

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LE RÔLE DE L'ORIENTATION TEMPORELLE DANS L'ENGAGEMENT
DANS UN PROGRAMME D'ÉTUDES PRÉ-UNIVERSITAIRE AU COLLÉGIAL

THÈSE DOCTORALE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE DU
DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE (PH. D./PSY. D.)

PAR
MATHIEU ROY

DÉCEMBRE 2019

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Merci à tous ceux qui m'ont soutenu dans ce très très très long processus. À mes parents, Mariette et Michel, qui ont toujours constitué un bloc d'appui indéfectible qui, je le remarque régulièrement, constitue malheureusement une denrée rare, merci. À ma famille élargie, à mes professeurs, au personnel administratif et superviseurs cliniques, à mes amis, à mes anciennes compagnes et aussi aux collègues du CPB Montréal et à l'université, notamment ceux du laboratoire URAMAS, où il y a « quelques années » Méлина m'avait poussé à aller voir celle qui allait devenir ma directrice de recherche pour lui proposer la suite; merci merci merci.

C'est une rencontre qui a changé singulièrement le cours de ma vie à tellement de points de vue que je dois à Thérèse Bouffard une reconnaissance inquantifiable. Je suis encore et resterai tellement impressionné par sa capacité à mener de front autant de projets et à jamais ne se laisser décourager par les difficultés. Son enthousiasme, son indéniable désir de créer un esprit de communauté chez ses étudiants et de les pousser à se dépasser et à persévérer va toujours m'inspirer. Merci encore. Je tiens aussi à remercier de tout cœur ma co-directrice, Carole Vezeau, qui a su apporter un regard, une expertise et une aide complémentaire à nos projets qui a fait en sorte qu'ils sont devenus meilleurs. Je la remercie aussi pour sa personnalité franche, son sens de l'humour et sa gentillesse.

Je serais bien distrait de ne pas réserver mes plus intenses remerciements pour ma fiancée, Marie-Hélène. On s'est connus au labo, donc un autre effet de cet URAMAS big bang, et avons une merveilleuse Madeleine comme attestation de la magie créatrice qui s'y loge. Marie-Hélène, tu ne pourras jamais pleinement savoir à quel point je suis un homme chanceux de t'avoir rencontré puisque les mots pour l'exprimer vont

toujours être trop ordinaires pour traduire mon continuel enchantement à te côtoyer et mon admiration sans bornes. Ton regard sur moi est généreux et tu sembles voir en moi le meilleur de mes aspirations personnelles. Nous formons une équipe fantastique et tu auras été ma plus grande alliée dans cette épopée doctorale. Tu auras été là lors des moments durs et lors des moments de réussite, toujours prête à m'encourager et à me rappeler que tu crois en moi. Ce soutien, empreint d'amour, a fait toute la différence pour moi. Je peux vraiment dire que je ne serais pas là sans toi. Je t'aime et merci.

Merci aussi aux directions d'écoles, de collèges, aux professeurs, aux parents et aux étudiants qui ont participé à ce grand projet. Vous avez été tellement généreux avec moi, j'espère que vous avez bon souvenir de ces périodes de passation de questionnaires et que nos questions ont pu générer des réflexions qui vous parlent encore aujourd'hui. Merci aussi aux membres de mon jury d'évaluation pour leur attention et leurs commentaires judicieux. Merci aussi aux gens qui sont venus me consulter comme psychologue, vous m'avez beaucoup apporté..

Énorme merci aussi au soutien du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) et au Programme d'actions concertées sur la persévérance et la réussite du Fond de Recherche du Québec Société et Culture (FRQSC).

Un dernier merci à Yuri et Odie, qui ne le savent peut-être pas, mais qui ont aidé à leur manière, surtout dans des moments où leur toute simple affection m'a permis de ne pas m'effondrer.

DÉDICACE

À Madeleine Roy, source intarissable de
bonheur pour son papa

TABLES DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	viii
CHAPITRE I INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	10
1.1 Problématique.....	11
1.2 Cadre théorique.....	14
1.2.1 Importance du profil motivationnel dans le fonctionnement scolaire.....	14
1.2.2 La transition du primaire vers le secondaire	17
1.2.3 La transition du secondaire vers le collégial	18
1.2.4 L'orientation temporelle.....	23
1.2.5 Orientation temporelle et fonctionnement psychologique et scolaire.....	25
1.2.6 Objectifs et hypothèses de l'étude principale.....	28
CHAPITRE II Article I	31
1.3 Résumé/Abstract.....	32
1.4 Introduction.....	33
1.4.1 Comment l'orientation temporelle est liée à l'action	34
1.4.2 L'orientation temporelle au plan empirique.....	35
1.4.3 Mesurer l'orientation temporelle.....	36
1.5 Présentation des deux études	39
1.6 Étude 1	39
1.6.1 Participants et procédure	39
1.6.2 Instruments.....	40
1.6.3 Résultats	40
1.7 Étude 2.....	41
1.7.1 Participants et procédure	42
1.7.2 Résultats	43
1.7.3 Discussion	44
1.8 Références de l'article 1	47
1.9 Tableaux de l'article 1	51

Tableau 1 : Répartition des énoncés sur chacun des facteurs, saturation, cohérence interne et % de variance expliquée.....	51
Tableau 2 : Saturation de chaque énoncé pour l'échantillon global et selon sexe des étudiants	54
Tableau 3: Moyennes et écarts types des trois espaces de l'orientation temporelle selon le sexe des étudiants.....	56
CHAPITRE III Article 2	57
2.1 Abstract.....	58
2.2 Introduction.....	59
2.2.1 Time Orientation	60
2.3 Objectives	63
2.4 Method.....	64
2.4.1 Participants.....	64
2.4.2 Instruments.....	65
2.4.3 Procedure.....	67
2.4.4 Results	67
2.4.5 Discussion	70
2.4.6 References.....	75
2.5 Article 2 tables.....	85
Table 1: Mean scores and standard deviations of time orientation according to application to a pre-university program and gender	85
Table 2: Correlations between Time orientation, perceived competence and self-regulation according to gender.....	86
CHAPITRE IV Discussion générale.....	88
3.1 Intégration des articles 1 et 2.....	88
3.1.1 Approches théoriques ciblant le délai de gratification comme un facteur central dans l'orientation temporelle.....	90
3.1.2 Forces et limites des études.....	93
3.1.3 Retombées théoriques et pratiques.....	95
3.1.4 Conclusions générales.....	96

APPENDICE A	Approbation Éthique	98
APPENDICE B	Consentements.....	100
APPENDICE B1	Consentement des élèves.....	101
APPENDICE B2	Consentement des Parents	103
APPENDICE C	INSTRUMENTS DE MESURE.....	105
APPENDICE C1	: ORIENTATION TEMPORELLE.....	106
APPENDICE C2	: PERCEPTION DE COMPÉTENCE.....	109
APPENDICE C3	: AUTORÉGULATION	111

RÉSUMÉ

Bien que la scolarisation post-secondaire soit généralement reconnue comme une richesse pour ceux d'entre nous qui y accèdent, elle devient pour les individus et les groupes moins favorisés un puissant levier pouvant améliorer leurs conditions de vies. Vu de cette façon, l'accès et la réalisation d'études post-secondaires, notamment jusqu'à l'université, devient alors un outil de choix pouvant réduire les inégalités socio-économiques et contribuer à améliorer la santé économique des états et communautés. C'est pourquoi plusieurs études ont cherché à mieux comprendre les facteurs pouvant favoriser la persévérance scolaire et la poursuite d'études post-secondaires. La présente thèse doctorale s'inscrit dans cette initiative et propose d'examiner le fonctionnement scolaire de jeunes, particulièrement lors de leur transition au collégial, en regard d'une variable individuelle qui a reçu trop peu d'attention dans la littérature scientifique. Celle-ci, l'orientation temporelle, réfère au cadre de référence qui sert de toile de fond aux diverses activités mentales et comportementales des personnes en les ancrant dans un espace-temps particulier. Ainsi, certaines personnes pourraient être davantage influencées et guidées par leur passé, d'autres par leurs besoins au présent ou encore par leur anticipation d'un futur qu'ils veulent construire. Des études ayant examiné ce concept ont déjà montré des liens avec une variété de comportements ou de caractéristiques. La thèse cherchera à exposer les liens entre l'orientation temporelle d'étudiants et leur choix de poursuivre leurs études vers des études pré-universitaires ainsi que diverses mesures de leur fonctionnement et de leur réussite au terme de leur première session au collégial.

Deux articles en voie de publication sont inclus dans cette thèse. Le premier rapporte l'adaptation en français et la validation de la mesure d'orientation temporelle développée par Jones, Banicky, Pomare, & Lasane (2006). Le second porte sur le rôle de l'orientation temporelle dans l'engagement et la réussite dans une programme collégial pré-universitaire. Le premier article sur l'adaptation en français de l'instrument de mesure rapporte les résultats de deux études ayant été conduites chez des étudiants de la dernière année du secondaire et d'autres qui étaient au collégial. 533 personnes ont participé à la première étude et 2221 personnes à la seconde étude. Ces études nous ont permis de valider de manière satisfaisante la structure factorielle et la robustesse de l'adaptation en français de l'instrument de Jones et a. (2006). Le deuxième article avait, quant à lui, trois objectifs : 1) Examiner si l'orientation temporelle des étudiants qui s'inscrivent dans un programme d'études pré-universitaires au collégial diffère de celle d'étudiants qui ne s'y inscrivent pas. 2)

Examiner si l'orientation temporelle des étudiants à la fin de leur secondaire est liée à leur sentiment de compétence et leur autorégulation au cours de leur première session au collégial. 3) Vérifier si ces deux dernières variables médiatisent la relation entre l'orientation temporelle des étudiants à la fin de leur secondaire et leur rendement scolaire à la fin de leur première session au cégep. Pour ce faire, 1312 élèves à leur dernière année du secondaire ont accepté de répondre à notre questionnaire et 368 de ce nombre qui avaient pu être retracés ont répété l'expérience alors que leur parcours collégial était entamé. Les résultats montrent que ceux qui se sont inscrits au cégep dans un programme pré-universitaire avaient davantage une orientation temporelle vers le futur que ceux qui avaient fait le choix d'un programme technique. Aussi, en réponse à notre second objectif, nos résultats ont montré que les participants orientés vers le futur montraient un meilleur sentiment de compétence et une meilleure autorégulation. Enfin, concernant notre dernier objectif, les résultats ont confirmé que le sentiment de compétence et l'autorégulation étaient des médiateurs de la relation entre l'orientation temporelle et les résultats obtenus à la première session. Nous avons relevé et pris en considération les distinctions de genre dans nos résultats.

La discussion générale de la thèse a tenté de mettre en contexte et d'intégrer les différents résultats des deux articles en regard de certains autres concepts. Certaines forces et limites des études y sont relevées et des propositions de certaines interventions pratiques pouvant s'avérer prometteuses sont présentées.

Mots clés : Orientation Temporelle, Réussite, Passé, Présent, Futur, Motivation, Auto-régulation, Perceptions de compétences, Impulsivité, Délai de gratification, Engagement, Fonctionnement scolaire, Post-secondaire, Collégial, Université, Transition.

