive en ce qui concerne l'engagement scolaire dans la première équation ($\beta = 0,57$, $p < 0,001$). Tel que l'illustre le Tableau 4, il avait également une valeur prédictive positive envers les indicateurs positifs du BEP dans la deuxième équation (bonheur, sens donné à la vie, satisfaction de vie, satisfaction académique, fréquence des affects positifs). Finalement toujours tel qu'indiqué au Tableau 4, l'ajout de l'engagement académique dans le modèle annulait complètement l'effet prédictif de l'index d'autodétermination vis-à-vis des indicateurs du BEP, indiquant un effet de médiation de l'engagement académique dans le lien existant entre l'autodétermination et le BEP.

Comme les résultats obtenus par régression se sont avérés concluants, le modèle selon lequel l'engagement scolaire est médiateur du lien entre autodétermination et BEP a été soumis à une analyse confirmatoire par équations structurales (logiciel AMOS 4.0), selon une méthode d'estimation par maximum de vraisemblance (*maximum likelihood*).⁷ Malgré l'obtention d'un khi carré significatif (très sensible aux variations dans la distribution des variables et à la taille d'échantillon), les données s'harmonisaient de façon satisfaisante au modèle ($\chi^2 = 231,799$, $df = 28$, $p <$

0,001, NFI = 0,97). Les estimés standardisés des paramètres, tous significatifs à $p < 0,001$, sont présentés dans la Figure 1.

Discussion

Quatre objectifs ont guidé la présente recherche. Le premier était de vérifier si le modèle de l'engagement psychologique proposé par Dubé et al. (1997) pouvait s'appliquer au domaine scolaire. Le second visait à inclure le volet activateur (énergie) de la motivation dans la mesure d'engagement scolaire ainsi créée et

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

⁶ La formule est la suivante : $[(2 \times (\text{MI connaissance} + \text{MI accomplissement} + \text{MI stimulation})/3 + 1 \times \text{ME identifiée}) - (1 \times \text{ME externe} + 2 \times \text{amotivation})]$. Puisqu'elle se situe au centre du continuum d'autodétermination, une pondération symbolique de 0 est attribuée à la régulation extrinsèque introjectée dans ce calcul, afin de garder dans la formule un équilibre entre les types de régulation les plus autonomes (intrinsèque et extrinsèque identifié) et ceux qui le sont moins (extrinsèque externe et amotivé).

⁷ Une telle procédure a permis de vérifier dans quelle mesure le modèle proposé de relations entre les variables sous étude était appuyé par l'analyse de la matrice des covariances des données. Le critère d'adéquation du modèle utilisé était le NFI (*normed fit index*), pour lequel une valeur supérieure ou égale à 0,95 est recherchée (Kaplan, 2000; Tabachnick & Fidell, 2001).

| | | | | | | | | | | | | |
|----------|----------|----------|---------|----------|---------|---------|---------|---------|---------|------|---------|------|
| 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| 1,00 | | | | | | | | | | | | |
| 0,43*** | 1,00 | | | | | | | | | | | |
| -0,31*** | -0,38*** | 1,00 | | | | | | | | | | |
| -0,23*** | -0,19** | 0,47*** | 1,00 | | | | | | | | | |
| -0,30*** | -0,23*** | 0,21*** | 0,12 | 1,00 | | | | | | | | |
| -0,19** | 0,00 | 0,12* | 0,10 | 0,11 | 1,00 | | | | | | | |
| 0,01 | -0,02 | 0,15* | 0,05 | -0,00 | 0,41*** | 1,00 | | | | | | |
| 0,03 | 0,15* | 0,03 | 0,09 | -0,18** | 0,40*** | 0,28*** | 1,00 | | | | | |
| 0,29*** | 0,25*** | -0,06 | -0,04 | -0,36*** | -0,19** | 0,15* | 0,17** | 1,00 | | | | |
| 0,37*** | 0,28*** | -0,02 | -0,02 | -0,32*** | -0,01 | 0,39*** | 0,21*** | 0,58*** | 1,00 | | | |
| 0,13* | 0,07 | 0,04 | -0,03 | -0,16** | -0,10 | 0,20*** | 0,22*** | 0,57*** | 0,58*** | 1,00 | | |
| 0,25*** | 0,26*** | -0,33*** | -0,17** | -0,08 | -0,00 | -0,10 | 0,03 | 0,08 | 0,13* | 0,10 | 1,00 | |
| 0,16* | 0,01 | -0,18** | -0,06 | 0,08 | -0,02 | -0,01 | 0,07 | 0,07 | 0,03 | 0,07 | 0,37*** | 1,00 |

