



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

INFO ARTICLE

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

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.

Keywords:

Multimodal commitment model

Self-determination theory

Undergraduates

Academic commitment

Academic motivation

* 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

Download English Version:

<https://daneshyari.com/en/article/7254784>

Download Persian Version:

<https://daneshyari.com/article/7254784>

[Daneshyari.com](https://daneshyari.com)