CHAPITRE I

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Encore aujourd'hui, moins de 70% des élèves poursuivent leur scolarité aux études postsecondaires, un pourcentage qui a somme toute peu progressé depuis les deux dernières décennies. Alors que la nécessité d'une scolarisation toujours plus avancée caractérise l'évolution du milieu du travail, cet accès encore limité à des études postsecondaires des jeunes au Québec est préoccupant. Il est vrai que s'engager dans des études postsecondaires comporte un certain nombre de coûts de natures diverses et implique que les jeunes soient disposés à fournir un tel investissement. Cette thèse doctorale a pour objectif d'examiner le rôle de l'orientation temporelle des jeunes comme facteur impliqué dans leur décision de poursuivre ou non ses études dans des programmes pré-universitaires. Deux premières études ont servi à valider en français un instrument de mesure d'orientation temporelle adaptée à des jeunes à partir du secondaire. L'étude principale réalisée est longitudinale et s'étend sur toute la transition du secondaire au collégial et comporte trois temps de mesure. Au premier temps de mesure tenu au printemps de la dernière année du secondaire quelques semaines après le dépôt ou non d'une demande d'admission au collège, les participants ont rempli le questionnaire sur leur orientation temporelle. Le second temps de mesure, tenu au milieu de la première session au collège a permis la passation de questionnaires sur les variables du fonctionnement scolaire. Enfin, au troisième temps de mesure, les informations sur leur rendement scolaire à la fin de la session ont été recueillies. Le premier article rapporte les études faites pour la validation de l'instrument d'orientation

temporelle. Le second article rapporte les résultats de l'étude principale. Au plan théorique, cette recherche contribuera à une meilleure connaissance des facteurs facilitant le passage au collégial et, par voie de conséquence, permettra au plan pratique de proposer la mise en place de mesures plus efficaces d'aide et de préparation à ce passage.

1.1 Problématique

L'importance de la valeur accordée à la formation scolaire dans nos sociétés, son rôle de levier socio-économique et la mobilité sociale et professionnelle qu'elle confère sont autant d'arguments pour prendre les mesures nécessaires permettant à tous les jeunes de se développer à la pleine mesure de leur potentiel et de leurs aspirations. Le réseau collégial des CÉGEPs a été mis sur pied en 1967 avec comme objectif principal l'augmentation du niveau de scolarisation moyen des québécois, perçu comme étant faible par rapport à celui existant dans les autres provinces canadiennes. Ainsi, de grands efforts ont été déployés pour permettre à un plus grand nombre de québécois un accès à des études post-secondaires. À ce point de vue, on peut affirmer que l'objectif est, de manière générale, atteint, le Québec ayant rattrapé le retard qu'il accusait en passant d'un taux de passage au collégial de 39,3% en 1975/76 à un taux de 58,3% en 1985/86. Depuis ce temps, le taux s'est stabilisé, tout en progressant quand même plus modestement, de 63,3% en 1995/96 à 69,5% en 2015, malgré un léger ressac après le resserrement des critères d'admissibilité au collégial en 1997 (Indicateurs de l'éducation, 2012, Prévisions de l'effectif étudiant au collégial 2017-2026, 2017). Bien qu'il reste sans doute encore place à l'amélioration de l'accessibilité aux études post-secondaires, un second objectif a aussi été mis de l'avant; celui d'augmenter le pourcentage de réussite et de diplomation de ceux qui ont investi les études post-secondaires. Selon le Ministère de l'Éducation du Québec, depuis la fin des années 90

environ 40% des élèves qui s'inscrivent au cégep parviennent à compléter leurs études collégiales pré-universitaires dans les temps prévus par les programmes (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2014). Toutefois, lorsque l'on ajoute deux ans à la durée normale de ces programmes, le taux de diplomation augmente à près de 70%. En comparaison, les programmes techniques quant à eux montrent des taux de diplomation sensiblement plus bas que ceux du pré-universitaire. Ce taux général d'obtention du diplôme collégial cache en outre un fossé important entre les filles et les garçons où les premières surclassent nettement les seconds d'environ 10% bon an, mal an, ceci autant dans les programmes de formation pré-universitaire que technique. Cette différence n'est cependant pas nouvelle puisqu'elle existe depuis le début des années 80. À noter cependant que le taux de réussite était légèrement en faveur des garçons lors de la mise en place des cégeps en 1975/76 (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction générale de l'enseignement collégial, Direction de l'enseignement collégial, CSE Indicateurs Cheminement collégial, version 2014; Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, indicateurs de l'éducation 2013).

La problématique spécifique de l'adaptation au collégial, noyau de notre étude, s'inscrit dans la question plus générale de la réussite et de la persistance scolaires. Bien que largement tributaire des ressources intellectuelles de l'élève, sa réussite va au-delà d'une simple question d'aptitudes (Bandura, 1986, 1997). Pour qu'un élève puisse mettre à profit ses ressources cognitives et les stratégies d'apprentissage qu'il connaît, il doit avant tout être motivé à le faire (Bouffard, 1998; Eccles, Wigfield, & Schiefele, 1998; McCombs, 1989; McCombs & Marzano, 1990; Palmer & Goetz, 1988). Cependant, la motivation scolaire n'est pas seule en cause; des modifications dans l'environnement peuvent provoquer d'importants changements dans le schéma de soi de l'élève et dans ses aspirations scolaires à plus long terme. Ces perturbations peuvent être mineures, comme lors d'un changement de professeur en cours d'année, ou majeures comme lors des transitions entre différents niveaux scolaires.

Les transitions impliquent des changements multiples dans l'environnement social et pédagogique de l'élève, dans l'encadrement et le degré d'autonomie qu'on lui laisse, dans les exigences et la charge de travail qu'on lui demande, dans les efforts à consentir pour atteindre ses objectifs et dans le degré de soutien fourni par les pairs, les parents ou le personnel de l'école. L'incertitude accompagnant ces moments pourrait entraîner chez l'élève une remise en question de ses perceptions de compétence et l'amener à développer des craintes quant à sa capacité à affronter les défis du nouveau milieu pouvant se traduire, entre autres choses, par une élévation de son anxiété de performance. Chaque élève réagit à ce nouveau milieu à sa façon et certains n'auront pas de difficulté particulière à rencontrer les défis du collégial alors que d'autres s'engageront dans des trajectoires beaucoup moins positives aux plans émotionnel et scolaire. Il nous apparaît crucial de pouvoir mieux identifier les facteurs qui sont impliqués dans une adaptation réussie au collégial afin de pouvoir mieux préparer les futurs élèves et s'assurer qu'ils puissent se réaliser à la hauteur de leur potentiel.

Notre étude se situant dans le contexte singulier du système scolaire québécois, il faut toutefois faire attention de transposer directement les conclusions des études non québécoises à notre situation spécifique. En effet, la grande majorité des études recensées ont été faites aux États-Unis qui ont un système d'éducation différent du nôtre sur plusieurs plans. Par exemple, aux États-Unis, décider de poursuivre au collège implique pour plusieurs élèves de quitter le foyer familial pour déménager dans un État parfois autre que celui où vivent leurs parents et devoir vivre dans des résidences universitaires. Au Québec, sauf quand les jeunes optent pour des programmes particuliers n'étant offerts que dans quelques établissements, cette situation est relativement moins fréquente. En effet, un des éléments importants de la mise sur pied du réseau collégial était justement d'en faire des institutions de proximité permettant à la population vivant en région d'accéder à des études postsecondaires dispensées sur place. Ceci fait que l'élève québécois a probablement davantage accès à un soutien venant des parents qu'un élève américain qui lui devra se tourner vers ses amis ou des

ressources d'aide présentes sur le campus. Aussi, le coût élevé des études post-secondaires aux États-Unis par rapport à celles au Québec entraîne une situation différente en termes d'investissement et de pression financière, même lorsqu'il est assumé par les parents ou que l'étudiant peut bénéficier des bourses d'étude et/ou des prêts étudiants. Les élèves américains pourraient être davantage affectés par l'aspect financier que les étudiants québécois et ceci pourrait faire une différence dans leur plan pour leur futur, leur motivation ainsi que leur persévérance scolaire.

Le système québécois est également différent dans sa forme puisqu'il insère un diplôme collégial pré-universitaire entre le secondaire et l'université alors que, du côté américain, l'élève qui quitte le secondaire peut accéder directement à l'université sans passer par un diplôme pré-universitaire. Toutefois, le système américain possède des institutions qui se rapprochent des Cégeps québécois sous la forme des « community colleges » ou des « junior colleges » où il est possible de suivre un programme d'une durée de deux ans et d'ensuite transférer dans une université donnant accès au diplôme de baccalauréat. Cette avenue n'étant pas obligatoire, la comparaison avec le diplôme d'études collégiales québécois reste limitée, d'autant plus que ceux qui transitent par ces collèges sont souvent ceux qui se sont vu refuser l'admission à l'université ou qui visent un diplôme technique ou professionnel, ce qui rend cette population différente de celle des cégeps à certains égards.

1.2 Cadre théorique

1.2.1 Importance du profil motivationnel dans le fonctionnement scolaire

Bien que le fonctionnement scolaire dépende en grande partie des ressources cognitives que possède un élève, nombre d'études ont montré qu'il ne suffit pas d'avoir les habiletés pour réussir, encore faut-il être motivé à le faire (Bandura, 1986; Bouffard & Vezeau, 1998; Deci & Ryan, 1992; Dweck, 1990; Gottfried, 1990; Harter, 1992;

McCombs, 1988). En effet, le rendement d'un élève ne résulte pas directement de son répertoire de connaissances ou d'aptitudes, mais est plutôt le fruit d'une activation et d'une régulation plus ou moins importante et soutenue de ses ressources personnelles dirigée vers un objectif désigné. Cette mobilisation n'est pas automatique, mais dépend de l'action de processus psychologiques regroupés sous l'appellation générale de « processus motivationnels » (Bouffard, 1998; Bouffard & Bordeleau, 1997; Eccles, Wigfield, & Schiefele, 1998; McCombs, 1989; McCombs & Marzano, 1990; Palmer & Goetz, 1988). Fondés en grande partie sur le sentiment d'efficacité personnelle, les anticipations de conséquences, les buts personnels et sur la valeur accordée aux tâches, ces processus soutiennent l'activation et l'utilisation de processus cognitifs et métacognitifs, lesquels influenceront le rendement à la tâche de l'élève en rendant ses efforts plus efficaces.

L'utilisation de stratégies cognitives permet d'interagir avec la tâche en utilisant les méthodes les plus adaptées alors que les stratégies métacognitives permettent, entre autres choses, de profiter du feedback perçu au fil de l'exécution des tâches afin de juger si la voie empruntée pour réussir est prometteuse. Les processus motivationnels, comme moteurs de la prise en charge par un élève de ses apprentissages, ont donc un double effet puisqu'ils permettent à la fois d'amorcer un comportement et de guider son déroulement. En retour, le sens que l'élève donne au feedback dont il prend conscience en cours de tâche, la responsabilité qu'il s'attribue dans le résultat obtenu et le caractère contrôlable ou non qu'il croit avoir sur son rendement auront, à leur tour, un effet sur son système affectif et motivationnel (Perry, Hladkyj, Pekrun, & Pelletier, 2001; Perry, Hladkyj, Perkun, Clifton, & Chipperfield, 2005). L'élève élabore ainsi progressivement son schéma de soi comme agent cognitif et construit, en conjonction avec les influences sociales autour de lui, ses aspirations scolaires (Bouffard & Vezeau, 1998; Eccles, & Midgley, 1989). Puisque ce sont les élèves qui utilisent le plus de stratégies cognitives et métacognitives possibles qui réussissent le mieux (Bandura, 1986; Pressley, Borkowski & Shneider, 1987; Weinstein, Goetz & Alexander, 1988;

Zimmerman, & Martinez-Pons, 1986, 1988), il est crucial de considérer les processus motivationnels comme fondement de leur rendement et de leur engagement. Il ne suffit pas d'avoir un répertoire de stratégies, il faut être disposé à les utiliser (Bouffard-Bouchard & Pinard, 1988; Kramer & Engle, 1981; Pintrich & De Groot, 1990; Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992). Au point de vue développemental, l'approche sociocognitive postule que les processus motivationnels ne sont pas statiques mais sensibles aux différents contextes sociaux et environnementaux entourant la personne. Ici, le contexte socio-économique ou les divers événements de vie entourant l'étudiant peuvent intervenir pour fournir un soutien plus ou moins favorable à ce dernier. De manière générale, la motivation scolaire d'une personne se développerait au fil de toutes ses expériences liées à l'école et constituerait, une fois interprétées en regard des expériences antérieures, une intégration de celles-ci.

