



Disponible en ligne sur
ScienceDirect
www.sciencedirect.com

Elsevier Masson France
EM|consulte
www.em-consulte.com



Article original

Théorie de l'autodétermination et modèle multimodal d'engagement : un pairage prometteur pour mieux comprendre les liens entre motivation et engagement scolaires chez des étudiants universitaires



Self-determination theory and multimodal commitment model: A promising combination to better understand associations between undergraduates' academic motivation and commitment

A. Brault-Labbé*, V. Veilleux, M.-M. Lacroix, M.-E. Béliveau, C. Gosselin-Leclerc, A. Brassard

Département de psychologie, université de Sherbrooke, 2500, boulevard de l'Université, Sherbrooke J1K 2R1, Québec, Canada

INFORMATION

Historique de l'article :

Reçu le 26 septembre 2016

Reçu sous la forme révisée

le 7 novembre 2017

Accepté le 12 novembre 2017

Mots clés :

Engagement scolaire

Modèle multimodal de l'engagement

Motivation scolaire

Théorie de l'autodétermination

Étudiants universitaires

Keywords:

Multimodal commitment model

Self-determination theory

Undergraduates

Academic commitment

Academic motivation

RÉSUMÉ

Introduction. – Les mécanismes psychologiques inhérents à la motivation et à l'engagement scolaire constituent une voie prometteuse pour mieux comprendre le bien-être des étudiants universitaires, dans une période du développement adulte particulièrement critique au plan de l'identité et de la vulnérabilité au développement de psychopathologies.

Objectif. – L'étude visait à explorer les liens entre la motivation et l'engagement scolaire d'étudiants universitaires par l'entremise des sept types de motivation de la théorie de l'autodétermination et des trois modes d'engagement du modèle multimodal de l'engagement psychologique.

Méthode. – Les variables ont été mesurées par questionnaires auto-rapportés auprès de 188 étudiants universitaires. Des analyses de régression multiple ont été conduites.

Résultats. – Bien que certains résultats aient appuyé les hypothèses, d'autres se sont avérés plus surprenants, notamment que des types de motivation fortement autodéterminés étaient positivement liés à certaines difficultés d'engagement.

Conclusion. – La discussion soutient la pertinence d'utiliser conjointement ces deux modèles afin de contribuer à une compréhension fine et nuancée du fonctionnement psychologique d'étudiants universitaires. Des hypothèses identitaires sont également soulevées pour expliquer les résultats.

© 2017 Elsevier Masson SAS. Tous droits réservés.

ABSTRACT

Introduction. – Psychological mechanisms associated with academic motivation and academic commitment constitute promising targets for the understanding of the undergraduate students' well being, during a particularly critical adulthood developmental period in terms of identity formation and vulnerability to psychopathologies.

Objective. – The present study explored the associations between the self-determination theory's seven academic types of motivation and the multimodal commitment model's three modes of academic commitment among undergraduate students.

Method. – Data were collected via self-reported questionnaires from a sample of 188 undergraduate students. Multiple regression analyses were performed.

Results. – Although several results supported the initial hypotheses, some were surprising, namely that some highly self-determined types of motivation were positively associated with some commitment difficulties.

* Auteur correspondant.

Adresse e-mail : Anne.Brault-Labbe@USherbrooke.ca (A. Brault-Labbé).

Conclusion. – The discussion emphasizes the relevance of the combined use of these models to capture a rich and nuanced comprehension of psychological functioning among undergraduate students. A number of identity hypotheses are also formulated to explain the results.

© 2017 Elsevier Masson SAS. All rights reserved.

Bien que généralement perçues comme s'inscrivant dans une expérience de vie positive, les études universitaires peuvent dans de nombreux cas contribuer à fragiliser l'individu sur le plan de la santé psychologique, notamment par l'éloignement du réseau social et par les responsabilités plus complexes et exigeantes qu'elles impliquent (Pedrelli, Nyer, Yeung, Zulauf, & Wilens, 2015). Elles s'inscrivent également souvent dans une période du développement adulte particulièrement critique au plan de l'identité (Arnett, 2000) et de la vulnérabilité au développement de psychopathologies (Pedrelli et al., 2015). Certaines problématiques propres à la réalité étudiante, telles que le décrochage scolaire (Chi, 2014 ; Jang, 2008), l'anxiété face aux études (Conseil universitaire de l'université Laval, 2009) et l'épuisement étudiant (Salanova, Schaufeli, Martinez, & Bresó, 2010) sont susceptibles de générer des conséquences négatives sur le plan de la santé psychologique des étudiants. Elles sont également susceptibles de présenter des coûts élevés sur les plans individuel et collectif, notamment un retard dans le cheminement scolaire et une implication professionnelle et citoyenne moindre (Chi, 2014 ; MacKean, 2011) ou encore des frais engagés par les administrations scolaires et gouvernementales pour des étudiants dont la productivité économique est retardée ou compromise (Arce, Crespo, & Míguez-Álvarez, 2015). Il importe donc de s'y intéresser, d'autant plus que les jeunes seraient de plus en plus nombreux à entreprendre des études supérieures à travers le monde (UNESCO, 2014). À titre d'exemple, le nombre d'inscriptions aux études universitaires aurait augmenté de 34 % entre 1999 et 2014 au Canada (Statistique Canada, 2015), pays où a été réalisée la présente étude.

Certains travaux suggèrent que mieux comprendre les mécanismes psychologiques associés à l'engagement scolaire constitue une voie prometteuse pour offrir des pistes d'intervention en faveur du bien-être et d'un fonctionnement scolaire plus optimal chez les étudiants (Brault-Labbé & Dubé, 2008, 2010). Plusieurs chercheurs soulignent également que la motivation scolaire est une variable hautement associée à l'engagement (p. ex., Bempechat & Shernoff, 2012 ; Bingham & Okagaki, 2012), en plus d'être elle aussi associée au bien-être (Brault-Labbé & Dubé, 2010 ; Burton, Lydon, D'Alessandro, & Koestner, 2006 ; Reis, Sheldon, Gable, Roscoe, & Ryan, 2000). Toutefois, bien que l'étude de la motivation scolaire s'appuie sur des référents théoriques bien établis, l'opérationnalisation de l'engagement scolaire présente pour sa part des lacunes, ce qui limite la compréhension des possibles associations entre motivation et engagement dans un fonctionnement scolaire optimal. La présente recherche propose donc d'investiguer les liens entre ces deux variables chez des étudiants universitaires, en s'appuyant sur un modèle de l'engagement qui vise à pallier les lacunes existantes dans l'étude du concept.

1. La motivation scolaire

La théorie de l'autodétermination (TAD) de Deci et Ryan (2000) est l'une des théories les mieux établies pour évaluer la motivation en contexte scolaire (Reeve, 2012 ; Vallerand, Blais, Brière, & Pelletier, 1989). À partir d'outils validés auprès de plusieurs populations étudiantes (Guay, Morin, Litalien, Valois, & Vallerand, 2015 ; Vallerand et al., 1989 ; Vallerand et al., 1993), y compris les étudiants universitaires (Litalien et al., 2017 ; Vallerand et al., 1992), elle permet de distinguer différents types de

régulation de la motivation scolaire, se situant sur un continuum allant de l'absence totale d'autodétermination (locus de causalité impersonnel) à une motivation régulée de manière entièrement autodéterminée (locus de causalité interne).

Ainsi, l'amotivation correspond à l'absence totale d'autodétermination, voire de motivation : l'individu ne connaît pas réellement les motifs de ses actions, ses comportements et les résultats qui en découlent lui apparaissant causés par des facteurs qu'il ne peut contrôler (motivation non régulée) (Vallerand et al., 1989). La motivation extrinsèque se traduit quant à elle par des comportements qui ne sont que partiellement autodéterminés (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991 ; Ryan & Deci, 2000) et la théorie en suggère quatre types, présentés ici du moins au plus autodéterminé. Dans la ME externe, le comportement est effectué dans le seul but d'obtenir des récompenses ou d'éviter des punitions et donc sans qu'il ait lui-même de valeur pour l'individu (p. ex., l'étudiant assiste à ses cours pour obtenir l'automobile promise par ses parents ; Deci & Ryan, 2012). Dans la ME introjectée, le comportement a une certaine valeur aux yeux de l'individu s'il permet d'éviter de ressentir des émotions négatives ou d'entretenir une image positive de soi (p. ex., poursuivre ses études afin d'éviter de ressentir de la honte devant des diplômés universitaires ; Deci & Ryan, 2012). Dans la ME identifiée, l'individu accorde une valeur personnelle à l'activité en tant que telle et à l'objectif qui y est associé, même s'il n'éprouve pas nécessairement de plaisir ou d'intérêt à l'accomplir (p. ex., l'étudiant produit des résumés de lectures obligatoires pour se préparer à l'examen car la réussite scolaire compte pour lui ; Deci & Ryan, 2012). Dans la ME intégrée, la régulation de la motivation est pleinement assimilée au soi et le comportement est émis en toute cohérence avec l'autoévaluation que fait l'individu de ses besoins personnels (p. ex., l'étudiant est assidu dans ses études parce que le diplôme lui permettra l'accès à une profession qui l'intéresse et à laquelle il aspire profondément ; Deci & Ryan, 2012). Notons que malgré la distinction théorique entre la ME identifiée et la ME intégrée, celles-ci se sont avérées difficiles à distinguer par les participants lors d'études de validation d'instruments visant à les mesurer (notamment celui utilisé dans la présente étude), ce qui a mené à ne retenir que la première dans ces échelles de mesure (Vallerand et al., 1989). La MI est quant à elle foncièrement autodéterminée et réfère aux activités que l'individu fait naturellement, pour le plaisir, lorsqu'il se sent libre de suivre ses intérêts (p. ex., un étudiant se rend en classe pour la satisfaction qu'il tire de ses apprentissages ; Vallerand et al., 1989). Vallerand et ses collègues (1989) distinguent trois types de MI :

- à la connaissance (désir de connaître) ;
- à l'accomplissement (désir d'être compétent) ;
- à la stimulation (désir de ressentir des sensations).