d'examiner l'effet de cet ajout sur la structure factorielle du modèle. En troisième lieu, il s'agissait d'évaluer si l'engagement scolaire avait une valeur prédictive positive en ce qui a trait au bien-être personnel (BEP), puis de vérifier l'hypothèse selon laquelle l'engagement était médiateur du lien entre l'autodétermination et le BEP. Globalement, les résultats obtenus soutiennent les hypothèses énoncées.

Un modèle tridimensionnel de l'engagement scolaire

Les résultats de la présente étude indiquent, dans un premier temps, que le modèle tridimensionnel de l'engagement qui était proposé peut s'appliquer au domaine scolaire. En plus de concorder avec la vision de nombreux auteurs selon laquelle l'engagement scolaire est un concept multidimensionnel qui gagne à être étudié comme tel (Appleton et al., 2006; Glanville & Wildhagen, 2007; Jimerson et al., 2003), le fait que les trois forces

définies dans le modèle se soient révélées distinctes, mais fortement corrélées entre elles, et le fait que chacune ait contribué à la conceptualisation de l'engagement dans l'analyse confirmatoire effectuée pour tester l'hypothèse de médiation (dernière hypothèse de l'étude) constituent des indices importants de leur possible interaction dans l'état engagé. La dynamique d'interaction entre ces trois forces gagnerait par ailleurs à être investiguée plus à fond dans le cadre de futures études longitudinales.

Par rapport au second objectif de l'étude, les résultats obtenus modifient légèrement la structure initiale du modèle : la mesure de la première composante, l'enthousiasme, inclut désormais non seulement des items visant à mesurer le plaisir, l'attraction et l'intérêt de l'individu à l'égard de l'objet de son engagement, mais aussi des items mesurant la vigueur, le dynamisme et l'énergie qui caractérisent son engagement. Cette première composante, dite affective au départ, a donc été rebaptisée en tant que composante

Tableau 3
Valeur prédictive des composantes de l'engagement scolaire à l'égard du BEP

| Indicateurs du BEP (VD) | Composantes de l'engagement scolaire (VI) | | | ΔR^2 |
|------------------------------|---|-----------------------|-------------------------|--------------|
| | Enthousiasme, β | Persévérance, β | Réconciliation, β | |
| Bonheur | / | / | 0,27*** | 0,16 |
| Sens donné à la vie | / | 0,27*** | / | 0,14 |
| Satisfaction de vie | 0,17* | 0,25** | / | 0,19 |
| Satisfaction scolaire | 0,33*** | 0,20** | 0,14* | 0,28 |
| Fréquence affects positifs | 0,18* | 0,27*** | / | 0,18 |
| Fréquence affects négatifs | / | / | / | / |
| Fréquence malaises physiques | / | / | / | / |

Nota. / : non significatif.
* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Tableau 4
Rôle médiateur de l'engagement académique : analyses de régression

| Indicateurs du BEP (VD) | Index AD (VI, deuxième équation) β | Index AD (VI, troisième équation) β | Engagement (médiateur, troisième équation) β |
|------------------------------|---|--|---|
| Bonheur | 0,18* | / | 0,46** |
| Sens donné à la vie | 0,30** | / | 0,31** |
| Satisfaction de vie | 0,29** | / | 0,41** |
| Satisfaction scolaire | 0,38** | / | 0,52** |
| Fréquence affects positifs | 0,26** | / | 0,41** |
| Fréquence affects négatifs | / | / | / |
| Fréquence malaises physiques | / | / | / |

Nota. / : non significatif; Index AD : Index d'autodétermination.
* $p < 0,01$. ** $p < 0,001$.

motivationnelle de l'engagement : elle rassemble en une même dimension le volet activateur (énergie) et le volet affectif (intérêt) de la motivation, tels que les ont définis Novacek et Lazarus (1990). Considérant que plusieurs auteurs incluent une dimension motivationnelle dans leur définition de l'engagement (Astin, 1999; Klein et al., 1999; Klein & Wright, 1994; McClenney, 2004; Novacek & Lazarus, 1990; Pirot & De Ketele, 2000; Russell et al., 2005; Tubbs, 1994) et considérant que le modèle présenté ici a justement été élaboré dans l'optique d'intégrer les visions diversifiées de ce que constitue l'engagement, l'inclusion de ce volet activateur représente un pas dans cette voie.