L'importance que peut prendre le système motivationnel de l'élève se fait d'autant plus sentir quand l'élève fait face à des obstacles dans ses apprentissages ou encore quand il doit entreprendre un travail de plus longue haleine. En effet, lorsque le succès arrive facilement, sans trop d'effort ou que les tâches à accomplir ne requièrent pas tellement de préparation, l'élève a moins besoin de structurer ses démarches afin de réussir. C'est lorsqu'il ne peut compter sur des succès instantanés que l'élève doit mobiliser ses ressources de manière plus importante pour persévérer dans sa tâche jusqu'à son accomplissement. Or, plus l'élève progresse dans son cursus scolaire, plus il doit affronter des difficultés et des tâches de complexité grandissante, ce qui lui demande toujours plus d'investissement d'efforts et une motivation de plus en plus élevée et solide pour obtenir un rendement équivalent. À cet égard, les transitions scolaires constituent un moment particulier du parcours des élèves. La section qui suit aborde cette question

1.2.2 La transition du primaire vers le secondaire

Nombre de chercheurs se sont intéressés à la transition du primaire au secondaire. En plus du changement de milieu scolaire, elle se produit à un âge où les jeunes entrent dans la période de l'adolescence qui s'accompagne de changements à plusieurs points de vue et de manière concomitante. Cette période en est une d'adaptation tant au point de vue physique, que social, cognitif et psychologique. De plus, on considère que la qualité de l'expérience vécue lors du parcours à l'école secondaire, en particulier la perception de son efficacité scolaire, déterminera beaucoup les choix de carrières, le sentiment d'efficacité personnelle projetée dans ces occupations professionnelles, les aspirations scolaires et le rendement subséquent des élèves (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 2001).

Un constat issu d'un examen de la littérature sur cette transition est que la qualité de l'adaptation de l'élève au niveau secondaire pourrait dépendre de la compatibilité entre les ressources disponibles dans le milieu et les besoins particuliers des jeunes maintenant parvenus à l'adolescence (Eccles & Midgley, 1989). On invoque alors le besoin d'autonomie des jeunes et leur besoin de relations sociales avec leurs pairs alors qu'ils se retrouvent parfois dans des institutions qu'ils pourraient décrire comme rigides, froides, remplies de règles à suivre et dans une dynamique scolaire marquée par ce qu'ils perçoivent comme un climat de compétition. Ce décalage entre les besoins des jeunes et les ressources des milieux d'éducation servirait notamment à expliquer pourquoi la motivation scolaire de certains élèves diminue et qu'ils adoptent des trajectoires qui les éloignent de l'école. Relevons toutefois que, bien que certaines études montrent une baisse du sentiment d'efficacité personnelle et de la motivation entre le primaire et le secondaire (Anderman, & Midgley, 1997; Anderman, Maer, & Midgley, 1999; Bouffard, Boileau, & Vezeau, 2001; Eccles, & Midgley, 1989), d'autres n'observent rien de tel (Chung, Elias, & Schneider, 1998; Nottelmann, 1987; Proctor & Choi, 1994; Seidman, Allen, Aber, Mitchell, & Feinman, 1994). Certaines

études ont aussi remarqué qu'après la transition vers le secondaire, les élèves adoptaient moins de buts de maîtrise (Denoncourt, 2005; Midgley, Anderman, & Hicks, 1995) mais davantage de buts de performance (Midgley, et al., 1995), mais d'autres rapportent une certaine stabilité dans ce type de buts (Anderman, & Midgley, 1997; Bouffard, et al., 2001). Dans les études où les buts d'évitement du travail ont été considérés, on a remarqué une augmentation de ce type de buts après la transition (Bouffard, et al., 2001; Denoncourt, 2005). Toutefois, ce ne sont pas tous les élèves qui adopteront le même profil motivationnel, ni ne s'engageront dans les mêmes trajectoires, ce qui diminue le pouvoir explicatif d'une mauvaise adéquation systématique de l'école secondaire à des besoins adolescents stéréotypés comme raison des modifications dans le système motivationnel des jeunes suite aux transitions scolaires.

1.2.3 La transition du secondaire vers le collégial

La transition vers le collégial est, dès le départ, une transition différente de celle du primaire au secondaire puisqu'elle est facultative. L'inscription au collégial n'étant pas obligatoire, on peut présumer que l'élève qui a décidé d'y poursuivre ses études dispose déjà d'une motivation scolaire supérieure à celle de l'ensemble des élèves ayant terminé leurs études secondaires. La transition vers le collégial est aussi différente du passage au secondaire puisqu'elle arrive à un moment où le jeune est à l'aube de ce que certains ont appelé la période de l'émergence à l'âge adulte (Arnett, 2000). Certains jeunes ont commencé à assumer des rôles divers aux plans financier et social (e.g., emploi, permis de conduire, logement, relation amoureuse, engagement civique, etc.), ce qui a sans doute un impact sur leur perception de la valeur et de l'attrait de l'école. Toute cette compétition pour l'attention des jeunes se fait dans un climat où certains de leurs pairs ont, par choix ou par nécessité, décidé de ne pas poursuivre leurs études au collégial et où la valorisation des loisirs ainsi que l'attrait de la consommation et

l'accumulation de biens sont célébrés chaque jour par les médias, la publicité et la culture.

Les rares études ayant examiné les impacts de la transition au collégial sur la motivation des étudiants montrent qu'elle s'accompagne généralement d'une chute dans les perceptions de compétence scolaire et des demandes d'aide auprès des pairs et des professeurs (Larose, Roy, 1994; Larose, Ratelle, Guay, Sénécal, & Harvey, 2006), ainsi que dans la qualité de l'adaptation personnelle (Gerdes & Mallinckrodt, 1994). L'étude de Larose et ses collègues (2006) sur les trajectoires de 411 étudiants engagés dans un parcours collégial en sciences de la nature indique qu'environ 50% de l'échantillon avaient un sentiment d'efficacité personnelle scolaire en sciences stable entre le secondaire et le collégial, alors qu'elle augmentait chez 20% d'entre eux mais diminuait chez 30%, ce qui indique que l'expérience de chacun diffère et qu'une indication générale de baisse de la motivation peut cacher plusieurs différents parcours. Une étude similaire effectuée sur trois ans, incluant la dernière année au secondaire, indique qu'environ 80% de l'échantillon des étudiants en sciences de la nature maintenaient une adaptation scolaire stable entre les trois temps de mesure, alors qu'elle diminuait chez 10% entre les trois temps de mesure (Duchesne, Ratelle, Larose, Guay, & Senécal, 2005). Toutefois, les auteurs relèvent que l'adaptation scolaire de ceux qui appartiennent au groupe qui décline, augmente quelque peu entre la première et la deuxième année du collégial. De plus, l'étude a montré qu'appartenir à une famille qui soutient son autonomie et qui s'implique dans la vie scolaire de l'étudiant était relié à la trajectoire la plus favorable, alors que le statut socio-économique, le rendement au secondaire ainsi que plusieurs caractéristiques du comportement scolaire (e.g. participation, indépendance, investigation, etc) n'étaient pas reliés à l'appartenance aux différentes trajectoires positives ou négatives.

La littérature plus générale traitant des étudiants du collégial s'intéresse principalement aux questions de réussite et de persévérance scolaires. À ce chapitre, la variable ayant

reçu le plus d'attention pour son pouvoir de prédiction sur la persévérance et la diplomation est sans nul doute la mesure du rendement antérieur correspondant à la moyenne générale des notes dans des cours spécifiques (Pascarella, & Terenzini, 2005), que ce soit celle au secondaire pour prédire celle du collégial ou celle du début du collégial pour prédire les notes suivantes (Adelman, 1999; Astin, 1993; Cabrera, Nora, & Castaneda, 1993; Cabrera, Nora, Terenzini, Pascarella, & Hagedorn, 1999; Horn, 1998; Hoyt, 1999; Molnar, 1993). Toutefois, cette variable n'explique pas tout et certains chercheurs ont tenté d'identifier d'autres variables et caractéristiques individuelles pouvant être impliquées dans la réussite, la persévérance et la diplomation des étudiants. À cet effet, plusieurs chercheurs ont porté leur intérêt sur des variables « non-intellectuelles », par opposition aux variables intellectuelles comme les mesures de rendement ou les divers tests d'aptitudes mentales, pouvant être reliées à la qualité de l'adaptation et de la réussite au collégial (Larose, Robertson, Roy, & Legault, 1998). Par exemple, dans une étude chez de nouveaux arrivants d'un collège américain (Conti, 2000), l'adaptation scolaire était prédite par la quantité de réflexion que les étudiants avaient accordé à leurs buts. Le caractère plus ou moins autonome du choix de ces buts prédisait l'adaptation sociale et émotionnelle, ainsi que le rendement et la motivation intrinsèque des étudiants.

Afin de fournir des pistes de solutions aux problèmes d'attrition et de désengagement scolaire, les recherches menées sur les populations d'étudiants arrivant au collégial s'appuient généralement sur des modèles théoriques qui mettent l'accent soit sur les caractéristiques liées à leur provenance sociale (e.g. genre, statut socio-économique, niveau d'éducation des parents, ethnicité, etc.) (Lent, Brown, & Hackett, 1994; Perry, 1981) ou encore sur la compatibilité et l'interaction entre les caractéristiques du nouveau milieu scolaire (e.g. grandeur, niveau de sélection, lieu, pairs, personnel) et leurs caractéristiques personnelles (Bean, 1980, Bean & Metzner, 1985; Chickering & Reisser, 1993; Holland, 1985; Pascarella, 1980, 1985; Tinto, 1975, 1987; Weidman, 1989). Au nombre des caractéristiques individuelles des étudiants, le degré de

préparation aux examens, le degré de priorité accordé aux études, la crainte de l'échec et la recherche d'aide auprès des pairs font partie des variables qui ont été recensées comme étant de bons prédicteurs du succès des étudiants (Larose, et al., 1998), et ce, même en tenant compte de leur rendement au secondaire et de leurs résultats à de tests d'aptitudes. Les variables « non-intellectuelles » précédentes font partie d'un instrument développé afin de prédire l'adaptation des collégiens, le TRAC (Larose et Roy, 1995), qui mesure aussi certains comportements, certaines croyances et réactions émotionnelles reliées à l'apprentissage, la qualité de l'attention et la demande d'aide aux enseignants. Cet instrument s'est avéré généralement efficace pour prédire les perceptions de compétence scolaire et la réussite durant la première session. Du côté des variables davantage liées au milieu, Pascarella et Terenzini (1991) ont montré que la qualité et la fréquence des interactions des jeunes avec le personnel de l'institution scolaire avaient un effet positif sur leur rendement et leur persévérance, alors que la grosseur de l'établissement était liée négativement à ces deux mêmes variables (Astin, 1993). Ce dernier lien pourrait s'expliquer par l'association négative entre la grosseur de l'établissement et le degré d'engagement social, qui lui est vu comme étant relié directement et positivement avec la persévérance (Stoecker et Pascarella, 1991). Pour leur part, Vezeau et Bouffard (2007) ont montré que le profil motivationnel des étudiants abandonnant leurs études avant l'obtention de leur diplôme présentait déjà plusieurs problèmes lors de leur première session au collège. Ainsi, comparés à ceux persévérant dans leurs études, ils avaient des perceptions de compétence plus faibles et des buts d'apprentissage davantage basés sur l'évitement du travail que sur le développement d'une plus grande maîtrise ou la recherche de performance. Aussi, ils exprimaient moins d'intérêt envers leurs études et disaient trouver plus difficile que les autres de s'adapter à leur nouveau milieu, tant au plan personnel qu'au plan émotionnel, jugeaient peu satisfaisantes les relations avec leurs professeurs, trouvaient difficile d'obtenir du soutien de leur part et reconnaissaient être dérangés par les nombreuses distractions présentes dans le milieu collégial.