Il importe également de souligner qu'en s'appuyant sur la TAD, des écrits récents proposent de regrouper certains de ces types motivation en deux grandes catégories (p. ex., Chanal & Guay, 2015) : la motivation autodéterminée (*autonomous*), qui est régulée à partir des valeurs et des intérêts identitaires de l'individu et qui inclut les types intrinsèques et identifié ; et la motivation contrôlée (*controlled*) qui est induite par des pressions internes ou externes à l'individu et qui inclut les types introjecté et externe. Par ailleurs, dans le présent article, les nuances potentielles apportées par la

variété des types proposés dans le modèle initial apparaissaient importantes et ceux-ci ont donc été conservés.

Diverses études effectuées auprès d'élèves du primaire et du secondaire ainsi que d'étudiants de niveaux collégial et universitaire soulignent qu'une motivation scolaire plus autodéterminée peut être liée à plusieurs manifestations positives (affectives, comportementales ou cognitives) optimisant l'expérience scolaire (voir à ce propos la recension des écrits de [Guay, Ratelle, & Chagnon, 2008](#)). Notamment, des études réalisées auprès d'étudiants de niveau collégial révèlent que plus le type de ME s'approche de l'autodétermination, meilleurs seraient la persévérance dans les études ([Ratelle, Guay, Vallerand, Larose, & Sénécal, 2007](#) ; [Vallerand et al., 1989](#)), le sentiment de compétence et les émotions positives ([Vallerand et al., 1989](#)). D'autres études effectuées auprès d'étudiants universitaires indiquent que la motivation intrinsèque est associée à leur bien-être, indépendamment de la perception de la performance scolaire ([Burton et al., 2006](#)). De plus, les travaux de [Brault-Labbé & Dubé \(2010\)](#) montrent un lien entre la motivation intrinsèque et la satisfaction scolaire auprès d'étudiants universitaires. D'autres études menées aux niveaux secondaire ([Daoust, Vallerand, & Blais, 1988](#)) et postsecondaire ([Vallerand & Bissonnette, 1992](#)) révèlent que l'amotivation est liée à une faible adaptation psychologique en classe et au décrochage scolaire.

2. L'engagement scolaire

2.1. Absence de consensus définitionnel

Bien que plusieurs auteurs se soient penchés sur l'engagement scolaire, il ne semble pas exister à ce jour de réel consensus autour d'une définition du construit ([Burch, Heller, Burch, Freed, & Steed, 2015](#) ; [Reschly & Christenson, 2012](#)). Ce problème définitionnel constitue un frein important à l'étude de l'engagement scolaire, la diversité des définitions rendant les études sur le sujet difficilement comparables entre elles. Par exemple, [Appleton, Christenson, Kim et Reschly \(2006\)](#) proposent un modèle en quatre composantes :

- engagement scolaire (temps et énergie dédiés aux tâches scolaires) ;
- comportemental (présence et participation en classe et hors classe) ;
- cognitif (importance accordée au projet scolaire et stratégies cognitives déployées pour réussir) ;
- psychologique (sentiment d'appartenance et qualité des relations).

Le modèle de [Burch et al. \(2015\)](#) distingue quant à lui l'engagement cognitif en classe et hors classe (qualité de la concentration et de l'attention), l'engagement émotionnel (enthousiasme et affects positifs dans les études) et l'engagement physique (énergie investie dans les études). [Salanova et al. \(2010\)](#) définissent le construit comme un état affectif et motivationnel persistant et positif qui inclut la vigueur (niveau d'énergie, volonté et capacité de déployer des efforts), le dévouement (enthousiasme, fierté et sentiment de se dépasser) et l'absorption (état intense de concentration où l'étudiant est investi de façon heureuse et entière dans sa tâche). [Gunuc et Kuzu \(2015\)](#) ciblent pour leur part les composantes institutionnelle (contexte social et vie sur le campus) et scolaire (apprentissages réalisés en classe) de l'engagement.

Ces modèles proposent tous une conceptualisation multidimensionnelle de l'engagement scolaire, ce qui reflète la complexité du construit telle que reconnue dans des recensions traitant de ce thème ([Brault-Labbé & Dubé, 2009](#) ; [Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004](#)). Toutefois, la plupart des mesures conçues à partir des modèles répertoriés génère des scores d'engagement plus globaux

que spécifiques, par exemple en combinant les scores de différentes sous-échelles en un seul score général ([Fredricks et al., 2004](#)), ce qui ne permet pas, au plan empirique, d'obtenir des résultats reflétant cette complexité. En outre, certaines proposent des composantes qui se rapportent davantage à de possibles déterminants ou conséquences de l'engagement qu'à des éléments décrivant l'expérience d'engagement en tant que telle (p. ex., contexte social, apprentissages réalisés en classe). De plus, ces conceptualisations conçoivent l'engagement comme un construit associé essentiellement à une expérience scolaire positive et ne permettent donc pas de rendre compte du fait que certaines manières de s'engager peuvent être problématiques ou vécues négativement ([Brault-Labbé & Dubé, 2009, 2010](#)). Finalement, plusieurs auteurs s'intéressent surtout à des cibles variées d'engagement scolaire (p. ex., engagement en classe, engagement sur le campus) plutôt qu'aux mécanismes psychologiques qui constituent l'expérience d'engagement en tant que telle. Le modèle retenu dans la présente étude, tel que présenté dans la section suivante, tente de pallier ces lacunes.

2.2. Modèle multimodal de l'engagement psychologique : une approche intégrative

Le modèle multimodal de l'engagement psychologique (MMEP ; [Brault-Labbé & Dubé, 2008](#)) a été développé dans le but d'offrir une conceptualisation intégrée du construit, à partir des composantes les plus fréquemment incluses dans les modèles existant d'engagement, dans l'esprit que celles-ci soient applicables à toute cible d'engagement. Selon ce modèle, l'engagement se définit comme une interaction dynamique entre trois forces psychologiques qui permettent à la personne de susciter et de maintenir, autant dans ses pensées que dans ses actions, un investissement envers un objet d'engagement important pour elle. En contexte scolaire, l'enthousiasme est la composante motivo-affective qui est principalement responsable du déclenchement de l'engagement ; elle correspond à l'intérêt et l'énergie manifestés par l'étudiant à l'égard de ses études. La persévérance est la composante comportementale qui se traduit par la réalisation des efforts nécessaires pour maintenir l'engagement, en dépit des obstacles qui le mettent à l'épreuve. La composante cognitive de l'engagement scolaire, la réconciliation des aspects positifs et négatifs des études, consiste à accepter que la vie scolaire comporte des aspects plus difficiles qui exigent d'être surmontés pour pouvoir bénéficier des avantages à en retirer. Lorsque l'engagement se vit de manière prédominante autour de ces trois forces (avec une possibilité d'alternance quant à la prépondérance de chacune), il est considéré optimal ([Brault-Labbé & Dubé, 2008, 2009, 2010](#)).

La particularité du MMEP est de permettre également de mesurer les difficultés liées à l'engagement en proposant deux formes possibles d'engagement problématique, soit le surengagement (excès d'engagement) et le sous-engagement (manque d'engagement). Ces deux modes d'engagement ne doivent pas être compris simplement comme des variations particulièrement élevées ou faibles d'engagement optimal, mais bien comme un excès et un manque d'engagement qui, tel que déjà démontré dans des études antérieures, sont liés à des conséquences négatives sur le bien-être de l'individu (p. ex., une fréquence plus élevée d'affects négatifs et de symptômes physiques liés au stress ou à l'anxiété), contrairement à l'engagement optimal ([Brault-Labbé & Dubé, 2008](#)). Ainsi, le surengagement scolaire se traduit par une énergie et un intérêt excessifs, voire exclusifs, envers les études (composante motivo-affective), par une persistance compulsive dans les tâches scolaires aux dépens de la santé et de l'hygiène de vie (composante comportementale) et par une perception de négliger d'autres aspects importants de sa vie à cause des études (composante cognitive ; [Brault-Labbé & Dubé, 2008](#)). Le sous-engagement scolaire, pour sa part, est caractérisé d'abord par

un manque d'intérêt (composante affective) et d'énergie (composante motivationnelle) envers les études, puis par une perception d'invasion face aux aspects négatifs ou aux efforts qu'exigent la vie scolaire, au point de penser à abandonner ses études (composante cognitive-comportementale).

Afin de refléter le fait que les individus fonctionnent rarement selon un seul mode d'engagement dans une sphère centrale de leur vie, le modèle multimodal de l'engagement suggère que ces modes distincts d'engagement peuvent coexister à différents degrés chez un même individu. À titre d'exemple, dans le domaine scolaire, une étude antérieure a permis de distinguer et de comparer par analyses de classification quatre profils d'étudiants en fonction de leurs scores aux trois modes d'engagement scolaire, soit :

- les étudiants hautement engagés (engagement optimal supérieur à la moyenne ; surengagement et sous-engagement inférieurs à la moyenne) ;
- les étudiants disposés au surengagement (engagement optimal et surengagement supérieurs à la moyenne ; sous-engagement inférieur à la moyenne) ;
- les étudiants disposés au sous-engagement (sous-engagement nettement au-dessus de la moyenne ; engagement optimal et surengagement inférieurs à la moyenne) ;
- les étudiants ambivalents (engagement optimal et sous-engagement se rapprochant de la moyenne ; surengagement supérieur à la moyenne).

Ces profils présentaient des différences significatives au regard de plusieurs indicateurs de bien-être, les étudiants hautement engagés présentant globalement les moyennes les plus élevées à cet égard et les étudiants ambivalents et ceux ayant une tendance au sous-engagement présentant globalement des moyennes plus faibles (Brault-Labbé & Dubé, 2008).