Un résultat inattendu et intéressant de la présente étude, issu des analyses factorielles ayant permis de valider l'Échelle d'engagement scolaire, réside dans la détermination de deux facteurs correspondant aux contreparties négatives des aspects activateur et affectif de la motivation, tels que les ont définis Novacek et Lazarus (1990) : le manque d'énergie pour les activités scolaires ainsi que le manque d'intérêt pour le domaine d'études. Ce résultat suggère deux choses importantes. En premier lieu, il semble qu'un enthousiasme déficitaire (donc un manque de motivation) peut apparaître chez l'étudiant soit à cause d'un manque d'intérêt pour

ses études, soit à cause d'un manque d'énergie. Cette nuance offre une piste intéressante à envisager en contexte d'intervention. En second lieu, le fait que les énoncés négativement formulés se séparent aussi distinctement des énoncés positivement formulés dans l'analyse factorielle suggère qu'un faible niveau d'enthousiasme est différent d'un manque ou d'une absence d'enthousiasme. Cette piste a d'ailleurs été explorée dans une étude qui a permis de conceptualiser, auprès d'étudiants de niveau collégial, trois modes de fonctionnement scolaires ayant des effets distincts sur le bien-être personnel des étudiants, soit l'engagement, le sur-engagement et le sous-engagement scolaires (Brault-Labbé & Dubé, 2008). Comme le suggèrent les travaux de divers auteurs (Astin, 1999; Audas & Willms, 2001; Blanchard et al., 2004; Bray, Braxton & Sullivan, 1999; Fimian, Fastenau, Tashner & Cross, 1989; Jacobs & Dodd, 2003; Mageau & Vallerand, 2007; Milem & Berger, 1997; Tinto, 1975, 1982, 1988), une telle exploration des déséquilibres possibles au chapitre de l'engagement gagnerait à être approfondie afin de mieux comprendre où se situent les frontières d'un engagement sain ou optimal, et où se situent les risques de tomber dans un fonctionnement dans lequel se perdent les effets positifs de l'engagement. Puisqu'il

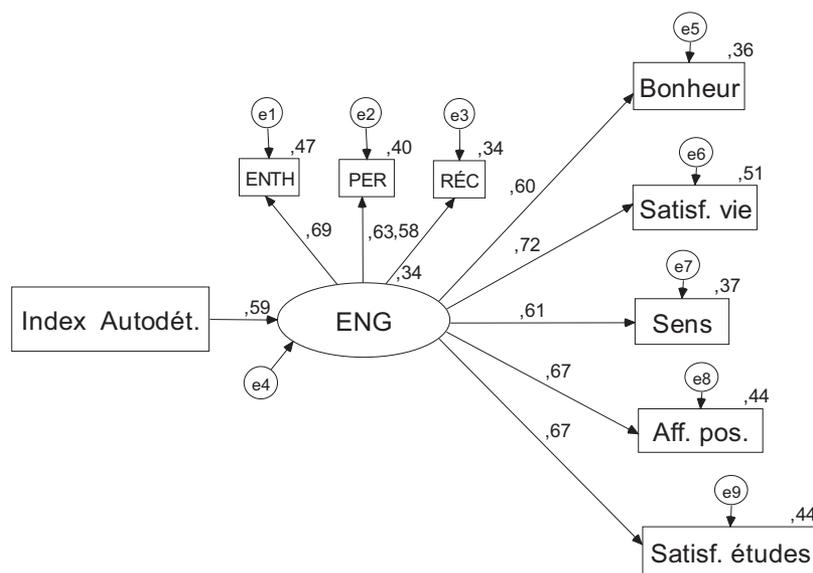


Figure 1. Rôle médiateur de l'engagement scolaire : analyse confirmatoire.

offre la possibilité d'utiliser un même cadre théorique pour étudier tant un engagement efficace qu'un excès ou un manque d'engagement nuisible pour l'étudiant, le modèle proposé dans la présente étude nous paraît particulièrement utile à cette fin.