Bien entendu, tous les étudiants du secondaire ne choisissent pas de poursuivre leurs études au collège, dans des programmes pré-universitaires de surcroît, et les raisons qui soutiennent cette décision sont sans doute fort diverses. Au nombre de celles-ci, des facteurs liés au milieu familial et culturel de l'étudiant ou encore des événements de vie peuvent certainement intervenir dans sa décision de poursuivre de telles études. D'ailleurs, la théorie sociocognitive accorde une place à ces éléments et propose une interaction dynamique de facteurs sociaux et individuels où les influences socioculturelles viendraient moduler les mécanismes psychologiques qui conduisent à certains comportements plutôt qu'à d'autres lesquels pourraient en retour changer certains éléments du contexte entourant la personne. Par exemple, pour Bandura (1997), le statut socio-économique des parents n'aurait pas un effet automatique et immuable sur le devenir scolaire des personnes. Les effets positifs ou négatifs du statut économique sur les comportements d'engagement ou d'aliénation envers l'école passent par des canaux impliquant des processus relatifs au soi comme la vision ou les appréhensions de la personne par rapport à son avenir, son sentiment d'efficacité personnelle envers les apprentissages, son aisance à évoluer dans un milieu porteur de valeurs différentes de celles de la famille, sa capacité à rechercher dans le nouveau milieu les ressources que ne peuvent offrir des parents peu scolarisés, etc. Pour autant, tout en reconnaissant l'importance du milieu socio-économique de provenance et son rôle dans la reproduction et le maintien des inégalités sociales, force est de constater que des personnes parviennent par l'exercice de leur agentivité personnelle et parfois aussi grâce à certaines initiatives sociales progressistes à se libérer d'un certain déterminisme social limitatif. À noter que ceci peut aller dans les deux sens; même si la provenance d'un milieu socio-économique plus favorable est un atout, elle n'est pas une garantie absolue de réussite scolaire ou professionnelle. Si la conviction de son efficacité personnelle à apprendre et à s'adapter peut permettre de transcender les effets nuisibles d'une origine sociale moins favorable et d'envisager l'avenir avec optimisme, une origine sociale plus privilégiée saurait difficilement annuler les effets délétères d'une vision minorative de soi.

Un élément important de la théorie socio-cognitive de Bandura (1997) propose que la motivation et l'action sont en grande partie régulées par un mécanisme d'anticipation; c'est ce mécanisme qui mènerait les personnes à envisager les conséquences probables d'actions potentielles, à se fixer des buts et à planifier des suites d'actions susceptibles de produire les effets désirés ou d'éviter ceux non souhaités. Selon cette perspective, les futurs anticipés sont transposés cognitivement dans le présent et sont des incitatifs à l'action. Toutefois, les personnes n'agissent pas seulement en fonction d'un futur anticipé; elles peuvent aussi être motivées par des événements de leur passé ou par leur situation immédiate, entraînant alors des choix et actions différents de ceux uniquement faits dans l'optique d'un futur anticipé. Prenant appui sur cette distinction, notre intérêt s'est centré sur la notion d'orientation temporelle de l'élève.

L'orientation temporelle d'une personne indique l'importance que prennent le passé, le présent et le futur dans ses actions et ses préoccupations (Zimbardo & Boyd, 1999). Dans la section qui suit, nous décrivons plus en détails ce concept et quelques autres concepts qui lui sont apparentés. Une recension des études l'ayant relié à certaines variables du fonctionnement scolaire permettra de justifier la pertinence d'examiner sa contribution dans la décision de l'étudiant d'entreprendre des études postsecondaires et dans son fonctionnement dans ce milieu.

1.2.4 L'orientation temporelle

Le concept d'orientation temporelle réfère à une disposition de la personne à orienter son expérience subjective quotidienne en fonction de la place qu'elle accorde au futur, au passé ou encore au présent et à porter son attention sur une de ces sphères en particulier (Nuttin & Lens, 1985). Par exemple, une personne fortement orientée vers son passé aurait tendance à interpréter les événements d'aujourd'hui en fonction de ce qu'elle a déjà vécu et à prendre des décisions selon son souvenir des conséquences passées, qu'elles aient été positives ou négatives. De la même façon, une personne pourrait être plus orientée vers le présent ou le futur, ce qui l'amènerait, dans le premier

cas, à prendre ses décisions en fonction de ses désirs immédiats ou, dans le second cas, en fonction de ses objectifs à plus long terme (Banick, Pomare & Lasane, 2006). Pour chacune de ces orientations, on peut parler de biais temporel si on accorde une importance trop grande à l'un de ces trois cadres de référence (Zimbardo & Boyd, 1999), surtout si cette orientation est peu adaptée à une situation donnée (comme par exemple, penser à son passé marqué par le rejet lorsqu'on rencontre de nouvelles personnes, plutôt qu'au plaisir actuel de découvrir des gens ou aux futurs liens qui seront tissés). Selon Zimbardo et Boyd (1999), l'idéal serait d'avoir un certain équilibre entre les trois orientations et une capacité à changer de lunette temporelle lorsque la situation le requiert.

L'orientation temporelle, décrite comme une influence importante sur le comportement humain, serait à la fois constituée d'une composante acquise susceptible d'être modifiée par l'environnement (social ou institutionnel), et d'une composante de personnalité, plus statique. Selon Jones (1988), des événements de vie perçus comme empreints d'incertitude pourraient, par exemple, réduire la tendance à s'orienter vers le futur et augmenter le recours à l'orientation vers le présent. Les transitions scolaires pourraient constituer une période d'incertitude pour une grande partie des élèves et produire un effet similaire à celui décrit par Jones (1988). Comme le rappellent Zimbardo et Boyd (1999), l'influence du temps sur l'autorégulation des personnes figure déjà dans la perspective sociocognitive qui sert de toile de fond à la théorie d'efficacité personnelle (Bandura, 1997) puisqu'on explique que le jugement d'efficacité d'une personne est établi en fonction de ses expériences passées, des jugements sur la situation présente et sur une évaluation des options futures.

En contraste avec une orientation vers le passé ou le futur, celle vers le présent est vue comme une attention portée sur le contexte immédiat. Ici, les pensées, les émotions, les sentiments, les perceptions et les attentes associées aux comportements envisagés ne sont pas reliés au passé, ni au futur, mais bien à la situation en tant que telle et vue à

court terme. L'adoption d'une perspective future est vue comme un élément déterminant dans le développement, puisque cette dernière permet de s'engager dans des tâches qui ne rapportent pas immédiatement de dividendes, mais qui le feront peut-être plus tard. La personne orientée vers le futur fait des plans et « amène le futur dans le présent », puisqu'elle considère que ses comportements d'aujourd'hui sont liés à ses objectifs plus lointains à travers une série de buts intermédiaires (Jones, Banicky, Pomare, & Lasane (2006).

1.2.5 Orientation temporelle et fonctionnement psychologique et scolaire

L'orientation vers le futur a été liée à une variété de variables dont un plus grand statut socio-économique, la dimension « consciencieux » de la personnalité, moins d'impulsivité, moins de recherche de sensations extrêmes et de comportements à risques, moins de dépression, une attention aux conséquences futures et la mise en place et la planification de buts et de moyens pour y arriver (De Volder, & Lens, 1982, Fraisse, 1984; ; Goldberg & Maslach, 1996; Jones et al., 2006; Keough, Zimbardo, & Boyd, 1999; Levine, 1997; Nuttin, 1985; Simons, Vansteenkiste, Lens, & Lacante, 2004; Strahman, Gleicher, Boninger, & Edwards, 1994; Zaleski, 1994; Zimbardo, Keough, & Boyd, 1997). L'orientation vers le présent est reliée à plus d'extraversion, d'optimisme, d'impulsivité et moins d'attention aux conséquences futures et moins de mise en place et de planification de buts (Jones et al. 2006), toutes choses qui pourraient s'avérer parfois nuisible dans un contexte scolaire. Toutefois, il est aussi possible aussi que certaines facettes de l'orientation vers le présent puissent aider la personne dans un contexte scolaire. En effet, l'optimisme et l'extraversion pourraient s'avérer des qualités utiles pour un étudiant en l'aidant à persévérer et à trouver des appuis chez ses pairs par exemple. Quant à l'orientation vers le passé, elle est généralement associée à de la rumination dépressive, de l'anxiété, de l'agressivité et une faible estime de soi dans sa forme la plus négative (Zimbardo, Boyd, 1999). Mais, selon ces mêmes auteurs,

un historique passé plus positif pourrait annuler ces effets négatifs, rendant l'interprétation et la prédiction des effets d'une orientation vers le passé moins évidente.

Selon Eccles et Wigfield (2002), la scolarisation est par essence un projet orienté vers le futur ne rapportant pas nécessairement de récompenses immédiates. Ceci fait qu'une orientation future est vraisemblablement impliquée dans la décision d'une personne de persévérer ou non dans ses études. En effet, la poursuite des études est une entreprise où il est bénéfique de garder en tête ses objectifs futurs, souvent à très long terme, afin d'accomplir des tâches qui au présent peuvent sembler, ou même être, peu plaisantes dans l'espoir d'atteindre ses objectifs à plus long terme. En outre, l'étudiant cultive souvent plusieurs autres intérêts offrant des gratifications plus immédiates et saillantes que les récompenses lointaines comme les résultats scolaires et la plus ou moins vague promesse d'un futur auquel il aspire. Comme la planification de ses études et la gestion de son temps constituent des variables associées à sa réussite scolaire, au-delà de l'effet des résultats à des tests d'aptitude (Britton & Tesser, 1991), le recours à une orientation vers le futur devrait être tout à fait indiqué pour qu'un étudiant réussisse à la hauteur de son potentiel et de ses aspirations. Pour ces raisons, il est fort probable qu'être orienté vers le futur soit un atout dans ce contexte pour un étudiant.

Pour autant, ceci ne signifie en rien que le jeune qui ne poursuit pas d'études postsecondaires est aveugle ou indifférent à son futur. Certains jeunes peuvent se projeter dans un avenir qui pouvant ne pas nécessairement requérir la poursuite d'études prolongées est tout aussi valable, riche et stimulant. Par ailleurs, en dépit de bonnes habiletés, d'une motivation élevée et d'une vision claire du futur souhaité, certains événements de vie peuvent aussi venir modifier ou contrecarrer les plans d'une personne en regard de ses aspirations de départ et la forcer à opter pour une sortie plus rapide des études. Bref, nous tenons pour acquis que la poursuite des études avancées s'inscrit dans des contextes de vie très variables. Nous ne voulons aucunement évacuer les autres circonstances et facteurs de notre réflexion et il n'est pas question non plus

ici de juger les différentes trajectoires qu'empruntent les personnes, que ce soit d'un point de vue moral ou autre. Cependant, la position qui est prise dans cette thèse est de se demander si une orientation temporelle solidement orientée vers le futur est un facteur avantageux pour celles souhaitant se constituer un avenir nécessitant des études prolongées.

Pour Bembenutty et Karabenick (2004), la compréhension du délai de gratification est indissociable de l'orientation vers le futur, ces deux concepts étant reliés à l'apprentissage autorégulé où la personne agit de manière stratégique en se fixant des buts puis en dirigeant, gérant et contrôlant ses cognitions, ses comportements, ses émotions et sa motivation au service de leur atteinte (Zimmerman, 2001). Alors que l'orientation vers le futur concerne des croyances que la personne entretient envers des buts temporellement éloignés, le délai de gratification concerne la disposition de la personne à renoncer à une récompense immédiate de manière à en obtenir une plus grande plus tard. Dans cette perspective, Bembenutty et Karabenick (2004) considèrent le délai de gratification comme une stratégie d'autorégulation qui est facilitée par la présence d'une orientation vers le futur.