3. Liens entre la motivation et l'engagement scolaires

Si plusieurs recherches ont porté sur l'association entre la motivation ou l'engagement scolaires et différentes variables liées à l'expérience scolaire, peu d'études empiriques documentent à ce jour les liens spécifiques qui existent entre les deux construits (Fredricks et al., 2004 ; Jang, 2008). Selon plusieurs auteurs, la motivation constituerait un élément essentiel, mais non suffisant à l'engagement (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008), pouvant en être considérée comme le déclencheur (Novacek & Lazarus, 1990). Reeve (2012) va en ce sens en concevant la motivation comme un processus biologique non observable qui deviendrait tangible par l'entremise d'un comportement d'engagement. Parmi les quelques chercheurs ayant tenté d'établir des liens empiriques entre les deux construits chez diverses populations étudiantes, Wylie et Hodgen (2012) ont analysé le lien entre la motivation (mesurée une seule fois à l'âge de 14 ans) et les trajectoires longitudinales d'engagement scolaire (mesuré à quatre reprises entre 10 et 16 ans) auprès de 500 enfants de Nouvelle-Zélande. La motivation était conceptualisée en fonction de la direction, de l'intensité, de la persistance et de la qualité des énergies de l'individu face à une activité (Maehr & Meyer, 1997) et mesurée par des questions portant sur les buts scolaires à long terme (Wylie & Hipkins, 2006). À partir de dimensions comportementale, émotionnelle et cognitive de l'engagement scolaire, cinq trajectoires ont été identifiées (engagement faible, ascendant, descendant, modéré, élevé). Les résultats montrent qu'une trajectoire d'engagement considérée élevée est reliée à un niveau élevé de motivation. Cependant, les énoncés retenus pour mesurer l'engagement ainsi que les niveaux de motivation scolaire ayant été dégagés a posteriori (Wylie & Hodgen, 2012), la validité de l'opérationnalisation des construits peut

être remise en question. De plus, ces résultats sont difficilement généralisables aux étudiants universitaires.

Bolkan (2015), pour sa part, a montré que le niveau d'engagement scolaire de 234 étudiants universitaires américains est positivement lié à leur niveau de MI. Cet auteur se distingue en positionnant l'engagement comme un antécédent à la motivation. L'engagement aurait effectivement selon lui un effet médiateur entre la stimulation intellectuelle et la motivation intrinsèque. Ainsi, la stimulation intellectuelle (définie comme la capacité de l'enseignant de mettre ses étudiants au défi et de promouvoir leur développement intellectuel) favoriserait l'engagement de l'étudiant, lequel aurait à son tour un effet bénéfique sur la MI de ce dernier. En plus de ne considérer que l'engagement en classe via des sous-échelles d'attention (composante cognitive), d'implication (composante comportementale) et d'ennui (composante affective, indicateur inverse de l'engagement), l'étude de Bolkan (2015) ne mesure que le degré de MI, ce qui ne permet pas de rendre compte de toutes les facettes de la motivation.

Les résultats préliminaires d'une autre étude empirique menée auprès de 266 étudiants universitaires par Brault-Labbé et Dubé (2010) révèlent plusieurs corrélations entre l'engagement optimal tel que conceptualisé dans le modèle multimodal d'engagement et, d'une part, les types de motivation de la TAD les plus fortement autodéterminés (corrélations positives) et, d'autre part, les types de motivation les moins autodéterminés (corrélations négatives). Toutefois, cette étude s'intéressait principalement à l'effet médiateur de l'engagement dans l'association entre un index global d'autodétermination scolaire et le bien-être d'étudiants universitaires. Les auteures ne se sont donc pas penchées au moyen d'analyses approfondies sur des liens entre les types de motivation de la TAD et l'engagement scolaire et n'ont pas considéré les modalités excessives et déficitaires de celui-ci (surengagement et sous-engagement). Pourtant, il est possible de croire que ce sont particulièrement ces deux modalités qui posent problème dans le cheminement des étudiants. En ce sens, une autre étude menée par Brault-Labbé et Dubé (2008) auprès d'étudiants de niveau postsecondaire souligne que le surengagement est lié négativement à plusieurs indicateurs de bien-être et positivement à la fréquence d'affects anxieux et de malaises physiques liés au stress et à l'anxiété, alors que le sous-engagement est lié positivement à la fréquence d'affects négatifs et négativement à la satisfaction scolaire. Cette étude est la seule à notre connaissance à s'être intéressée aux modes excessifs et déficitaires de l'engagement scolaire. Elle n'incluait toutefois pas la motivation parmi les variables investiguées.

En somme, considérant les lacunes des études recensées et les enjeux spécifiques à la population universitaire (Chi, 2014 ; Martin, 2009), l'étude de la relation entre la motivation et l'engagement scolaires chez cette population s'avère des plus pertinentes (Jang, 2008). Le passage par l'université se vivant la plupart du temps dans une période développementale critique (Arnett, 2000), il est d'autant plus nécessaire de mieux connaître les processus psychologiques qui contribuent à en faire une expérience optimale ou, à l'inverse, problématique. Il semble que les divers types de motivation et modes d'engagement proposés par la TAD et le MMEP soient susceptibles d'offrir des nuances très pertinentes à cet égard.

4. Objectif et hypothèses

L'objectif de la présente étude consiste à vérifier, auprès d'étudiants universitaires, quels sont les types de motivation parmi les sept proposés par la TAD qui sont reliés aux trois modes d'engagement du MMEP et à leurs composantes respectives. En se basant sur les travaux de Brault-Labbé et Dubé (2008, 2009, 2010) et sur les écrits recensés, il est possible de formuler trois

hypothèses générales. La première suggère que les types de motivation autodéterminés tels que la ME identifiée et les trois types de MI devraient être liés positivement à l'engagement optimal et négativement au sous-engagement. La seconde hypothèse stipule que le type de motivation extrinsèque introjecté devrait être lié positivement au surengagement. En effet, la ME introjectée s'ancrant dans la volonté de prouver sa valeur à soi-même et à autrui, elle serait à même d'induire une anxiété de performance qui pourrait se traduire par un surinvestissement de la sphère scolaire au détriment des autres aspects de la vie. Enfin, la troisième hypothèse propose que les types de motivation faiblement autodéterminés, tels que l'amotivation et la ME externe, devraient être liés positivement au sous-engagement et négativement à l'engagement optimal.

5. Méthode

5.1. Participants et déroulement

L'échantillon de cette étude est composé de 188 étudiants en psychologie, dont 145 femmes et 43 hommes. Pour participer, les étudiants devaient être âgés de 18 ans et plus et étudier à temps plein au baccalauréat (80 %), au certificat (18,9 %) ou à la majeure (1,1 %). Sur un nombre initial de 190 répondants, deux ont été exclus pour ne pas avoir complété un nombre suffisant de sections du questionnaire. Le français est la langue maternelle de 97,8 % d'entre eux et leur âge varie entre 19 et 49 ans avec une moyenne de 22,19 ans ($\text{ÉT} = 4,81$). La majorité des étudiants rapporte un revenu annuel de moins de 10 000 \$ (72,3 %), les autres rapportent un revenu entre 10 000 \$ et 25 000 \$ (26,1 %) ou supérieur à 25 000 \$ (1,6 %).

Les étudiants proviennent de trois universités francophones de la province de Québec (Canada). La passation de questionnaires auto-rapportés s'est faite individuellement en classe, en une seule séance de 30 minutes, sur une base volontaire et confidentielle. Les participants ont été informés que l'étude s'intéressait à leur manière de s'investir dans leurs études, avec comme objectif général de mieux comprendre certains facteurs associés à un fonctionnement académique optimal. La présente recherche a reçu l'approbation du comité d'éthique de la recherche de l'université d'attache des chercheurs.

5.2. Instruments de mesure

Le **Tableau 1** présente les coefficients de fidélité (alpha de Cronbach) des trois instruments utilisés dans la présente étude. L'âge, le sexe, la langue maternelle et le revenu des étudiants ont été mesurés à l'aide d'un questionnaire sociodémographique.

5.2.1. Motivation scolaire

La version adaptée pour les étudiants universitaires de l'Échelle de motivation en éducation (EME ; Vallerand et al., 1989) évalue les sept types de motivation scolaire en 28 items. Ceux-ci sont cotés sur une échelle de Likert en sept points allant de ne correspond pas du tout (1) à correspond très fortement (7) à une raison de poursuivre les études universitaires. Les qualités psychométriques de l'EME ont été montrées dans plusieurs études qui confirment la structure factorielle en sept facteurs de l'outil et révèlent des coefficients alpha de Cronbach pour chaque type se situant entre 0,78 et 0,88 (Litalien et al., 2017 ; Vallerand et al., 1989, 1992, 1993).

5.2.2. Engagement scolaire

Le Questionnaire multimodal d'engagement scolaire (QMES), version abrégée, évalue l'engagement scolaire selon trois modes d'engagement :

Tableau 1

Moyennes, écarts-types, indices d'asymétrie, d'aplatissement et coefficients alpha de Cronbach des variables à l'étude.

Means, standard deviations, skewness, kurtosis and Cronbach alpha coefficients of the main variables.