Liens entre engagement scolaire, autodétermination et bien-être personnel

D'abord, tel qu'on s'y attendait, la présente recherche soutient l'idée selon laquelle l'engagement scolaire est positivement associé au bien-être personnel global des étudiants à l'université, ce qui est complémentaire aux résultats de recherches ayant démontré un lien entre l'engagement et divers aspects de la qualité de vie des étudiants (Appleton et al., 2006; Astin, 1999; Berger & Milem, 1999; Case, 2007; Jimerson et al., 2003; Kuh, 2001; Pontius & Harper, 2006; Reeve et al., 2004; Ullah & Wilson, 2007; Willms, 2003). Ce résultat appuie également l'idée que l'engagement constitue une variable importante à prendre en considération si l'on souhaite comprendre les facteurs qui permettent aux étudiants d'optimiser leur fonctionnement scolaire non seulement au chapitre du rendement, mais également en ce qui a trait à leur satisfaction et à leur bien-être. Par ailleurs, dans l'optique d'obtenir une compréhension *intégrée* du fonctionnement scolaire optimal, puisque le lien entre l'engagement et la performance scolaire a été maintes fois démontré, il serait important d'examiner dans des études futures de quelle façon la réussite scolaire (réussir les cours, obtenir le diplôme visé) et le degré de rendement scolaire (notes obtenues) s'inscrit dans l'association entre engagement et bien-être personnel des étudiants.

En second lieu, la présente étude a mis en lumière le fait que chacune des trois composantes de l'Échelle d'engagement scolaire semble avoir un rôle particulier à jouer dans l'association entre l'engagement et le BEP, chacune d'entre elles ayant une valeur prédictive plus marquée à l'égard d'un ou de plusieurs indicateurs spécifiques du BEP. Ce résultat s'accorde avec la vision d'auteurs qui insistent sur la nécessité d'étudier individuellement chacune des dimensions du construit d'engagement, celles-ci pouvant être associées à des conséquences distinctes sur le fonctionnement de l'étudiant (Appleton et al., 2006; Glanville et Wildhagen, 2007; Jimerson et al., 2003). En ce sens, nous avons d'abord pu remarquer que la persévérance dans les tâches scolaires est la seule composante à avoir une valeur prédictive pour le sens donné à la vie. Elle est également plus fortement associée à la satisfaction de vie et à la fréquence des affects positifs que ne le sont les deux autres composantes.

Globalement, la persévérance constitue la composante dont la valeur prédictive à l'égard du BEP semble être la plus déterminante parmi les trois composantes de l'engagement scolaire. Nous croyons d'ailleurs que cette dimension comportementale est probablement au cœur du maintien du processus d'engagement : bien que l'enthousiasme ressenti à l'idée d'atteindre un but ainsi que la capacité de réconcilier les aspects positifs et négatifs associés à ce but soient des forces qui peuvent en soutenir la réalisation, l'évolution concrète vers l'atteinte du but ne peut s'actualiser que par l'entremise de l'action et des efforts inhérents à la persévérance. Cette idée s'accorde avec celles de Brickman (1987) et de Lydon et Zanna (1990), qui postulent que c'est lorsque surviennent les obstacles dans la poursuite d'un but et que l'individu choisit néanmoins de poursuivre ses actions,

c'est-à-dire de surmonter l'adversité pour atteindre ce but, que la notion d'engagement prend tout son sens.

L'enthousiasme envers les études est, pour sa part, associé de façon particulièrement marquée à la satisfaction scolaire. Cela nous paraît cohérent avec le fait que, contrairement aux deux autres composantes qui se rapportent aux difficultés et aux obstacles vécus par l'étudiant dans son cheminement universitaire, l'enthousiasme est uniquement défini par la disposition psychologique *positive* qui caractérise l'étudiant dans son vécu scolaire. Il est plutôt attendu qu'une telle disposition, s'exprimant par un grand intérêt et par une vigueur élevée dans les activités scolaires, soit fortement reliée au degré de satisfaction ressenti par l'étudiant au fil de son expérience scolaire. Comme le mentionne Case (2007), par opposition à l'état d'aliénation qui provoque l'insatisfaction dans la vie scolaire, les caractéristiques d'un fonctionnement scolaire engagé devraient être le plaisir, la passion et le sens d'épanouissement personnel, états qui entraînent une grande satisfaction.