Au plan empirique, Zimbardo et Boyd (1999) ont montré que l'orientation temporelle des étudiants est non seulement liée à leurs résultats et leur engagement scolaires, mais l'est aussi avec leurs habitudes de travail, leur choix de cours/programmes, les buts qu'ils poursuivent en classe, leurs attitudes envers l'école, etc. Husman et Shell (2008) et Leondari (2007) ont montré que la croyance des étudiants que leurs buts futurs étaient importants et que leurs actions actuelles avaient un effet et étaient utiles pour la réalisation de ces buts était liée à une orientation vers des buts de maîtrise-approche. Brown et Jones (2004) ont observé que plus les élèves du secondaire participant à leur étude étaient orientés vers le futur, plus ils avaient de bons résultats scolaires. Ce lien était médié par la motivation des élèves issue du constat que leurs comportements avaient des conséquences positives. Ce constat soutient l'idée que le lien entre la

représentation mentale d'une personne de son futur et les actions et les choix qu'elle adopte maintenant dépend probablement de la manière dont elle perçoit la contingence entre ses comportements et l'atteinte de ses buts futurs, donc comment elle perçoit que ses comportements sont liés à ses buts (Husman & Lens, 1999; Malka & Covington, 2005; Shell & Husman, 2001). Enfin, des études (Ferrari, Diaz-Morales O'Callaghan, Diaz, & Argumedo, 2007; Jackson, Fritch, Nagasaka, & Pope, 2003; Specter & Ferrari, 2000) ont quant à elles montré qu'une orientation vers le futur était négativement liée à de la procrastination.

En résumé, ces études soutiennent l'idée qu'une orientation vers le futur est liée à des conséquences positives dans le contexte scolaire. Les étudiants orientés vers le futur sont susceptibles d'avoir des buts scolaires plus clairs, ce qui pourrait mieux soutenir leur motivation et leur engagement scolaires. En revanche, ceux plutôt orientés vers le passé ou le présent immédiat peuvent dénier ou mal entrevoir les bénéfices futurs des études et être ainsi moins motivés et disposés à s'engager. En somme, les étudiants orientés vers le futur seraient avantagés comparés à leurs pairs et, pouvant anticiper les avantages à sacrifier leur confort actuel pour des bénéfices futurs plus grands, ils pourraient plus facilement envisager s'engager dans des études plus longues.

1.2.6 Objectifs et hypothèses de l'étude principale

Le premier objectif de cette thèse doctorale est d'examiner si l'orientation temporelle des étudiants qui s'inscrivent dans un programme d'études pré-universitaires au collégial diffère de celle d'étudiants qui ne s'y inscrivent pas. Nous fondant sur les études ayant examiné les liens entre l'orientation temporelle et certaines variables proches du domaine scolaire repertoriées précédemment, nous prédisons que les étudiants qui s'inscrivent dans un programme pré-universitaire seront davantage orientés vers le futur, mais le seront moins vers le passé et le présent que ceux qui ne s'y inscrivent pas. Le second objectif est d'examiner si l'orientation temporelle des étudiants à la fin de leur secondaire est liée à leur sentiment de compétence et leur

autorégulation au cours de leur première session au collégial. Le troisième objectif est de vérifier si ces deux dernières variables médiatisent la relation entre l'orientation temporelle des étudiants à la fin de leur secondaire et leur rendement scolaire à la fin de leur première session au collégial.

Mais, l'examen de ces objectifs nécessite de disposer d'un instrument de mesure de l'orientation temporelle validée en langue française et adaptée à des jeunes étudiants en fin de secondaire. Au moment de débiter ce projet, le seul instrument disponible en langue française était celui de Zimbardo et Boyd (1999) traduit en français par Apostolidis et Fieulaine (2004). Cependant, le nombre élevé d'énoncés de cet instrument fait en sorte que sa passation relativement longue limite son utilisation dans des études comprenant plusieurs autres variables et dans des contextes où la disponibilité des participants est limitée. Pour pallier ce problème, une version plus courte (Stanford Time Perspective Inventory – Short Form) de 22 énoncés a été produite (Keough et al., 1999; Zimbardo et al., 1997). Cette version présente toutefois des qualités psychométriques moins robustes (D'Alessio, Guarino, De Pascalis, & Zimbardo, 2003) et comporte des énoncés mal appropriés à des échantillons plus jeunes.

Dès lors, nous avons porté notre intérêt sur le Time Orientation Scale développé par Jones, Banicky, Pomare et Lasane (2006). Un de ses avantages importants est d'être relativement court ne comprenant que 15 énoncés portant sur le passé, le présent et le futur. Un autre avantage est l'absence d'énoncés qui pourraient limiter son utilisation avec des échantillons plus jeunes. L'échelle a été validée dans sa version originale anglophone à deux reprises (N = 1554 et N = 476) avec une population d'étudiants universitaires américains. Elle présente de bonnes propriétés, distingue bien les trois dimensions et sa stabilité temporelle mesurée à des intervalles de six et dix semaines est aussi apparue satisfaisante. Considérant les caractéristiques générales de cet instrument et son temps de passation approprié aux contraintes des recherches combinant plusieurs instruments, nous avons opté pour la traduire et la valider en

langue française. L'article présentant cette validation actuellement en révision est rapporté dans le chapitre deux qui suit. Le chapitre trois présente l'article rapportant l'étude principale. Enfin, le chapitre quatre relève et intègre les conclusions des deux études, présente leurs forces et leurs limites, offre quelques pistes pour des études futures et se termine par une conclusion générale.

CHAPITRE II

ARTICLE 1

Adaptation Francophone de l'Échelle d'Orientation Temporelle

Mathieu Roy¹, Thérèse Bouffard¹ et Carole Vezeau²

¹Université du Québec à Montréal

²Collège régional de Lanaudière à Joliette

Psychologie française (en révision)

1.3 Résumé/Abstract

Cet article présente une adaptation en français d'un instrument originalement créé en anglais dans le but de mesurer l'orientation temporelle des personnes. Ce concept vise à représenter le cadre de référence temporel qu'un individu priorise dans son quotidien lorsqu'il décide quoi faire. Certaines personnes vivent en regardant davantage derrière eux, d'autres en considérant le présent comme étant le plus important et d'autres accordent au futur la priorité. L'orientation vers l'un de ces espaces temporels aurait une influence sur une variété de choix de comportements et pourrait expliquer certaines décisions. L'instrument de Jones, Banicky, Lasane et Pomare (2006), choisi pour ses qualités psychométriques et sa courte durée de passation, fut soumis à une procédure de traduction-contre traduction et a été testé dans une première étude auprès de 324 participants âgés entre 16 et 24 ans, puis dans une deuxième étude auprès de 2221 participants âgés entre 15 ans et 21 ans. Les résultats obtenus suite aux différentes passations démontrent que l'adaptation francophone partage la robustesse psychométrique de l'instrument original et s'avère un instrument de qualité pour ceux qui voudraient étudier comment la relation des personnes aux dimensions temporelles passé, présent et futur peut influencer leurs comportements et attitudes.

Mots clés : Orientation temporelle, Adaptation francophone, Passé, Présent, Futur.

This article presents a francophone adaptation of a questionnaire that was originally created in English that aimed to measure people's time orientation. This concept seeks to illustrate just how much of daily life is seen with an eye towards the past, the present and the future for these individuals. These three temporal dimensions act as a framework that people use when they are faced with a decision and can explain some of the thinking behind their actions. We chose to adapt Jones, Banicky, Lasane and Pomare's (2006) Time orientation scale, partly for pragmatic reasons like the time it takes for participants to fill out along with its robust psychometric qualities. Following

an English to French translation, that was counter-validated by a reversion to English, the questionnaire was completed by 324 students aged between 16 and 24 during the course of a first study and 2221 students between the ages of 15 and 21 during the second study. Results show that this adaptation of the time orientation scale shares the robust psychometric qualities of its source and appears to be a useful tool for those who would like to include it in research that seeks to take into account how the past, present and future time dimensions orient a person's attitudes and actions.

Keywords: Time orientation, French adaptation, Past, Present, Future.

1.4 Introduction

Le temps est un concept qui régit la vie des personnes et est une source d'inspiration et de réflexion autant pour les philosophes, les physiciens, les écrivains, les poètes, etc. Pouvoir comme Proust « se rendre capable de se promener à son gré dans le passé, le présent et le futur, tel le maître du temps... » (Brunel, 1986 : 601) n'est pas donné à tous. Dans son célèbre poème, *Le lac*, Lamartine déplorait l'impuissance de l'homme devant la fuite du temps : « Ô temps ! suspends ton vol, et vous, heures propices !

Suspendez votre cours : Laissez-nous savourer les rapides délices
Des plus beaux de nos jours ! »

La psychologie n'est pas en reste et l'intérêt envers la relation que les personnes ont avec le temps n'est pas nouveau (James, 1890). Les recherches sur ce thème ont permis d'identifier plusieurs aspects liés à la perception temporelle des personnes et de préciser plusieurs caractéristiques relatives aux différents espaces temporels (passé, présent, futur). L'appellation générale de perspective temporelle recouvre l'ensemble des thèmes liés à la relation au temps des individus, mais ce terme est souvent utilisé de manière interchangeable avec d'autres concepts comme l'orientation temporelle,

l'orientation vers le futur, la perspective future, l'attitude temporelle, etc. Afin de clarifier cette terminologie, nous utiliserons les définitions de Nuttin et Lens (1985) pour qui la perspective temporelle se limiterait à la distance temporelle plus ou moins lointaine des buts recherchés par les personnes et à la place que prennent ces buts dans leur esprit. L'attitude temporelle, quant à elle, référerait à l'attitude positive ou négative d'une personne envers son passé, son présent ou son futur, alors que l'appellation orientation temporelle décrit plus particulièrement la disposition naturelle d'une personne à orienter ses comportements et ses pensées actuels en fonction d'éléments ou d'évènements de son passé, son présent ou son futur. Certains autres concepts comme l'orientation vers le futur et la perspective future sont principalement centrés sur la dimension "futur" de l'espace temporel, et sont très souvent en opposition implicite avec la dimension "présent". Dans le présent article, nous traiterons du concept d'orientation temporelle.

1.4.1 Comment l'orientation temporelle est liée à l'action

Selon la théorie sociocognitive de Bandura (1997), la motivation et l'action sont en grande partie régulées par un mécanisme d'anticipation; c'est ce mécanisme qui mènerait les personnes à envisager les conséquences probables d'actions potentielles, à se fixer des buts et à planifier des suites d'actions susceptibles de produire les effets désirés ou d'éviter ceux non souhaités. Selon cette perspective, les futurs anticipés sont transposés cognitivement dans le présent et agissent comme incitatifs à l'action. Toutefois, les gens n'agissent pas qu'en fonction d'un futur anticipé, ils peuvent aussi être motivés par des événements de leur passé ou par leur situation présente, entraînant alors des choix et actions différents de ceux uniquement faits dans l'optique d'un futur anticipé.

L'importance de chacune de ces dimensions dans la vie diffère selon les personnes et représente ainsi une véritable caractéristique individuelle. En somme, l'orientation temporelle d'une personne est caractérisée par l'importance qu'elle accorde à chacun

des trois cadres de référence que sont le passé, le présent ou le futur (Zimbardo & Boyd, 1999). Advenant qu'un de ces cadres domine les autres, il influence les objectifs de la personne, son attitude devant les choix qui se présentent et contribue à structurer son autorégulation.