Variables	M	ÉT	Asymétrie	Aplatissement	α
<i>Engagement optimal</i>					
Mot./affective	5,39	1,37	-0,75	0,56	0,78
Cognitive	6,16	1,33	-0,83	0,50	0,73
Comportementale	6,21	1,25	-0,87	0,61	0,75
Global	5,92	1,07	-0,81	0,90	0,84
<i>Surengagement</i>					
Mot./affective	2,48	1,70	0,42	-0,35	0,78
Cognitive	3,40	2,06	0,04	-0,90	0,80
Comportementale	3,32	1,87	0,20	-0,64	0,74
Global	3,06	1,49	-0,04	-0,72	0,84
<i>Sous-engagement</i>					
Affective	1,73	1,66	1,21	1,26	0,79
Motivationnelle	4,18	1,88	-0,23	-0,66	0,80
Cognitive/comportementale	2,71	1,86	0,65	-0,22	0,87
Global	2,88	1,45	0,28	-0,62	0,86
<i>Amotivation</i>					
Motivation extrinsèque	1,53	0,91	2,60	8,42	0,90
<i>Motivation intrinsèque</i>					
Externe	4,24	1,61	-0,37	-0,67	0,86
Introjectée	4,34	1,49	-0,41	-0,40	0,82
Identifiée	5,77	0,98	-0,91	0,75	0,68
<i>Motivation intrinsèque</i>					
Connaissance	6,02	0,87	-1,19	2,69	0,87
Accomplissement	4,94	1,33	-0,63	0,06	0,87
Stimulation	4,29	1,38	-0,36	-0,52	0,83
Autoduperie	4,60	0,80	-0,16	-0,11	0,66
Hétéroduperie	4,26	1,01	-0,25	-0,23	0,62

- l'engagement optimal ;
- le surengagement ;
- le sous-engagement (Béliveau, Brault-Labbé, & Brassard, 2016).

Les 27 items qui le composent (trois modes d'engagement incluant leurs trois composantes respectives, chacune mesurée par trois énoncés) sont cotés sur une échelle de Likert allant de ne me caractérise pas du tout (0) à me caractérise tout à fait (8). Pour chacune des sous-échelles et échelles globales, la moyenne des items constitue le score. L'engagement optimal ($\alpha = 0,84$) inclut les sous-échelles de l'enthousiasme (intérêt et énergie) envers les études ($\alpha = 0,78$), la persévérance dans les tâches scolaires en dépit des obstacles rencontrés ($\alpha = 0,75$) et la capacité de réconcilier des aspects positifs et négatifs de la vie scolaire ($\alpha = 0,73$). Le surengagement scolaire ($\alpha = 0,84$) inclut les sous-échelles de l'enthousiasme prépondérant et excessif pour les études ($\alpha = 0,78$), de la persistance compulsive dans les tâches scolaires ($\alpha = 0,74$) et de la perception de négligence d'autres aspects importants de la vie ($\alpha = 0,80$). Le sous-engagement scolaire ($\alpha = 0,86$) inclut les sous-échelles du manque d'énergie pour les études ($\alpha = 0,80$), du manque d'intérêt envers les études ($\alpha = 0,79$) et de la perception d'envahissement face aux aspects négatifs, incluant l'intention d'abandonner ($\alpha = 0,87$). Le QMES présente une validité convergente adéquate avec le bien-être (Brault-Labbé & Dubé, 2008) et sa structure factorielle est appuyée (Brault-Labbé, 2007 ; Béliveau et al., 2016).

5.2.3. Désirabilité sociale

Brault-Labbé et Dubé (2010) ont souligné la pertinence de contrôler pour la désirabilité sociale lorsqu'est évalué l'engagement scolaire dans le cadre de l'utilisation du QMES. Celle-ci consiste à répondre en se décrivant avantageusement plutôt que de répondre de façon véridique, et ce, face à autrui (hétéroduperie) ou face à soi-même (autoduperie ; Frenette, Valois, Lussier, Sabourin, & Villeneuve, 2000). La version brève et francophone du Balanced Inventory of Desirable Responding (BIDR, Paulhus, 1984 ; validée en français par Sabourin et al., 1989 ; abrégée par Frenette et al., 2000) évalue cette tendance à la désirabilité sociale. Elle

présente 18 items divisés en deux sous-échelles, l'autoduperie (10 items) et l'hétéroduperie (8 items), lesquelles se répondent sur une échelle de Likert variant de totalement faux (1) à totalement vrai (7). Un score élevé reflète une plus grande présence de désirabilité sociale. La fidélité de la version brève francophone s'avère satisfaisante pour l'autoduperie ($\alpha_s = 0,71-0,75$) et l'hétéroduperie ($\alpha_s = 0,70-0,73$) et la validité convergente a été établie avec des scores de détresse psychologique (Frenette et al., 2000).

6. Résultats

6.1. Analyses descriptives

Le Tableau 1 présente les statistiques descriptives (moyennes, écarts-types, indices d'asymétrie et d'aplatissement) des sept types de motivation, de la désirabilité sociale ainsi que des trois modes d'engagement scolaire et de leurs composantes respectives au sein de l'échantillon. Ces résultats révèlent que toutes les formes de motivation et d'engagement sont relativement endossées par les étudiants. Les variables sous-engagement affectif, MI à la connaissance et amotivation, dont les indices d'asymétrie et d'aplatissement ne se situaient pas entre -1 et 1 , ont subi des transformations (racine carrée, reflet et racine carrée, inverse) pour rencontrer le postulat de normalité de la distribution nécessaire aux analyses paramétriques. De plus, l'analyse des données manquantes révèle entre 0 et 3,2 % de valeurs manquantes pour les variables principales et de désirabilité sociale. Puisque le patron de valeurs manquantes est complètement aléatoire selon le test MCAR de Little, $\chi^2(71) = 48,59, p = 0,981$, la méthode d'effacement du cas propre à chaque analyse (*pairwise*) a été retenue (McKnight, McKnight, Sinani, & Figuerero, 2007).

6.2. Analyses préliminaires

Des analyses de corrélations de Pearson (voir Tableau 2) ont été effectuées entre les sept types de motivation et les trois modes d'engagement scolaire ainsi que leurs composantes. Globalement, le Tableau 2 indique que les trois types de MI présentent de nombreux liens significatifs avec l'engagement optimal mais aussi avec le surengagement (lien positifs) et le sous-engagement (liens négatifs) ; les trois types de ME présentent des patrons distincts d'associations avec les indicateurs d'engagement, les résultats les plus significatifs de la ME externe concernant davantage le sous-engagement, ceux de la ME introjectée concernant le surengagement et ceux de la ME identifiée concernant l'engagement optimal ; l'amotivation présente des liens significatifs avec tous les indicateurs d'engagement optimal (négatifs) et de sous-engagement (positifs). Considérant le nombre élevé de liens

significatifs obtenus, il apparaissait justifié de procéder aux analyses principales.

Les analyses corrélationnelles ont également révélé que l'autoduperie est reliée positivement à l'engagement optimal et négativement au sous-engagement. L'hétéroduperie est reliée positivement au surengagement et à ses composantes motivo-affective et comportementale ainsi qu'à la composante comportementale de l'engagement optimal. Ces résultats justifiaient la pertinence de contrôler pour le biais de désirabilité sociale dans les analyses principales.

Enfin, des analyses corrélationnelles et de différences de moyennes ont été conduites entre les variables d'engagement et les variables sociodémographiques (sexe, âge, revenu et programme d'études) afin de vérifier la pertinence de contrôler leur effet dans les analyses principales. Seul le programme d'études s'est avéré significativement associé à certaines composantes de l'engagement scolaire, justifiant un contrôle statistique subséquent. Plus précisément, les étudiants au certificat en psychologie présentaient des scores plus élevés à la composante motivationnelle de l'engagement optimal ($t(183) = 2,174, p = 0,031, d = 0,40$) que les étudiants au baccalauréat et à la majeure. De plus, les participants du certificat montraient des scores plus faibles à la composante comportementale du surengagement ($t(183) = 2,220, p = 0,028, d = 0,43$), à la composante cognitive-comportementale du sous-engagement ($t(183) = 2,177, p = 0,031, d = 0,43$) et au score global de sous-engagement ($t(183) = 2,160, p = 0,032, d = 0,42$) que ceux du baccalauréat et de la majeure.

6.3. Analyses principales

Douze analyses de régression multiple hiérarchique ont été conduites sur les trois modes d'engagement et leurs composantes avec les sept types de motivation comme variables prédictives afin de vérifier les hypothèses à l'étude. Les variables contrôles (autoduperie, hétéroduperie, programme d'études) identifiées lors des analyses préliminaires ont été entrées à l'étape 1. À l'étape 2, les sept types de motivation ont été entrés simultanément afin d'évaluer leur contribution respective. Cette approche a été privilégiée car elle permet de dégager la contribution unique de chaque type de motivation, au-delà des variables contrôles, lorsque tous les autres types sont maintenus constants. En ce sens, elle permet de faire ressortir la contribution unique de chaque type de motivation, ce qui va au-delà des analyses corrélationnelles. Tous les postulats de la régression multiple ont été rencontrés (taille de l'échantillon, normalité des variables continues et des résidus, homoscedasticité, absence de multicollinéarité et de valeur extrême). La corrélation semi-partielle au carré (sr^2) a été calculée pour estimer le pourcentage de variance unique expliqué par chaque prédicteur significatif.

Tableau 2

Corrélations significatives entre les types de motivation et les modes d'engagement scolaire.
Significant correlations among types of motivation and academic commitment modes.

Variables	Engagement optimal				Surengagement				Sous-engagement			
	Mot/affect	Cognitive	Comp	Global	Mot/affect	Cognitive	Comp	Global	Affect	Mot	Cog/comp	Global
Amotivation	-0,58**	-0,47**	-0,37**	-0,59**	-0,18*	-	-	-	0,52**	0,33**	0,60**	0,60**
Motivation extrinsèque												
Externe	-0,18*	-	-	-0,16*	-	-	-	-	-	0,35**	0,26**	0,31**
Introjectée	-	-	-	-	0,19**	0,17*	-	0,21**	-	0,18*	-	-
Identifiée	0,21**	0,24**	-	0,24**	-	-	-	-	-0,22**	0,17*	-	-
Motivation intrinsèque												
Connaissance	0,55**	0,35**	0,41**	0,54**	0,21**	-	-	0,16*	-0,44**	-	-0,27**	-0,32**
Accomplissement	0,57**	0,43**	0,47**	0,60**	0,37**	0,22**	0,19**	0,32**	-0,34**	-0,25**	-0,40**	-0,41**
Stimulation	0,55**	0,28**	0,22**	0,43**	0,33**	0,26**	0,15*	0,30**	-0,36**	-	-0,25**	-0,27**
Autoduperie	0,27**	0,26**	0,17*	0,29**	-	-	-	-	-0,20**	-0,27**	-0,30**	-0,31**
Hétéroduperie	-	-	0,17*	-	0,18*	-	0,20**	0,21**	-	-	-	-

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

Tableau 3

Analyses de régression multiple hiérarchique prédisant l'engagement scolaire optimal, à partir des sept types de motivation scolaire pour les composantes motivo-affective, cognitive, comportementale et le score global.