Dans un autre ordre d'idées, la corroboration qui a été obtenue du rôle médiateur de l'engagement scolaire dans le lien entre l'autodétermination et les indicateurs positifs du BEP offre l'amorce intéressante d'un modèle de fonctionnement scolaire optimal. Ainsi, si l'autodétermination permet aux étudiants de se fixer des buts selon des motifs qui s'accordent avec leurs valeurs et leurs intérêts personnels, l'engagement scolaire favoriserait, quant à lui, le sentiment d'évoluer concrètement vers l'atteinte de ces buts. Ces résultats soutiennent l'idée selon laquelle ce n'est pas tant la finalité d'un but qui favorise le bien-être personnel que la progression (processus d'engagement) qui mène à l'atteinte de ce but (Novacek & Lazarus, 1990). Pour préciser les mécanismes psychologiques par lesquels interagissent l'autodétermination et l'engagement dans un fonctionnement optimal, des études futures pourraient tenter de mesurer non seulement les motifs qui sous-tendent les buts scolaires des étudiants (type de régulation de la motivation), mais également le contenu précis de ces buts. En effet, en se basant sur les postulats de la théorie de l'autodétermination, des chercheurs ont montré qu'il existe une différence entre les buts intrinsèques et les buts extrinsèques dans leur lien respectif avec le bien-être de l'individu (Kasser & Ryan, 1993; Sheldon, 2002; Sheldon & Kasser, 2001; Sheldon, Ryan, Deci & Kasser, 2004). Ainsi, les buts extrinsèques, dont témoigne, entre autres, la recherche de succès financier, de possessions matérielles et de popularité, tendent à être négativement reliés à divers indicateurs de bien-être s'ils sont prioritaires dans la vie de l'individu (Kasser & Ryan, 1993; Sheldon et al., 2004). Ils ne favorisent pas le sentiment d'actualisation et de bien-être plus durable et profond que procure l'atteinte de buts intrinsèques (Sheldon & Kasser, 2001), dont témoignent, par exemple, le désir de croissance personnelle, la recherche d'intimité et l'implication communautaire. L'association positive des buts intrinsèques avec le bien-être viendrait du fait que ceux-ci prennent directement ancrage dans la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux de compétence, d'autonomie et d'affiliation (Connell & Wellborn, 1991; Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000; Sheldon & Elliot, 1999; Skinner & Belmont, 1993; Vallerand et al., 1997). La satisfaction de ces trois besoins et le contenu des buts poursuivis par les étudiants seraient des variables importantes à inclure dans un modèle de fonctionnement scolaire optimal.

Conclusion

La présente recherche comporte certaines limites. D'abord, les participants recrutés n'étaient pas nécessairement représentatifs de l'ensemble des étudiants puisqu'ils étaient tous issus de programmes de formation en sciences humaines. Deuxièmement, il serait essentiel, dans des recherches futures, de procéder à des études longitudinales qui permettraient d'observer et de mieux comprendre l'évolution de l'engagement scolaire et du BEP chez les étudiants au fil du temps. Finalement, la présente étude privilégiait un modèle de l'engagement qui évalue la perception qu'a l'individu lui-même de ses mécanismes motivationnels, cognitifs et comportementaux inhérents à l'engagement. En dépit de la pertinence clinique d'une telle approche, nous croyons qu'il serait souhaitable dans des études futures de recueillir également des indicateurs objectifs d'investissement dans la vie scolaire (résultats aux évaluations, implication en classe et dans des activités parascolaires, perceptions extérieures relatives à l'engagement des participants), afin de les comparer avec l'engagement ressenti par les étudiants. Cet ensemble de mesures offrirait un portrait descriptif plus complet du fonctionnement scolaire des étudiants.

Le cadre de recherche utilisé est par ailleurs innovateur de par la conceptualisation de l'engagement scolaire qu'il propose, laquelle intègre les visions de nombreux auteurs s'étant intéressés à ce concept. De plus, cette étude se démarque de nombreuses recherches en faisant du bien-être personnel une cible d'investigation principale chez des étudiants à l'université, variable souvent délaissée au profit du rendement et de la persistance scolaires. Finalement, cette étude offre un cadre conceptuel qui peut contribuer à l'acquisition d'une meilleure compréhension des mécanismes psychologiques associés à un fonctionnement scolaire optimal.