Selon Jones, Banicky, Pomare et Lasane (2006), une personne surtout orientée vers le passé a tendance à ressasser ses souvenirs, à voir les événements d'aujourd'hui en fonction de ceux qu'elle a déjà vécus et à prendre ses décisions en fonction de son passé. Celle orientée vers le présent tendrait plutôt à agir selon ses désirs les plus pressants et les occasions offertes par son environnement et à vouloir profiter pleinement de l'instant présent. Enfin, celle orientée vers le futur choisirait surtout d'agir en fonction de ses objectifs et des conséquences à plus long terme, planifierait davantage ses actions et serait disposée à travailler et sacrifier des plaisirs actuels pour récolter plus tard le fruit de ses efforts. Selon Zimbardo et Boyd (1999), l'équilibre entre l'importance accordée aux différents cadres de référence temporels est une variable individuelle, qui peut être assimilable à un trait de personnalité quand la personne réfère plus souvent à l'un de ces cadres au détriment des autres (Zimbardo, Keough, & Boyd, 1997). Ces chercheurs proposent que le biais vers un cadre temporel particulier résulte de multiples facteurs comme l'apprentissage, la culture, l'éducation, la religion, la classe sociale et le modelage familial.

1.4.2 L'orientation temporelle au plan empirique

Plusieurs études ont porté sur l'intérêt ou la pertinence de l'orientation temporelle en regard d'un ensemble de corrélats de natures diverses. Certaines ont ainsi montré des liens entre l'orientation temporelle et la réussite scolaire (Brown & Jones, 2004; De Volder & Lens, 1982; Jones, Banicky, Pomare, & Lasane, 2006; McInerney, 2004; Zimbardo & Boyd, 1999), l'engagement scolaire et la valeur accordée aux études et à l'apprentissage (Horstmanshof & Zimitat, 2007; Shell & Husman, 2001), la procrastination (Jackson, Fritch, Nagasaka, & Pope, 2003), la recherche de sensations

fortes, l'impulsivité et la prise de risques (Zimbardo & Boyd, 1999), la présence de symptômes dépressifs et anxieux (Krauss, 1967 ; Zimbardo & Boyd, 1999) ou encore l'abus de substances (Keough, Zimbardo, & Boyd, 1999; Klingemann, 2001; Petry, Bickel, & Arnett, 1998). De manière générale, les résultats de ces études ont montré que l'orientation vers le futur était liée à des éléments de vie positifs, alors que l'orientation vers le passé et celle vers le présent étaient plus souvent qu'autrement liées à des habitudes de vie et à des caractéristiques plus négatives.

Selon Eccles et Wigfield (2002), la scolarisation est par essence un projet orienté vers le futur. Ceci fait qu'une telle orientation est très probablement impliquée dans la décision du jeune de persévérer ou non dans ses études. En effet, la poursuite de celles-ci est une entreprise nécessitant qu'il garde en tête ses objectifs futurs, souvent à très long terme, en accomplissant des tâches qui au présent peuvent sembler, ou même être, peu plaisantes. En outre, l'étudiant cultive souvent plusieurs autres intérêts offrant des gratifications plus immédiates et saillantes que les récompenses lointaines comme les résultats scolaires et la plus ou moins vague promesse d'un futur auquel il aspire. Pour ces raisons, l'orientation temporelle des étudiants pourrait non seulement être liée à leurs résultats et leur engagement scolaires comme certaines études l'ont montré (Zimbardo et Boyd, 1999), mais aussi à leurs habitudes de travail, leur choix de cours/programmes, les buts qu'ils poursuivent en classe, leurs attitudes envers l'école, etc. Une condition nécessaire à l'examen de ces questions dans le contexte scolaire francophone est de disposer d'un instrument valide de mesure de l'orientation temporelle en langue française. C'est à cette fin qu'ont été réalisées les deux études présentées dans cet article.

1.4.3 Mesurer l'orientation temporelle

Certaines études ont considéré l'orientation temporelle ou la perspective temporelle avec un regard uniquement dirigé sur l'espace « futur » des trois espaces temporels. Les instruments se sont alors limités à ne mesurer que la seule orientation vers le futur,

présument souvent que lorsqu'elle est faible, ceci indique que la personne est fortement orientée vers le présent. L'Échelle de considérations des conséquences futures (Strathman, Gleicher, Boninger, & Edwards, 1994) est un exemple d'un tel instrument. D'autres études, ont, tout en s'attardant aussi seulement à l'orientation future, cherché à distinguer ses différentes sous-composantes, rendant ainsi davantage multidimensionnel ce concept. Par exemple, Daltrey et Langer (1984) se sont intéressés aux dimensions suivantes : l'extension (jusqu'où dans le temps la personne projette ses pensées), la cohérence (comment sont organisées les pensées à propos du futur), la directionnalité (à quelle vitesse la personne se voit traverser le temps), la densité (à quel point le futur est meublé d'éléments) et l'attitude (les sentiments face aux futur) des éléments peuplant l'espace temporel futur des personnes.

D'autres ont développé des mesures qui ont tenté de rendre compte des autres espaces temporels. Contrairement à une approche multidimensionnelle exclusivement se rapportant au futur, ils ont plutôt utilisé les espaces temporels passé, présent et futur comme grandes catégories d'orientations. Zimbardo et Boyd (1999) ont développé le «Time Perspective Inventory » (ZTPI) que nous traduisons par l'«Inventaire de la perspective temporelle». Ces auteurs visaient à distinguer cinq dimensions temporelles: le futur, le passé dit « négatif », le passé dit « positif », le présent dit « hédoniste » et le présent dit « fataliste ». L'instrument, qui comprend 56 énoncés, a été traduit dans plusieurs langues, toutefois l'étude de validation d'une version en français, bien que satisfaisante, a nécessité le retrait de 2 énoncés et la réaffectation de trois autres afin de reproduire la structure factorielle de l'instrument original (Apostolidis & Fieulaine, 2004). Par ailleurs, un nombre élevé d'énoncés de cet instrument fait en sorte que sa passation relativement longue limite son utilisation dans des études comprenant plusieurs autres variables et dans des contextes où la disponibilité des participants est limitée. Pour pallier ce problème, une version plus courte (Stanford Time Perspective Inventory – Short Form) de 22 énoncés a été produite (Zimbardo et al., 1997; Keough et al., 1999). Cette version présente toutefois des qualités psychométriques moins

robustes (D'Alessio, Guarino, De Pascalis, & Zimbardo, 2003) et la présence d'énoncés qui peuvent être moins applicables à des échantillons plus jeunes, comme ceux faisant référence à l'abus d'alcool ou ceux traitant de jeu compulsif.

L'Échelle de l'Orientation Temporelle (Time Orientation Scale) a été développée par Jones, Banicky, Pomare et Lasane (2006). Basée sur une version précédente des mêmes auteurs (1996), elle est relativement courte ne comprenant que 15 énoncés portant sur le passé, le présent et le futur. Un autre avantage de cet instrument est qu'il évite les énoncés qui pourraient limiter son utilisation avec des échantillons plus jeunes. L'échelle a été validée dans sa version originale anglophone à deux reprises (N = 1554 et N = 476) avec une population d'étudiants universitaires américains. La variance expliquée par les trois dimensions temporelles était de 16,8% pour le passé, 12,6% pour le présent et 8,6% pour le futur. Les indices de cohérence interne ont été jugés satisfaisants (passé, $\alpha = 0,79$ et $0,81$, pour la première et la deuxième étude respectivement ; présent, $\alpha = 0,52$ et $0,69$; futur $\alpha = 0,69$ et $0,75$). La stabilité temporelle, mesurée à des intervalles de six et dix semaines, variait de $0,58$ à $0,82$ selon les dimensions apparaissant ainsi satisfaisante. Au plan des interrelations entre les dimensions, celle du passé n'est pas corrélée avec les deux autres, alors que les dimensions présent et futur ne le sont que faiblement ($r = 0,05$ et $r = 0,19$, 1ère et 2ème étude respectivement); ceci suggère que les trois dimensions mesurées par l'instrument sont relativement indépendantes.

Considérant les caractéristiques générales de cet instrument et son temps de passation approprié aux contraintes des recherches combinant plusieurs instruments, l'objectif général que nous avions était d'adapter en français cette échelle d'orientation temporelle et de la valider. Nos deux études présentées dans cet article sont le fruit de ce travail.

1.5 Présentation des deux études

L'objectif de la première étude était d'examiner la structure factorielle d'une version en langue française de l'Échelle d'Orientation Temporelle de Jones et al. (2006) et sa stabilité temporelle sur une durée de quatre semaines auprès d'étudiants en dernière année du secondaire ou en début du collégial. Les objectifs de la seconde étude étaient de confirmer cette structure factorielle avec un second échantillon, et de vérifier la présence de possibles différences entre les filles et les garçons.

1.6 Étude 1

L'objectif de la première étude était d'examiner la structure factorielle d'une version en langue française de l'Échelle d'Orientation Temporelle de Jones et al. (2006) et sa stabilité temporelle sur une durée de quatre semaines auprès d'étudiants en dernière année du secondaire ou en début du collégial.

1.6.1 Participants et procédure

324 élèves (210 filles) dont 115 de cinquième secondaire (âge moyen = 17,5 ans, étendue = 16,6 ans à 19,3 ans) et 209 de 1ère année du collégial (âge moyen = 18,8 ans, étendue = 17,8 ans à 23,9 ans) ont répondu au questionnaire durant les heures régulières de classe. Les participants provenaient d'établissements situés dans les environs de Montréal. Les participants disponibles pour le faire (n = 269) ont été revus un mois plus tard pour répondre de nouveau au questionnaire. Des assistants de recherche étaient présents dans la classe afin de répondre aux éventuelles questions des participants.

1.6.2 Instruments

L'Échelle d'Orientation Temporelle, a été produite par un comité de quatre chercheurs bilingues. Cette version a ensuite été retraduite en anglais par une personne bilingue n'ayant pas participé à la traduction en français. Les deux versions ont ensuite été comparées permettant de s'assurer qu'elles correspondaient bien.

Comme dans la version originale, le participant devait indiquer sur une échelle de format Likert en sept points, allant de 1 « Pas du tout vrai » à 7 « Tout à fait vrai », à quel point ce que décrivait chaque énoncé s'appliquait à lui. Cinq énoncés mesurent chacune des trois orientations temporelles. Les exemples qui suivent s'appliquent à l'orientation vers le passé, le présent et le futur respectivement: « Je pense beaucoup au passé »; « J'essaie de vivre une journée à la fois »; « Je m'occupe des choses qui doivent être faites avant de m'amuser ». Le Tableau 1 présente l'ensemble des énoncés associés à chacune des trois dimensions.

1.6.3 Résultats

Afin d'examiner la structure factorielle de l'instrument, les données ont été soumises à une analyse factorielle exploratoire en composantes principales, celle-ci étant privilégiée lorsque l'objectif est d'identifier une structure sous-jacente aux données sans imposer à la procédure un nombre prédéterminé de variables latentes. La rotation varimax a été sélectionnée puisqu'elle ne présume pas de la présence de corrélations entre les facteurs et elle vise à vérifier la saturation des énoncés sur un minimum de facteurs (Pett, Lackey, & Sullivan, 2003).

Le résultat du test de sphéricité de Bartlett ($\chi^2(105) = 7763,04$ $p < 0,001$) et la valeur de l'indice KMO (0,83) indiquent que les données de cet échantillon se prêtent à l'analyse factorielle. Tel que présumé, tous les énoncés se regroupent sous leur facteur respectif et permettent d'expliquer 51% de la variance totale. Le Tableau 1

présente la saturation des énoncés sur leur facteur d'appartenance. Son examen permet de constater que sauf pour un énoncé où elle atteint 0,34, la saturation moyenne des énoncés sur leur facteur respectif est généralement élevée et supérieure à 0,50. En outre, aucun cas de saturation croisée supérieure à 0,20 n'a été détecté. Le premier facteur regroupe les cinq énoncés référant à la dimension passé, le second comprend les cinq énoncés relatifs à la dimension présent et le troisième regroupe les énoncés de la dimension futur. La relation de corrélation significative ($p < 0,05$) entre la dimension passé et les dimensions présent et futur est respectivement de -0,13 et -0,09 alors que celle entre ces deux dernières dimensions est -0,01 ($p = ns$). Ceci indique que les trois orientations constituent des dimensions relativement indépendantes.