Hierarchical multiple regression analyses predicting the global score of optimal academic commitment and its motivo-affective, cognitive and behavioral components, with the seven types of motivation as predictors.

Variable prédictive	Composantes						Score	
	Motivo-affective		Cognitive		Comportementale		global	
	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β
<i>Étape 1</i>	0,08**		0,07**		0,05 [†]		0,08***	
Autoduperie		0,05		0,14 [†]		0,05		0,11 [†]
Hétéroduperie		–		–		0,10		–
Programme d'études		0,09		–		–		–
<i>Étape 2</i>	0,53***		0,29***		0,33***		0,51***	
Amotivation		–0,33***		–0,29***		–0,14		–0,32***
Motivation extrinsèque								
Externe		–0,04		0,04		–0,05		–0,03
Introjectée		–0,05		–0,12		–0,07		0,08
Identifiée		–0,05		0,09		–0,01		0,00
Motivation intrinsèque								
Connaissance		0,20**		0,13		0,21 [†]		0,23**
Stimulation		0,24***		–0,07		–0,23**		–0,01
Accomplissement		0,25***		0,30**		0,52***		0,40***
R^2 total	0,60***		0,35***		0,39***		0,59***	
n	177		179		174		179	

[†] $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

6.3.1. Engagement optimal

Le **Tableau 3** présente les résultats des quatre analyses menées sur les variables de l'engagement optimal. Quatre variables prédictives contribuent significativement à l'explication de la composante motivationnelle de l'engagement optimal [$F(9,167) = 28,224$, $p < 0,001$] : la MI à la connaissance ($sr^2 = 0,021$), la MI à la stimulation ($sr^2 = 0,031$) et la MI à l'accomplissement ($sr^2 = 0,031$) y sont liées positivement, tandis que l'amotivation ($sr^2 = 0,076$) y est liée négativement. Trois variables prédictives contribuent significativement à l'explication de la composante cognitive de l'engagement optimal [$F(8,170) = 11,465$, $p < 0,001$] : l'autoduperie ($sr^2 = 0,017$) et la MI à l'accomplissement ($sr^2 = 0,046$) y sont liées positivement, tandis que l'amotivation ($sr^2 = 0,059$) y est liée négativement. Trois variables s'avèrent des prédictifs significatifs de la composante comportementale de l'engagement optimal [$F(9,164) = 11,410$, $p < 0,001$] : les MI à la connaissance ($sr^2 = 0,024$) et à l'accomplissement ($sr^2 = 0,132$) y sont liées posi-

tivement, alors que la MI à la stimulation ($sr^2 = 0,027$) y est liée négativement. Quatre variables prédictives contribuent significativement à l'explication du score global de l'engagement optimal [$F(8,170) = 30,371$, $p < 0,001$] : l'autoduperie ($sr^2 = 0,012$), les MI à la connaissance ($sr^2 = 0,030$) et à l'accomplissement ($sr^2 = 0,081$) y sont liées positivement, tandis que l'amotivation ($sr^2 = 0,070$) y est liée négativement.

6.3.2. Surengagement

Les résultats des quatre analyses menées sur les variables du surengagement sont présentés au **Tableau 4**. Trois variables expliquent significativement la composante motivationnelle du surengagement [$F(8,167) = 6,100$, $p < 0,001$] : l'hétéroduperie ($sr^2 = 0,025$) et les MI à la stimulation ($sr^2 = 0,027$) et à l'accomplissement ($sr^2 = 0,024$) y sont liées positivement. Une seule variable prédictive explique significativement la composante cognitive du surengagement [$F(7,173) = 3,179$, $p < 0,003$], soit la MI à la stimulation

Tableau 4

Analyses de régression multiple hiérarchique prédisant le surengagement scolaire, à partir des sept types de motivation scolaire pour les composantes motivo-affective, cognitive, comportementale et le score global.

Hierarchical multiple regression analyses predicting the global score of academic overcommitment and its motivo-affective, cognitive and behavioral components, with the seven types of motivation as predictors.

Variable prédictive	Composantes						Score	
	Motivo-affective		Cognitive		Comportementale		global	
	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β
<i>Étape 1</i>	0,03 [†]				0,07**		0,04**	
Autoduperie		–				–		–
Hétéroduperie		0,16 [†]				0,15 [†]		0,20**
Programme d'études		–				–0,21**		–
<i>Étape 2</i>	0,20***		0,11**		0,11**		0,21**	
Amotivation		–0,11		0,03		–0,12		–0,06
Motivation extrinsèque								
Externe		–0,04		0,12		–0,06		0,03
Introjectée		0,15		0,09		0,18 [†]		0,15
Identifiée		–0,13		–0,09		–0,09		–0,11
Motivation intrinsèque								
Connaissance		–0,06		–0,06		–0,16		–0,13
Stimulation		0,23 [†]		0,23 [†]		0,13		0,23 [†]
Accomplissement		0,22 [†]		0,16		0,17		0,27**
R^2 total	0,23***		0,11**		0,18**		0,24***	
n	176		181		173		176	

[†] $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Tableau 5

Analyses de régression multiple hiérarchique prédisant le sous-engagement scolaire, à partir des sept types de motivation scolaire pour les composantes affective, motivationnelle, cognitive-comportementale et le score global.

Hierarchical multiple regression analyses predicting the global score of academic undercommitment and its motivational, affective and cognitive-behavioral components, with the seven types of motivation as predictors.

Variable prédictive	Composantes						Score	
	Affective		Motivationnelle		Cognitive-Comportementale		global	
	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β
<i>Étape 1</i>	0,04**		0,06**		0,09***		0,10***	
Autoduperie		-0,04		-0,18**		-0,13*		-0,14*
Hétéroduperie		-		-		-		-
Programme d'études		-		-		-0,13		-0,12
<i>Étape 2</i>	0,35***		0,25***		0,39***		0,41***	
Amotivation		0,39***		0,25**		0,48***		0,45***
Motivation extrinsèque								
Externe		0,02		0,20*		0,06		0,10
Introjectée		0,07		0,10		0,14*		0,15*
Identifiée		-0,04		0,14		0,10		0,10
Motivation intrinsèque								
Connaissance		-0,22**		0,12		0,03		-0,03
Stimulation		-0,10		0,07		0,00		0,00
Accomplissement		-0,06		-0,32**		-0,30***		-0,30***
<i>R² total</i>	0,39***		0,31***		0,48***		0,51***	
<i>n</i>	179		179		177		177	

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

($sr^2 = 0,029$) qui y est liée positivement. Trois variables prédictives expliquent significativement la composante comportementale du surengagement [$F(9,163) = 3,974, p < 0,001$] : l'hétéroduperie ($sr^2 = 0,021$), la ME introjectée ($sr^2 = 0,022$), ainsi que les programmes d'études baccalauréat ou majeure ($sr^2 = 0,057$) y sont liées positivement. Trois variables prédictives présentent des liens significatifs et positifs avec le score global du surengagement [$F(8,167) = 6,447, p < 0,001$] : l'hétéroduperie ($sr^2 = 0,041$) et les MI à la stimulation ($sr^2 = 0,028$) et à l'accomplissement ($sr^2 = 0,036$).

6.3.3. Sous-engagement

Le **Tableau 5** expose les résultats des quatre analyses menées sur les variables du sous-engagement. Deux variables prédictives contribuent de façon significative à l'explication de la composante affective du sous-engagement [$F(8,170) = 13,402, p < 0,001$] : la MI à la connaissance ($sr^2 = 0,026$) y est liée négativement et l'amotivation ($sr^2 = 0,104$) y est liée positivement. Quatre variables prédictives contribuent significativement à l'explication de la composante motivationnelle du sous-engagement [$F(8,170) = 9,600, p < 0,001$] : l'amotivation ($sr^2 = 0,042$) et la ME externe ($sr^2 = 0,027$) y sont liées positivement, tandis que l'autoduperie ($sr^2 = 0,030$) et la MI à l'accomplissement ($sr^2 = 0,051$) y sont liées négativement. Quatre variables prédictives contribuent significativement à l'explication de la composante cognitive-comportementale du sous-engagement [$F(9,167) = 17,374, p < 0,001$] : l'amotivation ($sr^2 = 0,158$) et la ME introjectée ($sr^2 = 0,013$) y sont liées positivement, alors que l'autoduperie ($sr^2 = 0,014$) et la MI à l'accomplissement ($sr^2 = 0,045$) y sont liées négativement. Quatre variables prédictives contribuent significativement à l'explication du score global du sous-engagement [$F(9,167) = 19,138, p < 0,001$] : l'amotivation ($sr^2 = 0,139$) et la ME introjectée ($sr^2 = 0,014$) y sont liées positivement, tandis que l'autoduperie ($sr^2 = 0,016$) et la MI à l'accomplissement ($sr^2 = 0,046$) y sont liées négativement.