Abstract

This article describes a study that was conducted with a sample of 266 university students and which was guided by two objectives: (a) applying a three-dimensional model of commitment to the academic area, while therein including new motivational considerations and, (b) exploring the nature of the psychological mechanisms by which academic commitment and self-determination interact to predict students' personal well-being. Exploratory factor analyses allowed the validation of a first version of the Academic Commitment Scale. Correlational and multiple regression analyses permitted the corroboration of the hypothesis pertaining to the positive relationship between academic commitment and personal well-being amongst students. Exploratory and confirmatory analyses led to the corroboration of the hypothesis pertaining to the mediating role of academic commitment in the association between students' self-determination and personal well-being. The worth of using academic commitment, self-determination, and personal well-being as main targets of investigation while trying to elaborate a model of optimal academic functioning is discussed.

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

Références

- Ahlfeldt, S., Mehta, S., & Sellnow, T. (2005). Measurement and analysis of student engagement in university classes where varying levels of PBL methods of instruction are in use. *Higher Education Research and Development, 24*, 520.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology, 44*, 427–445.
- Astin, A. W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development, 40*, 518–530.
- Audas, R., & Willms, J. D. (2001). Engagement scolaire et décrochage : perspective de la trajectoire de vie. Direction générale de la recherche appliquée, Gouvernement du Canada. Consulté le 8 février 2008, à <http://www.rhdsc.gc.ca/fr/sm/ps/rhdc/rpc/publications/recherche/2001000175/page01.shtml>
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 1173–1182.
- Berger, J. B., & Milem, J. F. (1999). The role of student involvement and perception of integration in a causal model of student persistence. *Research in Higher Education, 40*, 641–664.
- Blais, M. R., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Brière, N. M. (1989). The satisfaction scale: Canadian-French validation of the Satisfaction with Life Scale. *Canadian Journal of Behavioural Science, 21*, 210–223.
- Blanchard, C., Pelletier, L., Otis, N., & Sharp, E. (2004). Rôle de l'autodétermination et des aptitudes scolaires dans la prédiction des absences scolaires et l'intention de décrocher. *Revue des sciences de l'éducation, 30*, 105–123.
- Brault-Labbé, A., Lavarenne, A., & Dubé, L. (2005). *L'applicabilité d'un modèle tridimensionnel de l'engagement psychologique aux relations de couple*. Étude préliminaire sur Internet. Affiche présentée en mars au 27^e congrès annuel de la Société québécoise de recherche en psychologie (SQRP), Québec.
- Brault-Labbé, A., & Dubé, L. (2008). Engagement, sur-engagement et sous-engagement académiques au collégial : pour mieux comprendre le bien-être des étudiants. *Revue des sciences de l'éducation, 34*, 729–751.
- Brault-Labbé, A., & Dubé, L. (2009). Mieux comprendre l'engagement psychologique : revue théorique et proposition d'un modèle intégratif. *Cahiers internationaux de psychologie sociale, 81*, 115–131.
- Bray, N. J., Braxton, J. M., & Sullivan, A. S. (1999). The influence of stress-related coping strategies on college student departure decisions. *Journal of College Student Development, 40*, 645–657.
- Brickman, P. (1987). *Commitment, conflict and caring*. New Jersey: PrenticeHall.
- Cabrera, A. F., Castaneda, M. B., Nora, A., & Hengstel, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *The Journal of Higher Education, 63*, 143–164.
- Case, J. (2007). Alienation and engagement: Exploring students' experiences of studying engineering. *Teaching in Higher Education, 12*, 119–133.
- Coates, H. (2007). A model of online and general campus-based student engagement. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 32*, 212–241.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of selfsystem processes. Dans M. Gunnar & A. Sroufe (éds.), *Self processes in development: Minnesota Symposium on Child Psychology: Vol. 23*. Hillsdale, NJ : Erlbaum. 4377.
- Conseil supérieur de l'éducation (mars 2008). Au collégial - L'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège. Québec : Publications du Gouvernement du Québec.