Afin de vérifier la stabilité temporelle de l'instrument, des corrélations de Pearson ont été calculées entre les réponses des participants à la première et la seconde passation. Les coefficients entre les deux temps de passation atteignent 0,74 pour la dimension passé, 0,59 pour la dimension présent et 0,69 pour la dimension futur permettant de conclure que la stabilité sur une période de un mois est généralement très bonne.

1.7 Étude 2

La seconde étude visait à confirmer la structure factorielle obtenue dans la première et à vérifier la présence éventuelle de différences de genre dans les trois dimensions de l'orientation temporelle. Nous fondant sur les études ayant montré un lien positif entre l'orientation vers le futur et l'engagement scolaire et la valeur accordée aux études et à l'apprentissage (Brown & Jones, 2004 ; Horstmanshof & Zimitat, 2007; Shell & Husman, 2001) et considérant les attitudes plus positives des filles que des garçons envers l'école (Mello & Worrell, 2006), la valeur plus élevée qu'elles accordent aux études, à l'apprentissage et à la poursuite d'études post-secondaires et leur taux de diplomation aussi plus élevé qu'eux au secondaire et au collégial (Ministère de l'éducation, Indicateurs de l'éducation, 2009); nous faisons l'hypothèse qu'elles

rapporteront une orientation vers le futur plus élevée que les garçons. Cependant, comme l'incidence de dépression est, à l'adolescence, comme plus tard, plus élevée chez les filles que les garçons (Kuehner, 2003) et que l'orientation temporelle vers le passé est liée à la présence de symptômes dépressifs chez des gens ayant vécu une expérience de trauma (Hollman & Silver Cohen, 1998), nous postulons que les scores rapportés par les filles sur cette orientation seront là aussi plus élevés que ceux des garçons.

1.7.1 Participants et procédure

2221 élèves (1211 filles) de cinquième secondaire (âge moyen = 17,2 ans, étendue = 15,8 ans à 21,4 ans). Les participants ont été recrutés dans le cadre d'un projet plus vaste portant sur la transition du secondaire au collégial. Ils provenaient de 14 écoles situées dans la couronne nord et la couronne ouest de Montréal et représentaient l'ensemble des étudiants terminant leur parcours secondaire dans ces écoles. Considérées comme les écoles de provenance de la grande majorité des étudiants des quatre collèges participant au projet sur la transition, ces écoles ont été choisies pour faciliter le suivi. Des 14 écoles, trois sont des institutions privées et les onze autres des institutions publiques. Suite à l'accord de la direction des écoles, les enseignants responsables de chacune des classes ont donné leur consentement à la passation du questionnaire durant les heures régulières de classe. La description du projet et la demande de consentement parental pour les jeunes de moins de 18 ans ont ensuite été acheminées aux parents. Le taux d'acceptation a été supérieur à 95%. Les élèves fréquentant ces écoles sont issus de familles de milieu socio-économique moyen. Des assistants de recherche étaient disponibles dans la classe afin de répondre aux questions des participants.

1.7.2 Résultats

Avant de confirmer la structure factorielle de l'instrument, nous l'avons vérifiée avec ce nouvel échantillon, puis nous avons aussi vérifié si elle représentait aussi adéquatement les données des garçons et des filles. Les résultats indiquent que c'est bien le cas. Autant avec l'échantillon total qu'avec les sous-échantillons de garçons et de filles, la structure attendue est reproduite et les résultats des tests de sphéricité de Bartlett et la valeur de l'indice KMO sont avantageusement comparables avec ceux trouvés dans l'étude 1. Les pourcentages de variance expliquée sont de 52,1% pour l'échantillon total, 50,7% pour celui des garçons et 53,3% pour celui des filles. Le tableau 2 présente la constitution des facteurs ainsi que les valeurs de saturation des énoncés pour l'échantillon total, celui des garçons et des filles et les indices de cohérence interne. Comme dans la première étude, aucun cas de saturation croisée supérieure à 0,20 n'a été détecté et la saturation moyenne des énoncés sur leur facteur est de 0,71. Dans tous les cas, la cohérence interne est satisfaisante. La relation de corrélation entre la dimension passé et présent est -0,13, celle entre passé et futur est -0,04 et celle entre présent et futur est 0,12.

L'instrument adapté dans cette étude a été conçu comme comprenant trois facteurs correspondant aux trois espaces de l'orientation temporelle. Une analyse factorielle confirmatoire a été conduite de manière à vérifier les propriétés de ce modèle théorique. Le modèle d'équation structurale a été évalué selon la méthode d'estimation de la vraisemblance maximale. Les facteurs ont été laissés libres de corrélérer entre eux et aucune amélioration du modèle par réattribution d'un énoncé à un autre facteur n'a été autorisée. Trois types d'indices ont été utilisés pour déterminer l'adéquation des modèles testés (Bentler, 1992; Browne & Cudeck, 1993; Kline, 2005; McDonald & Ho, 2002): des indices d'ajustement absolu [χ^2 (dl), GFI et RMSEA avec son intervalle de confiance], des indices d'ajustement incrémentiel [CFI et NFI], et des indices de parcimonie [χ^2 /dl et AIC].

Les valeurs des indices indiquent un ajustement adéquat du modèle aux données. Les valeurs sont les suivantes : $\chi^2(50) = 50,561$; GFI = 0,997 ; RMSEA = 0,002 IC [0,000 ; 0,014]; CFI = 1,00 NFI = 0,976 ; $\chi^2/dl = 1,011$ et AIC = 190,561.

Notre dernier objectif visait à vérifier si les tendances dans l'orientation temporelle des participants diffèrent selon leur sexe. Le Tableau 3 rapporte les moyennes des garçons et des filles pour chacune des dimensions de l'orientation temporelle. Ces données ont été soumises à une analyse de la variance avec le sexe des participants comme facteur. Les résultats indiquent que les filles rapportent des scores plus élevés que les garçons sur la dimension du passé, $F(1, 2215) = 44,03$, $p < 0,001$, et sur celle du futur, $F(1, 2214) = 36,30$, $p < 0,001$. Cependant, les scores des filles et des garçons sur la dimension du présent, $F(1, 2214) = 0,53$, n.s., ne diffèrent pas.

Nous avons aussi examiné, chez les garçons et les filles, s'il existe des différences entre les trois espaces de l'orientation temporelle. Les résultats des analyses de t-pairés indiquent, autant chez les filles que chez les garçons, que l'orientation vers le passé est semblable à celle vers le futur ($t(1208) = 1,26$, n.s. pour les filles et $t(1006) = 1,48$, n.s. pour les garçons). En revanche, l'orientation vers le présent est plus élevée que celle vers le passé ($t(1208) = 7,20$, $p < 0,001$ chez les filles et chez les garçons, $t(1006) = 15,67$, $p < 0,001$). L'orientation vers le futur est aussi plus élevée que celle vers le passé chez les filles ($t(1208) = 12,04$, $p < 0,001$) comme chez les garçons ($t(1006) = 18,58$, $p < 0,001$).

1.7.3 Discussion

Pris dans leur ensemble, les résultats des deux études confirment la qualité de l'adaptation française de l'Échelle d'Orientation Temporelle. Cette version se compare favorablement à l'instrument original en anglais. Les trois facteurs supposés représenter les dimensions du passé, du présent et du futur ressortent clairement de l'analyse factorielle et tous les énoncés saturent sur leur dimension d'appartenance.

Cette même structure est aussi appropriée pour rendre compte des données des garçons que des filles. Les résultats de l'analyse confirmatoire indiquent une adéquation élevée du modèle à trois dimensions aux données. Les indices de stabilité temporelle sont convaincants et indiquent qu'en dépit de possibles variations reliées à la survenue d'événements ponctuels chez certains participants (i.e. une augmentation de l'orientation vers le futur d'un étudiant suite à une rencontre avec un conseiller en choix de carrière, ou, inversement une diminution de cette même orientation suite à un échec induisant un certain pessimisme envers son devenir scolaire), leur orientation temporelle est généralement stable sur une durée d'un mois. La cohérence interne de chacune des dimensions est apparue satisfaisante, quel que soit l'échantillon considéré, et l'examen des relations entre les dimensions montre qu'elles sont très faibles permettant ainsi de conclure qu'elles représentent trois dimensions relativement indépendantes.

Outre ces caractéristiques, l'instrument a permis, comme nous l'avions prédit, de montrer que les filles ont une orientation vers le futur plus marquée que les garçons. Cette prédiction se fondait sur le constat général de l'engagement et des aspirations scolaires de celles-ci plus élevées que celles des garçons. De Bilde, Vansteenkiste et Lens, (2011) ont aussi observé que les filles rapportaient une orientation vers le futur plus marquée que les garçons. Ces mêmes auteurs ont montré que les étudiants plus fortement orientés vers le futur étaient plus engagés dans leurs études, avaient une attitude plus positive envers l'école et persévéraient plus longtemps en cas de difficulté. Capables d'entrevoir les conséquences futures de leurs décisions présentes, ces étudiants faisaient une meilleure planification et gestion de leur temps d'étude, consacraient plus de temps aux tâches scolaires et s'adonnaient à un traitement cognitif plus en profondeur du matériel à étudier.

L'autre différence attendue entre les garçons et les filles concerne l'orientation plus marquée de celles-ci vers le passé. Cette hypothèse se fondait sur le constat que les

filles ont en cas d'échec un style attributionnel plus interne et s'adonnent davantage à la rumination que les garçons (Nolen-Hoeksema, 2000). Selon Nolen-Hoeksema, Wisco et Lyubomirsky (2008), la rumination implique une forte centration sur les événements passés, des regrets et la recherche de raison de la survenue de ces événements.

Nous n'avons aucun fondement théorique ou empirique pour faire une hypothèse quant à une éventuelle différence entre garçons et filles dans l'orientation vers le présent. Nous n'avons observé aucune différence entre les garçons et les filles, et autant chez les uns que les autres, c'est vers cet espace temporel que les jeunes sont le plus fortement orientés. Certains proposent qu'une orientation temporelle vers le futur a une valeur motivationnelle plus positive que celles vers le présent et le passé (Markus & Nurius, 1986; Nuttin & Lens, 1985; Simons, Vansteenkiste, Lens, & Lacante, 2004). Sur le plan scolaire, les résultats de diverses études soutiennent ce point de vue et ont montré que l'orientation vers le futur est liée positivement à l'engagement et au rendement (Brown & Jones, 2004 ; De Volder & Lens, 1982 ; Horstmanshof & Zimitat, 2007 ; Jones, et al., 2006, McInerney, 2004 ; Shell & Husman, 2001).

En conclusion, le fait de disposer d'un instrument de mesure de l'orientation temporelle en français, simple, de passation rapide et adapté à des jeunes adolescents et des adultes en émergence pourra être utile à l'examen d'une variété de questions de recherche et d'autres de nature plus appliquée. Par exemple, comment évolue l'orientation temporelle du début à la fin de l'adolescence ? Quel rôle y tiennent les parents ? Quelles caractéristiques psychologiques sont associées à l'orientation vers chacun des espaces temporels, etc. ? Sur le plan pratique, l'étude du rôle de l'orientation temporelle dans l'adaptation et l'engagement scolaires des jeunes mérite d'être poursuivie. Par exemple, se pourrait-il que les différences entre les filles et les garçons observées dans le décrochage scolaire prématuré, soit avant la fin du programme prévu, soient liées à des différences d'orientation temporelle ? Le cas échéant, de quelle nature est ce lien

et comment éventuellement intervenir pour amener les garçons à adopter une orientation favorisant leur persévérance aux études ?