7. Discussion

L'objectif de la présente étude consistait à vérifier auprès d'étudiants universitaires quels types de motivation proposés par la TAD sont reliés aux trois modes d'engagement du MMEP et à leurs composantes respectives. Globalement, bien que les

trois hypothèses à l'étude s'avèrent partiellement confirmées, plusieurs résultats apparaissent plus surprenants, soit parce qu'ils sont contraires aux attentes ou parce qu'ils représentent des liens insoupçonnés entre les variables à l'étude. Les résultats seront ainsi discutés à la lumière de trois angles, soit :

- des hypothèses qui s'y rattachaient ;
- de liens possibles avec d'autres concepts et résultats issus de la documentation scientifique et ;
- plus particulièrement de liens possibles avec la théorie identitaire de **Marcia (1993)**.

Cette dernière théorie, de par ses rapprochements conceptuels avec les deux variables à l'étude, semble a posteriori avoir le potentiel d'éclairer plusieurs résultats obtenus. Cela apparaît d'autant plus pertinent que la majorité des participants à cette étude se trouvait au cœur d'une phase développementale caractérisée par plusieurs changements sur le plan de l'identité (**Arnett, 2000**). La théorie de **Marcia (1993)** propose quatre statuts identitaires, se définissant en fonction de deux processus dans le développement identitaire des jeunes adultes :

- l'exploration (démarche de découverte de soi et du monde qui sert d'ancrage aux choix de vie importants) ;
- l'engagement (poursuite et concrétisation de ces choix de vie dans des décisions, des attitudes et des buts).

Ces quatre statuts correspondent à :

- l'identité diffuse (peu d'engagement avec ou sans exploration ; absence de processus d'identification à des modèles significatifs) ;
- l'identité *forclose* (engagement sans exploration ; processus d'identification à partir de modèles importants de l'enfance) ;
- l'identité moratoire (période de questionnement avec exploration active mais peu d'engagement) ;
- l'identité achevée (exploration complétée et engagements intimement liés aux intérêts et aux valeurs personnels).

La discussion fera allusion, à différents endroits, à ces statuts identitaires.

7.1. Types de motivation autodéterminés

La première hypothèse suggérait que les types de motivation autodéterminés, tels que la ME identifiée et les trois types de MI soient liés positivement à l'engagement optimal et négativement au sous-engagement. Les résultats appuient partiellement cette hypothèse en révélant que les MI à la connaissance, à l'accomplissement et à la stimulation sont liées positivement à une ou à plusieurs composantes de l'engagement optimal, et que les MI à la connaissance et à l'accomplissement sont liées négativement à une ou plusieurs composantes du sous-engagement. L'association entre engagement optimal et motivations autodéterminées va dans le même sens que les liens obtenus dans des études antérieures (Bolkan, 2015 ; Brault-Labbé & Dubé, 2010). Toutefois, il est surprenant de constater que, contrairement aux attentes, la MI à la stimulation ne présente aucun lien significatif avec le score global d'engagement optimal ni avec le sous-engagement et ses composantes, à l'exception d'un lien négatif avec la composante comportementale de l'engagement optimal (persévérance), qui est contraire aux attentes. Autre fait intéressant, les MI à l'accomplissement et à la stimulation sont également associées au surengagement et à certaines de ses composantes. Ainsi, seule la MI à la connaissance semble être exclusivement associée à une manière équilibrée de s'engager dans les études. Si ce résultat apparaît surprenant à prime abord, il va néanmoins dans le même sens que ceux de l'étude de Carbonneau, Vallerand et Lafrenière (2012) qui montrent que le meilleur prédicteur de certains états affectifs positifs liés à l'apprentissage (p. ex., curiosité et attention) est la MI à la connaissance. Certaines hypothèses identitaires pourraient partiellement l'expliquer. En effet, contrairement à la MI à la connaissance où le plaisir pourrait provenir du fait que le projet d'étude reflète les intérêts de la personne (et possiblement un statut identitaire achevé dans lequel l'engagement a été précédé d'une période d'exploration identitaire ; Marcia, 1993), le plaisir recherché dans les MI à l'accomplissement ou à la stimulation pourrait, dans certains cas, ne pas être le reflet de ce genre de choix identitaire mais plutôt d'éléments de personnalité ou de tempérament. Dans le cas de la MI à l'accomplissement, l'on pourrait croire dans certains cas qu'une identité *forclose* (où l'engagement n'a pas été précédé d'une période exploratoire sur le plan identitaire ; Marcia, 1993) fasse en sorte que le plaisir de s'accomplir s'inscrive dans une tentative de se conformer (de façon excellente) à un rôle adopté sans démarche d'appropriation personnelle. La motivation serait donc intrinsèque, mais ancrée dans une faible connaissance de soi qui pourrait expliquer le surinvestissement de la sphère scolaire au détriment d'autres aspects importants de la vie. Dans le même ordre d'idées, la MI à la stimulation (qui, en plus d'être liée à l'intérêt excessif pour les études et à l'impression de négliger des aspects importants de sa vie à cause de celles-ci, est liée négativement à la capacité de persévérer malgré les obstacles) pourrait possiblement être le reflet d'une identité moratoire (Marcia, 1993) dans laquelle l'individu recherche essentiellement le plaisir immédiat issu d'une exploration intense, ce qui pourrait expliquer la difficulté à persévérer que nécessite l'engagement. Considérant le fait que, dans la documentation scientifique, la MI soit plus typiquement associée avec un fonctionnement optimal (Vallerand et al., 1989), ces associations avec un déséquilibre d'engagement apportent des nuances qui invitent à la prudence à cet égard et qui appuient la pertinence d'en considérer les trois formes séparément (Carbonneau et al., 2012).

Finalement, malgré des corrélations préliminaires positives, aucun lien n'a été relevé entre la ME identifiée et l'engagement optimal. Il est possible que, lorsque les trois MI et la ME identifiée sont considérées conjointement, les premières contribuent davantage à expliquer le mode d'engagement des étudiants (ou, autrement dit, que la variance attribuable à la ME identifiée soit absorbée par les

MI). En outre, puisque la ME identifiée se définit par l'importance subjective accordée à un objectif personnel lié à l'activité poursuivie (études), mais non par l'intérêt ou le plaisir ressentis face à cette activité (dimension déterminante de l'engagement optimal au niveau motivo-affectif), il est également possible que l'absence de lien entre ces deux variables en découle.

7.2. Type de motivation extrinsèque introjecté

Dans une seconde hypothèse, il était attendu que le type de motivation extrinsèque introjecté, qui se traduit par le désir de prouver ses capacités ou d'éviter l'échec afin de maintenir un sentiment de valeur personnelle, soit lié positivement au surengagement. L'hypothèse n'est que partiellement appuyée puisque ce type de motivation s'est avéré associé à la persistance compulsive dans les tâches scolaires aux dépens de la santé et de l'hygiène de vie (composante comportementale du surengagement), mais non à un enthousiasme prépondérant et excessifs envers les études (composante motivo-affective), à la perception de négliger d'autres aspects de sa vie à cause des études (composante cognitive) ni au score global de surengagement. Il semble que la ME introjectée ne soit donc pas associée à un déséquilibre général perçu par l'étudiant entre ses études et d'autres sphères de sa vie (p. ex., vie amoureuse, loisirs), mais bien à des excès comportementaux potentiellement nuisibles pour sa santé. Il serait intéressant de voir, dans des études ultérieures, si la MI introjectée reflète une tendance générale de l'individu à se surinvestir au niveau comportemental dans plusieurs sphères importantes de sa vie, aux dépens de sa santé, ce qui pourrait constituer un profil particulier de surengagement où cette composante est à l'avant-plan sur les deux autres.

Par ailleurs, ce lien positif observé entre la MI introjectée et la persistance compulsive dans les études va dans le sens attendu et est cohérent avec des travaux antérieurs. En effet, la MI introjectée, bien que liée empiriquement à une plus grande persistance scolaire (Otis, Grouzet, & Pelletier, 2005), peut engendrer, selon le cadre théorique de la TAD, des conséquences négatives sur le bien-être des adolescents (Guay et al., 2008). Ce résultat invite également à faire certains rapprochements entre le surengagement et deux notions connexes :

- la passion obsessionnelle ;
- la dépendance aux études.

La passion obsessionnelle (Vallerand et al., 2003) correspond au désir incessant de prendre part à certaines activités. Au contraire de la passion harmonieuse, la passion obsessionnelle serait le fruit d'une internalisation de contraintes externes (donc potentiellement motivée de façon extrinsèque introjectée), lesquelles feraient pression sur l'individu de façon à le pousser à accomplir l'activité même lorsqu'il y a conflit avec d'autres sphères importantes de sa vie (Vallerand et al., 2003). Cet acharnement à la tâche n'est pas sans rappeler celui que décrit la persistance compulsive de la composante comportementale du surengagement, ce qui pourrait expliquer que ce soit la seule association significative qui ait été relevée entre la ME introjectée et le surengagement. La notion de dépendance aux études, ou *study addiction* (Atroszko, Andreassen, Griffiths, & Pallesen, 2015) se traduirait pour sa part par une manière si excessive et incontrôlable d'être investi dans les études que les relations, les loisirs ou la santé de l'étudiant s'en trouveraient détériorés (Andreassen, Hetland, & Pallesen, 2014). Encore, ici, la définition se rapproche de la composante comportementale du surengagement, qui correspond à une persistance compulsive dans les tâches scolaires aux dépens de la santé et de l'hygiène de vie. La dépendance aux études demeure toutefois un concept peu étudié empiriquement.

Par ailleurs, si le concept de surengagement apparaît similaire à ceux de passion obsessionnelle et de dépendance aux études, il s'en

distingue néanmoins du fait qu'il permet de se pencher sur un engagement excessif ne comportant pas nécessairement l'aspect dévotionnel de la passion obsessionnelle ou plus pathologique de la dépendance. Autrement dit, un avantage potentiel de la notion de surengagement par rapport à celle de la passion est qu'elle permet de s'intéresser de façon inclusive à l'investissement excessif de tout étudiant dans ses études, même chez celui qui n'est pas nécessairement passionné. De même, la notion de surengagement peut permettre de s'intéresser à un investissement scolaire excessif dans un contexte donné, sans y associer automatiquement l'étiquette plus pathologisante qui accompagne souvent la notion de dépendance (Morin & Brault-Labbé, 2014).