- Consulté le 1^{er} avril 2008, à : <http://www.cse.gouv.qc.ca/FR/Publications/index.html?lstPublication=Avis&lstCommission=ALL>
- Cournoyer, L. G., & Sabourin, S. (1989). *Qualités psychométriques de la version canadienne-française de l'inventaire de désirabilité sociale*. Manuscrit non publié, Université de Montréal.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist, 26*, 325–346.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuit: Human needs and the self-determined of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227–268.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment, 49*, 71–75.
- Diener, E., Sandvik, E., & Pavot, W. G. (1991). Happiness is the frequency, not intensity, of positive versus negative affect. Dans F. Strack, M. Argyle, & N. Schwartz (éds.), *Subjective wellbeing: An interdisciplinary perspective*. Elmsford : Pergamon Press.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin, 125*, 276–302.
- Dubé, L., Jodoin, M., & Kairouz, S. (1997). L'engagement : Un gage de bonheur? *Revue québécoise de psychologie, 18*, 211–237.
- Fimian, M. J., Fastenau, P. A., Tashner, J. H., & Cross, A. H. (1989). The measure of classroom stress and burnout among gifted and talented students. *Psychology in the Schools, 26*, 139–153.
- Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology, 20*, 257–274.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*, 59–109.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 95*, 148–162.
- Glanville, J. L., & Wildhagen, T. (2007). The measurement of school engagement. Assessing dimensionality and measurement invariance across race and ethnicity. *Educational and Psychological Measurement, 67*, 1019–1041.
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivations. *Contemporary Educational Psychology, 29*, 462–482.
- Guay, F., Boivin, M., & Hodges, E. V. E. (1999). Predicting change in academic achievement: A model of peer experiences and self-system processes. *Journal of Educational Psychology, 91*, 105–115.
- Guay, F., Larose, S., & Boivin, M. (2004). Academic self-concept and educational attainment level: A ten-year longitudinal study. *Self and Identity, 3*, 53–68.
- Guay, F., & Vallerand, R. J. (1997). Social context, students' motivation, and academic achievement: Toward a process model. *Social Psychology of Education, 1*, 211–233.
- Jacobs, S. R., & Dodd, D. K. (2003). Student burnout as a fonction of personality, social support, and workload. *Journal of College Student Development, 44*, 291–303.
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist, 8*, 7–27.
- Jodoin, M. (2000). *Engagement et sur-engagement au travail : Composantes psychologiques, antécédents potentiels et association avec le bien-être personnel*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- Johnson, T. F., & Butts, D. P. (1983). The relationship among college science student achievement, engaged time, and personal characteristics. *Journal of Research in Science Teaching, 20*, 357–366.
- Kahneman, D., Diener, E., & Schwartz, N. (éds.). (1999). *Well-being: The foundations of hedonic psychology*. New York : Russell Sage Foundation.
- Kaplan, D. (2000). *Structural equation modeling. Foundations and extensions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1993). A dark side of the American dream: Correlates of financial success as a central life aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*, 410–422.
- Klein, H. J., Wesson, M. J., Hollenbeck, J. R., & Alge, B. J. (1999). Goal commitment and the goal-setting process: Conceptual clarification and empirical synthesis. *Journal of Applied Psychology, 84*, 885–896.
- Klein, H. J., & Wright, P. M. (1994). Antecedents of goal commitment: An empirical examination of personal and situational factors. *Journal of Applied Social Psychology, 24*, 95–114.
- Kluger, A. N., & Koslowsky, M. (1988). Commitment and academic success. *Social Behavior and Personality, 16*, 121–125.
- Kuh, G. D. (2001). Assessing what really matters to student learning: Inside the National Survey of Student Engagement. *Change, 33*, 10–17.
- Lydon, J. E., & Zanna, M. (1990). Commitment in the face of adversity: A value-affirmation approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*, 1040–1047.
- Lyubomirski, S. (2001). Why are some people happier than others? The role of cognitive and motivational processes in well-being. *American Psychologist, 56*, 239–249.
- Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2007). The moderating effect of passion on the relation between activity engagement and positive affect. *Motivation and Emotion, 31*, 312–321.
- McClenney, K. M. (2004). Redefining quality in community colleges. *Change, 36*, 16–21.
- Milem, J. F., & Berger, J. B. (1997). A modified model of college student persistence: exploring the relationship between Astin's theory of involvement and Tinto's theory of student departure. *Journal of College Student Development, 38*, 387–400.
- Novacek, J., & Lazarus, R. S. (1990). The structure of personal commitments. *Journal of Personality, 58*, 693–715.
- Paulhus, D. L. (1984). Personality processes and individual differences: Two-component models of socially desirable responding. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*, 598–609.
- Pirot, L., & De Ketele, J. M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université. Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des sciences de l'éducation, 26*, 367–394.
- Pontius, J. L., & Harper, S. R. (2006). Principles for good practice in graduate and professional student engagement. *New Directions for Student Services, Fall*, 47–58.
- Ratelle, C. F., Guay, F., & Vallerand, R. J. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology, 99*, 734–746.
- Ratelle, C. F., Larose, S., Guay, F., & Sénécal, C. (2005). Perceptions of parental involvement and support as predictors of college students' persistence in a science curriculum. *Journal of Family Psychology, 19*, 286–293.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion, 28*, 147–169.
- Rusbult, C. E., & Farrell, D. (1983). A longitudinal test of the investment model: The impact on job satisfaction, job commitment, and turnover of variations in rewards, costs, alternatives, and investments. *Journal of Applied Psychology, 68*, 429–438.
- Russell, V. J., Ainley, M., & Frydenberg, E. (2005). Student motivation and engagement. Australian Government, Department of Education, Science and Training. Retrieved February 22, 2008, from: http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/publications_resources/schooling_issues_digest/schooling_issues_digest_motivation_engagement.htm

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*, 68–78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology, 52*, 141–166.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*, 5–14.
- Sheldon, K. M. (2002). The self-concordance model of healthy goal striving: When personal goals correctly represent the person. Dans E. L. Deci & R. M. Ryan (éds.), *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY : University of Rochester Press. 65–86.
- Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*, 482–497.
- Sheldon, K. M., & Kasser, T. (2001). Goals, congruence, and positive well-being: New empirical support for humanistic theories. *Journal of Humanistic Psychology, 41*, 30–50.
- Sheldon, K. M., & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist, 56*, 216–217.
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Deci, E. L., & Kasser, T. (2004). The independent effects of goal contents and motives on well-being: It's both what you pursue and why you pursue it. *Personality and Social Psychology Bulletin, 30*, 475–486.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology, 85*, 571–581.
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology, 82*, 22–32.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (Eds.). (2005). *Handbook of positive psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. (4th ed.) Needham Heights, MA : Allyn & Bacon.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research, 45*, 89–125.
- Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice in student attrition. *The Journal of Higher Education, 53*, 687–700.
- Tinto, V. (1988). Stages of student departure: Reflections on the longitudinal character of student leaving. *The Journal of Higher Education, 59*, 438–455.
- Tubbs, M. E. (1994). Commitment and the role of ability in motivation: Comment on Wright, O'Leary-Kelly, Cortina, Klein, and Hollenbeck. *Journal of Applied Psychology, 79*, 804–811.
- Ullah, H., & Wilson, M. A. (2007). Students' academic success and its association to student involvement with learning and relationships with faculty and peers. *College Student Journal, 41*, 1192–1202.
- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1990). Construction et validation de l'Échelle de satisfaction dans les études (ESDE). *Canadian Journal of Behavioural Science, 22*, 295–306.
- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality, 60*, 599–620.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science, 21*, 323–349.
- Vallerand, R. J., Blanchard, C., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C., Léonard, M., & Gagné, M. (2003). Les passions de l'âme: On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*, 756–767.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 1161–1176.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Sénécal, C., & Vallières, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement, 52*, 1003–1017.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Sénécal, C., & Vallières, E. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement, 53*, 159–172.
- Willis, D. (1993). Academic involvement at university. *Higher Education, 25*, 133–150.
- Willms, J. D. (2003). Student engagement at school. A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000. Organisation for Economic Co-operation and Development: Publications PISA 2000. Retrieved February 15, 2008, from: http://www.oecd.org/document/52/0,3343,en_32252351_32236159_33688628_1_1_1_1,00.html

Received March 1, 2007

Revision received March 1, 2007

Accepted August 18, 2009 ■