Dans un autre ordre d'idées, bien que ceci n'était pas suggéré dans les hypothèses de départ, la ME introjectée est également liée au fait d'être dépassé par les aspects négatifs des études, au point d'envisager l'abandon de celles-ci (composante cognitive-comportementale du sous-engagement). Ce type de motivation étant tributaire d'un besoin de préserver sa valeur personnelle, il est possible qu'il induise non seulement une persistance compulsive, mais également une pression de performance devenant dans certains cas épuisantes et intolérables, au point de faire basculer l'étudiant dans un état d'envahissement inhérent à un fonctionnement partiellement sous-engagé. Cette hypothèse s'arrime avec le cadre conceptuel du MMEP présenté dans le contexte théorique, qui stipule que les mécanismes de différents modes d'engagement peuvent coexister chez un même individu à l'endroit d'une même cible d'engagement. Il est possible de croire qu'un tel fonctionnement excessif, étant guidé avant tout par le besoin de préserver sa valeur personnelle, serait associé à une moins bonne connaissance de soi (absence d'exploration), et donc possiblement à une identité forclosée (Marcia, 1993). Cette hypothèse gagnerait à être investiguée dans des études futures.

7.3. Types de motivation faiblement autodéterminés

La troisième hypothèse proposait que les types de motivation faiblement autodéterminés (amotivation et ME externe), soient liés positivement au sous-engagement et négativement liés à l'engagement optimal. En ce qui concerne l'amotivation, non seulement les hypothèses au regard de ces modes d'engagement se sont vues confirmées, mais ce type de motivation était également associé à toutes leurs composantes respectives, à l'exception de la composante comportementale de l'engagement optimal (persévérance dans les études), qui n'y était pas significativement reliée. Tel qu'attendu, l'incapacité de s'expliquer pourquoi on poursuit ses études qui caractérise l'amotivation (Vallerand et al., 1989) semble donc s'avérer peu compatible avec l'établissement ou le maintien par l'étudiant d'un engagement vécu positivement envers son projet scolaire. Il est possible de postuler à cet égard un état de vide rappelant l'état de diffusion d'identité de la théorie de Marcia (1993), statut se caractérisant par l'absence ou la faiblesse de l'engagement et du questionnement par rapport aux choix de vie. Encore ici, cette hypothèse identitaire formulée a posteriori serait par ailleurs à vérifier dans des études futures.

La ME externe était pour sa part reliée uniquement au manque d'énergie dans les études (composante motivationnelle du sous-engagement). Aucun autre lien avec les modes d'engagement ou avec leurs composantes n'a été observé. Ainsi, dans la présente étude, il y a quasi-absence d'associations entre ce type de motivation et les mécanismes psychologiques d'engagement définis dans le MMEP. Il est vrai que, par définition, le comportement engendré par la ME externe (essentiellement en vue d'obtenir des récompenses ou d'éviter des punitions ; Deci & Ryan, 2012) apparaît peu propice à susciter chez l'individu les mécanismes d'investissement personnel propres à l'engagement. Cela pourrait également suggérer que la ME externe n'est que peu ou pas associée à des enjeux

et à des processus identitaires, ce qui demeure toutefois à vérifier empiriquement.

7.4. Limites et pistes de recherche futures

Malgré ses contributions, la présente étude présente certaines limites. D'abord, l'échantillon étant constitué uniquement d'étudiants en psychologie, les résultats ne sont pas généralisables à l'ensemble de la population universitaire. Contrairement à plusieurs autres domaines d'études, les étudiants en psychologie au Québec font face à un contingentement limitant les possibilités d'accès à la profession (Conseil universitaire de l'université Laval, 2009). Cette difficulté, en plus des exigences de performance élevées qu'elle entraîne, pourrait se refléter dans la motivation et la façon de s'engager dans les études de cette population spécifique. Il serait intéressant de reproduire la même étude auprès d'étudiants de différents programmes de formation, mais également d'autres niveaux scolaires.

De plus, le devis de recherche transversal et corrélationnel ne permet pas d'établir de lien de causalité. Il serait pertinent d'effectuer des études longitudinales observant les trajectoires de motivation et d'engagement des étudiants. Également, compte tenu de l'importance présumée des enjeux identitaires dans l'évolution de la motivation et de l'engagement scolaires, les recherches futures gagneraient assurément à inclure des mesures d'identité afin de vérifier les pistes explicatives soulevées par les résultats de la présente recherche et ainsi de mieux comprendre la nature exacte de la relation qui existe entre ces construits. Plus précisément, il serait intéressant d'examiner le lien entre les différents façons de s'engager proposées par la MMEP et les statuts identitaires proposés par la théorie de Marcia (1993).

Enfin, l'étude pouvait comporter certains biais propres aux questionnaires auto-rapportés, comme le grand pourcentage de variance commune entre les variables étudiées ainsi que le biais de désirabilité sociale. Toutefois, ceux-ci ont été compensés par les forces méthodologiques de cette recherche. En effet, l'utilisation d'outils de mesure présentant de bonnes qualités psychométriques, le contrôle de la désirabilité sociale et l'évaluation simultanée de la contribution unique de chacune des variables par le biais de l'analyse de régression multiple hiérarchique ont permis d'étudier des construits à forte portée subjective avec précision et rigueur, tout en préservant un équilibre entre les erreurs statistiques de type 1 et de type 2. Dans le futur, l'utilisation de mesures qualitatives, comme des entrevues ou des évaluations par les pairs, pourrait permettre d'aborder sous un angle plus descriptif les variables à l'étude et ainsi identifier les mécanismes psychologiques à travers lesquels elles sont reliées chez les étudiants. Cela pourrait permettre par exemple de mieux comprendre de quelle façon les différents types de motivation peuvent être liés aux différents modes d'engagement ou d'identifier de nouvelles variables modératrices à investiguer dans l'étude de la motivation et de l'engagement scolaires. Des facteurs contextuels qui favorisent un engagement optimal ou un déséquilibre de l'engagement pourraient également être vérifiés par l'entremise de telles recherches.

7.5. Retombées pratiques et conclusion

Cette étude montre les nuances et la finesse de l'analyse pouvant découler de l'utilisation conjointe de deux modèles multidimensionnels dans l'observation de la motivation et de l'engagement scolaires chez des étudiants universitaires. Les patrons d'association observés entre certains types de motivation et des modes d'engagement problématiques permettent notamment de bonifier de façon très tangible les connaissances déjà existantes sur le fonctionnement scolaire. Dans une optique appliquée, des

contributions peuvent en découler dans des perspectives à la fois de formation, de sensibilisation et d'intervention.

D'abord, par la richesse descriptive de l'expérience scolaire vécue par les étudiants qu'ils sont susceptibles d'offrir, les modèles théoriques qui sous-tendent la présente étude ainsi que les résultats obtenus peuvent être utiles non seulement pour l'avancement des connaissances scientifiques dans les domaines de la psychologie de la motivation et de l'éducation, mais également pour la formation des enseignants, intervenants et gestionnaires de l'éducation susceptibles de contribuer à favoriser une motivation et un engagement scolaires optimaux chez les étudiants. Par exemple, en étant informés des avantages de privilégier des pratiques pédagogiques mettant davantage l'accent sur l'apprentissage que sur la performance, ils pourraient être plus à même de soutenir la MI à la connaissance, laquelle est la seule MI à ne pas être liée positivement à un déséquilibre de l'engagement. De telles initiatives, ancrées dans des fondements théoriques validés empiriquement, pourraient être susceptibles de soutenir de façon concrète le fonctionnement scolaire optimal et le bien-être psychologique des étudiants.

En second lieu, le cadre théorique, les questionnaires et les résultats présentés dans cette étude pourraient avoir le potentiel de servir d'outils de sensibilisation et de réflexion sur le fonctionnement scolaire chez les étudiants eux-mêmes. À titre d'exemple, les acteurs des milieux éducatifs qui accompagnent le parcours académique des étudiants pourraient les utiliser en début de parcours universitaire, par exemple lors d'activités d'accueil ou encore dans les cours d'introduction à un programme d'études, dans l'esprit de soutenir chez les étudiants une meilleure connaissance d'eux-mêmes et de leur fonctionnement scolaire, tout en les sensibilisant aux enjeux liés à la motivation et à l'engagement scolaires.

Dans le même esprit, mais cette fois en contexte plus spécifique d'intervention, considérant qu'un pourcentage important des demandes d'aide formulées à des services psychologiques par les étudiants postsecondaires concerne l'anxiété et le stress dans les études (MacKean, 2011), le Questionnaire multimodal d'engagement scolaire (QMES) autant que l'Échelle de motivation en éducation (EME) et les modèles théoriques qu'ils sous-tendent pourraient être utilisés dans un contexte de soutien psychologique et les effets d'une telle utilisation de ces instruments pourraient gagner à être évalués empiriquement. En outre, les contenus qui s'y rattachent pourraient contribuer à bonifier des interventions psychoéducatives, par exemple lors d'ateliers de gestion du stress.

En somme, la présente étude suggère que l'utilisation conjointe de la TAD et du MMEP est prometteuse pour mieux comprendre et favoriser un fonctionnement scolaire optimal chez des étudiants universitaires et qu'elle pourrait l'être encore davantage si elle s'appuyait sur une meilleure compréhension des enjeux identitaires sous-jacents. L'étude encourage également que divers acteurs du milieu de l'éducation utilisent de tels instruments développés en recherche (p. ex., EME, QMES) en tant qu'outils de réflexion, de sensibilisation ou d'interventions visant à favoriser chez les étudiants universitaires une meilleure connaissance d'eux-mêmes, de différentes façons de s'investir dans leurs études et de leurs impacts possibles sur leur vécu personnel et scolaire.

Financement

La présente étude a été financée par des fonds de recherche de l'université de Sherbrooke.

Déclaration de liens d'intérêts

Les auteurs déclarent ne pas avoir de liens d'intérêts.

Annexe 1. Matériel complémentaire

Le matériel complémentaire accompagnant la version en ligne de cet article est disponible sur <http://www.sciencedirect.com> et <https://doi.org/10.1016/j.erap.2017.11.001>.

Références

- Andreassen, C. S., Hetland, J., & Pallesen, S. (2014). Psychometric assessment of workaholism measures. *Journal of Managerial Psychology*, 29, 7–24. <http://dx.doi.org/10.1108/JMP-05-2013-0143>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45, 369–386. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20303>
- 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. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>
- Arce, M. E., Crespo, B., & Míguez-Álvarez, C. (2015). Higher education drop-out in Spain: Particular case of universities in Galicia. *International Education Studies*, 8, 247–264. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v8n5p247>
- Arnett, J. J. (2000). A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469–480. <http://dx.doi.org/10.1037//0003-066X.55.5.469>
- Atroszko, P. A., Andreassen, C. S., Griffiths, M. D., & Pallesen, S. (2015). Study addiction – a new area of psychological study: Conceptualization, assessment and preliminary empirical findings. *Journal of Behavioral Addictions*, 4, 75–84. <http://dx.doi.org/10.1556/2006.4.2015.007>
- Béliveau, M.-E., Brault-Labbé, A., & Brassard, A. (2016). Validation de la version abrégée du Questionnaire multimodal d'engagement scolaire (QMES). In *Affiche présentée au 38^e Congrès de la Société québécoise pour la recherche en psychologie*.
- Bempechat, J., & Shernoff, D. J. (2012). Parental influences on achievement motivation and student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 315–342). New York: Springer.
- Bingham, G. E., & Okagaki, L. (2012). Ethnicity and student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 65–95). New York: Springer.
- Bolkan, S. (2015). Intellectually stimulating student's intrinsic motivation: The mediating influence of affective learning and student engagement. *Communication Reports*, 28, 80–91. <http://dx.doi.org/10.1080/08934215.2014.962752>
- Brault-Labbé, A. (2007). *Engagement psychologique et bien-être personnel : Présentation d'un modèle tridimensionnel appliqué à l'univers académique (Thèse de doctorat inédite)*. QC, Canada: Université de Montréal.
- Brault-Labbé, A., & Dubé, L. (2008). Engagement, surengagement et sous-engagement académiques au collégial : Pour mieux comprendre le bien-être des étudiants. *Revue des sciences de l'éducation*, 34, 729–751. <http://dx.doi.org/10.7202/029516ar>
- 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. <http://dx.doi.org/10.3917/cips.081.0115>
- Brault-Labbé, A., & Dubé, L. (2010). Engagement scolaire, bien-être personnel et autodétermination chez des étudiants à l'université. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 42, 90–92. <http://dx.doi.org/10.1037/a0017385>
- Burch, G. F., Heller, N. A., Burch, J. J., Freed, R., & Steed, S. A. (2015). Student engagement: Developing a conceptual framework and survey instrument. *Journal of Education for Business*, 90, 224–229. <http://dx.doi.org/10.1080/08832323.2015.1019821>
- Burton, K. D., Lydon, J. E., D'Alessandro, D. U., & Koestner, R. (2006). The differential effects of intrinsic and identified motivation on well-being and performance: Prospective, experimental and implicit approaches to self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 750–762. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.91.4.750>
- Carbonneau, N., Vallerand, R. J., & Lafrenière, M.-A. K. (2012). Toward a tripartite model of intrinsic motivation. *Journal of Personality*, 80, 1147–1178.
- Chanal, J., & Guay, F. (2015). Are autonomous and controlled motivations school-subjects-specific? *PLoS ONE*, 10(8), 1–21 (e0134660). <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0134660>
- Chi, U. A. (2014). *Classroom engagement as a proximal level for student success in higher education: What a self-determination framework within a multi-level developmental system tells us (Thèse de doctorat inédite)*. OR: Portland State University.
- Conseil universitaire de l'université Laval. (2009). *Évaluation périodique du programme de baccalauréat en psychologie*. QC, Canada: Université Laval (Document inédit).
- Daoust, H., Vallerand, R. J., & Blais, M. R. (1988). Motivation and education: A look at some important consequences. *Canadian Psychology*, 29, 172.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuit: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268. http://dx.doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (1) (pp. 416–436). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- 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. <http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4.6>

- 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. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Frenette, É., Valois, P., Lussier, Y., Sabourin, S., & Villeneuve, P. (2000). *Validité de la version abrégée du questionnaire de désirabilité sociale de Paulhus*. QC, Canada: Université Laval (Document inédit).
- Guay, F., Morin, A. J. S., Litalien, D., Valois, P., & Vallerand, R. J. (2015). Application of exploratory structural equation modeling to evaluate the Academic Motivation Scale. *The Journal of Experimental Education*, 83, 51–82. <http://dx.doi.org/10.1080/00220973.2013.876231>
- Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology*, 49, 233–240. <http://dx.doi.org/10.1037/a0012758>
- Gunuc, S., & Kuzu, A. (2015). Student Engagement Scale: Development, reliability and validity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40, 587–610. <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2014.938019>
- Jang, H. (2008). Supporting students' motivation, engagement and learning during an uninteresting activity. *Journal of Educational Psychology*, 100, 798–811. <http://dx.doi.org/10.1037/a0012841>
- Litalien, D., Morin, A. J. S., Gagné, M., Vallerand, R. J., Losier, G. F., & Ryan, R. M. (2017). Evidence of a continuum structure of academic self-determination: A two-study test using a bifactor-ESEM representation of academic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 67–82. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.06.010>
- Maehr, M., & Meyer, H. (1997). Understanding motivation and schooling: Where we've been, where we are and where we need to go. *Educational Psychology Review*, 9, 371–409. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1024750807365>
- MacKean, G. (2011). *Mental health and well-being in post-secondary education settings: A literature and environmental scan to support planning and action in Canada*. (Repéré à http://campusmentalhealth.ca/wpcontent/uploads/2014/02/Post_Sec_Final_Report_June6.pdf)
- Marcia, J. E. (1993). The ego identity status approach to ego identity. In J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer, & J. L. Orlofsky (Eds.), *Ego identity: A handbook for psychosocial research* (pp. 1–21). New York: Springer-Verlag.
- Martin, A. J. (2009). Motivation and engagement across the academic life span: A developmental construct validity study of elementary school, high school and university/college students. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 794–824. <http://dx.doi.org/10.1177/0013164409332214>
- McKnight, P. E., McKnight, K. M., Sidani, S., & Figuerero, A. J. (2007). *Missing data: A gentle introduction*. New York: Guilford Press.
- Morin, A., & Brault-Labbé, A. (2014). *Vers une conceptualisation intégrée de l'engagement professionnel : Clarifications théoriques et présentation d'un modèle multimodal*. *Revue québécoise de psychologie*, 35, 3–22.
- Novacek, J., & Lazarus, R. S. (1990). The structure of personal commitments. *Journal of Personality*, 58, 693–715. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.1990.tb00250>
- Otis, N., Grouzet, Frederick, M. E., & Pelletier, L. G. (2005). Latent motivational change in an academic setting: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 97, 170–183.
- Paulhus, D. L. (1984). Two-component models of socially desirable responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 598–609. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.46.3.598>
- Pedrelli, P., Nyer, M., Yeung, A., Zulauf, C., & Wilens, T. (2015). College students: Mental health problems and treatment considerations. *Academic Psychiatry*, 39, 503–511. <http://dx.doi.org/10.1007/s40596-014-0205-9>
- Ratelle, R. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., & Sénécal, C. (2007). Autonomous, controlled and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99, 734–746. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.734>
- Reis, H., Sheldon, K., Gable, S., Roscoe, J., & Ryan, R. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 419–435.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149–172). New York: Springer.
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 3–19). New York: Springer.
- 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 (10.1037/110003-066X.55.1.68).
- Sabourin, S., Laferrière, N., Sicuro, F., Coallier, J., Cournoyer, L., & Gendreau, P. (1989). Social desirability, psychological distress and client satisfaction with mental health treatment. *Journal of Counseling Psychology*, 36, 351–356. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.36.3.352>
- Salanova, M., Schaufeli, W., Martinez, I., & Breso, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping*, 23, 53–70. <http://dx.doi.org/10.1080/10615800802609965>
- Statistique Canada. (2015). *Tableau 477-0029 – effectifs postsecondaires, selon le type de programme, genre de sanction d'études, classification des programmes d'enseignement, regroupement principal (CPE.RP), régime d'études et sexe, annuel (1999 à 2014)*, CANSIM (base de données). (Repéré à <http://www5.statcan.gc.ca/cansim/a267?lang=fra&retrLang=fra&id=4770029&tabMode=dataTable&srchLan=-1&p1=-1&p2=9>)
- UNESCO. (2014). *Statistiques relatives à l'enseignement supérieur*. (Repéré à <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/tertiary-educationFR.aspx>)
- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599–620. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00922.x>
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21, 323–349. <http://dx.doi.org/10.1037/h0079855>
- Vallerand, R. J., Blanchard, C., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C., Léonard, M., Gagné, M., & Marsolais, J. (2003). Les passions de l'âme : On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 756–767. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.85.4.756>
- 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. <http://dx.doi.org/10.1177/0013164492052004025>
- 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. <http://dx.doi.org/10.1177/0013164493053001018>
- Wylie, C., & Hipkins, R. (2006). *Growing independence: Competent learners @ 14*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
- Wylie, C., & Hodgen, E. (2012). Trajectories and patterns of student engagement: Evidence from a longitudinal study. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 585–599). New York: Springer.