Une limite de nos études concerne les échantillons constitués de jeunes entre 16 et 24 ans. Comme il s'agissait de valider une version en langue française de l'instrument, il nous a semblé préférable d'opter pour des échantillons comparables à ceux utilisés lors du développement de l'instrument original. En outre, notre intérêt portant sur l'engagement et la persévérance scolaires, les âges couverts par nos échantillons sont appropriés. Pour autant, il restera à montrer que l'instrument est aussi approprié pour examiner l'orientation temporelle de plus jeunes personnes ou de plus âgées, ce qui pourra notamment ensuite permettre des études pouvant étudier son évolution au cours de la vie.

1.8 Références de l'article 1

- Apostolidis, T., & Fieulaine, N. (2004). Mesurer le temps dans les applications psychosociales : validation française de l'échelle de temporalité ZTPI. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 54, 207-217.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bentler, P. M. (1992). On the fit of models to covariances and methodology to the Bulletin. *Psychological Bulletin*, 112(3), 400-404.
- Brown, W.T. & Jones, J.M. (2004). The substance of things hoped for: A study of the future orientation, minority status perceptions, academic engagement, and academic performance of Black high school students. *Journal of Black Psychology*, 30(2), 248-273.
- Browne, M. W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In Bollen, K. A. & Long, J. S. (Eds.). *Testing Structural Equation Models* (pp. 136-162). Beverly Hills, CA: Sage.
- Brunel P. (1986). *Histoire de la littérature française. XIXe et XX siècle*, Bordas.

- D'Alessio, M., Guarino, A., De Pascalis, V., & Zimbardo, P.G. (2003). Testing Zimbardo's Stanford Time Perspective Inventory (STPI)-Short Form: An Italian study. *Time and Society, 12*, 333-347.
- Daltrey, M. H., & Langer, P. (1984). Development and evaluation of a measure of future time perspective. *Perceptual and Motor Skills, 58*(3), 719-725.
- De Bilde, J., Vansteenkiste, M. & Lens, W. (2011). Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory. *Learning & Instruction, 21*, 332-344.
- De Volder, M.L. & Lens, W. (1982). Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology, 42*, 566-571.
- Holman, E. A., & Silver, R. C. (1998). Getting "stuck" in the past: Temporal orientation and coping with trauma. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 1146-1163.
- Horstmanshof, L. & Zimitat, C. (2007). Future time orientation predicts academic engagement among first year university students. *British Journal of Educational Psychology, 77*, 703-718.
- Jackson, T., Fritch, A., Nagasaka, T., & Pope, L. (2003). Procrastination and perceptions of past, present, and future. *Individual Differences Research, 1*, 17-18.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York : H. Holt and Co.
- Jones, J. M., Banicky, L., Lasane, T. P., & Pomare, M. (2006). *A temporal orientation scale: Focusing attention on past, present and future*. Manuscript non publié, University of Delaware, USA.
- Keough, K.A., Zimbardo, P.G., & Boyd, J.N. (1999), Who's Smoking, Drinking, and using Drugs? Time Perspective as a Predictor of Substance Use, *Basic and Applied Social Psychology, 21*, 149-164.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Klingemann, H. (2001). The Time Game. Temporal perspectives of patients and staff in alcohol and drug treatment. *Time and Society, 10*, 303-328.

- Krauss, H. H. (1967). Anxiety: The dread of a future event. *Journal of Individual Psychology, 23*, 88-93.
- Kuehner, C. (2003). Gender differences in unipolar depression: an update of epidemiological findings and possible explanations. *Acta Psychiatrica Scandinavica, 108*, 163-174.
- Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist, 41*, 954-969.
- McDonald, R.P. & Ho, M.-H.R. (2002). Principles and Practice in Reporting Statistical Equation Analyses: *Psychological Methods, 7*, 64-82.
- Mello, Z. R., & Worrell, F.C. (2006). The Relationship of Time Perspective to Age, Gender, and Academic Achievement Among Academically Talented Adolescents. *Journal of the Education of the Gifted, 29*, 271-289.
- McInerney, D.A., (2004). A discussion of future time perspective. *Educational Psychology Review, 16*, 141-151.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2009): *Indicateurs de l'Éducation* (ed. 2009)
- Nolen-Hoeksema, S. (2000). The role of rumination in depressive disorders and mixed anxiety/depressive symptoms. *Journal of Abnormal Psychology, 109*, 504-511.
- Nolen-Hoeksema, S., Wisco, B. E., & Lyubomirsky, S. (2008). Rethinking Rumination. *Perspectives on Psychological Science, 3*, 400-424.
- Nuttin, J., & Lens, W. (1985). *Future time perspective and motivation: Theory and research method*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pett, M.A., Lackey, N.R., Sullivan, J.J. (2003). *Making sense of factor analysis. The use of factor analysis for instrument development in health care research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Petry, N. M., Bickel, W. K., & Arnett, M. (1998). Shortened time horizons and insensitivity to future consequences in heroin addicts. *Addiction, 93*, 729-738.
- Shell, D. F., & Husman, J. (2001). The multivariate dimensionality of personal control and future time perspective in achievement and studying. *Contemporary Educational Psychology, 26*, 481-506.

- Simons, J., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Lacante, M. (2004). Placing motivation and future time perspective theory in a temporal perspective. *Educational Psychology Review, 16*, 121- 139.
- Strathman, A., Gleicher, F., Boninger, D. S., & Edwards, C. S. (1994). The consideration of future consequences: Weighing immediate and distant outcomes of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 66*, 742-752.
- Zimbardo, P.G. & Boyd, J.N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable, individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology, 77*, 6, 1271-1288.
- Zimbardo, P.G., Keough, K. A., & Boyd, J. N. (1997). Present time perspective as a predictor of risky driving. *Personality and Individual Differences, 23*, 1007-1023.

1.9 Tableaux de l'article 1

Tableau 1 : Répartition des énoncés sur chacun des facteurs, saturation, cohérence interne et % de variance expliquée

	1	2	3
	Passé	Présent	Futur
QA13 : Je me sens très émotif lorsque je pense au passé	0,847		
QA1 : Je pense beaucoup au passé	0,822		
QA4 : Je réfléchis beaucoup sur comment était ma vie quand j'étais plus jeune	0,777		
QA5 : Je pense souvent à toutes les choses que je souhaiterais avoir faites différemment dans mon passé	0,742		
QA8 : J'aimerais souvent pouvoir revenir en arrière pour retrouver les choses comme elles étaient avant	0,659		
QA10 : J'essaie de vivre une journée à la fois		0,731	
QA12 : Je tire du plaisir de ce que je fais maintenant plutôt que d'essayer de voir ce que je pourrais faire pour pouvoir m'amuser plus tard		0,685	

QA7 : Mon bonheur vient de ce que je fais maintenant, et non de ce que je ferai plus tard		0,677	
QA3 : Généralement, je porte davantage d'attention au moment présent plutôt qu'à ce qui arrivera dans le futur		0,666	
QA15 : Si je m'occupe du présent, le futur devrait s'arranger tout seul		0,532	
QA6 : Je m'occupe des choses qui doivent être faites avant de m'amuser			0,819
QA14 : Je travaille à un rythme régulier pour réussir les choses que j'ai à faire			0,740
QA9 : Je suis capable de ne pas me laisser tenter par les distractions quand j'ai du travail à faire			0,661
QA11 : Je ne laisse pas tomber les tâches difficiles et ennuyeuses si ça peut m'aider à avancer dans la vie			0,625
QA2 : Quand je veux faire quelque chose, je fais un plan détaillé et je réfléchis à la manière de compléter chaque étape			0,340
Cohérence interne : Alphas de Chronbach	0,82	0,67	0,63

Eigen value	3,279	2.221	2.087
% de variance totale expliquée par facteur	22%	15%	14%
% de la variance totale expliquée par les trois facteurs	51%		

Tableau 2 : Saturation de chaque énoncé pour l'échantillon global et selon sexe des étudiants

	Passé			Présent			Futur		
	Total	Gars	Filles	Total	Gars	Filles	Total	Gars	Filles
QA1	0,80	0,77	0,81						
QA13	0,80	0,77	0,81						
QA4	0,77	0,77	0,81						
QA5	0,78	0,76	0,77						
QA8	0,73	0,72	0,74						
QA3				0,74	0,74	0,75			
QA10				0,72	0,72	0,72			
QA12				0,69	0,67	0,71			
QA7				0,68	0,67	0,69			

QA15		0,60 0,62 0,59	
QA6			0,76 0,74 0,77
QA14			0,65 0,67 0,64
QA9			0,59 0,58 0,61
QA11			0,71 0,68 0,74
QA2			0,61 0,58 0,62
Alphas de Cronbach	0,83 0,81 0,85	0,72 0,72 0,73	0,69 0,69 0,70

Tableau 3: Moyennes et écarts types des trois espaces de l'orientation temporelle selon le sexe des étudiants

Dimension	Genre	Moyenne	Écart Type
Passé	Garçons	3,87	1,38
	Filles	4,28	1,48
Présent	Garçons	4,76	1,08
	Filles	4,69	1,08
Futur	Garçons	3,95	0,99
	Filles	4,21	1,03

CHAPITRE III

ARTICLE 2

Time orientation: a factor when enrolling and adapting to college

Mathieu Roy¹, Thérèse Bouffard¹, Carole Vezeau²

1 Université du Québec à Montréal

2 Collège Régional de Lanaudière à Joliette

2.1 Abstract

Educational attainment is widely acknowledged to lead to multiple benefits for both the individual and society at large, which is why it has been the focus of interest from many in the research community. The present article seeks to see if time orientation, a personal characteristic that represents how an individual is influenced by the weight they give to either the past, the present or the future, might be useful in studying academic goals, functioning and performance in college. We focussed on three objectives: 1) Examine if Students' time orientation at the end of high school is different between those who apply to a pre-university program that those who apply to a technical program, 2) Examine if the students' time orientation at the end of high school is linked with their perceived competence and self-regulation during their first semester in college, and 3) Examine if these two variables mediate the relationship between time orientation and their performance at the end of their first semester in college. Our participants were 1312 students that were about to finish high school, 368 of which we were able to track back in their respective colleges the following school year. Results from their responses to our questionnaires show that students who choose a pre-university program in college are more future oriented than their technical track bound peers. Also, the more future oriented the students were, the stronger perceived competence and the more self-regulation they reported. Thirdly, the relationship between time orientation and academic performance was shown to be mediated by the students' perceived competence and self-regulation. Gender differences in these results are also taken into account.

Keywords: Time Orientation, Perceived Competence, Self-regulation, Educational attainment, Academic functioning, Academic performance.

2.2 Introduction

The American civil rights activist Malcolm X, who devoted most of his life to the emancipation of African-Americans, was quoted as saying: “Education is our passport to the future, for tomorrow belongs only to the people who prepare for it today” (Speech at Founding Rally of the Organization of Afro-American Unity (28 June 1964), as quoted in *By Any Means Necessary* (1992)). He was both stressing the importance of the formidable tool that education can be in making people free and saying that much of its impact comes from planning for the future. Data on higher education attainment makes clear the link it has with reducing the risk of poverty and unemployment. More than twenty-five years ago, Tinto (1993) reported that a person completing a bachelor degree will earn a million dollars more over his lifetime, which was corroborated again ten years later (Baum, Ma & Payea, 2013) in a report that also included many other positive benefits. In addition to better salaries and higher lifetime earnings, it found that students with a college education had better employer provided health and pension benefits, healthier lifestyles, better upward mobility, less unemployment and use of state support programs than those who stopped their studies in high school. Therefore, research on the factors that play a part in a student’s decision to go to college and university is an important and deeply warranted enterprise that has impacts on both individual welfare and society as a whole.

When trying to isolate the variables that could lead a person to further their schooling after high school we turned to Eccles and Wigfield (2002) who, along with others, present schooling as a highly future oriented endeavour. Since the payoff for academic efforts is rarely immediate, students that have an eye on the future benefits of increased schooling and less on present short-term opportunities should value going to college more than their peers that think the other way around. They should also be better equipped to withstand the rigors and sacrifices to face in order to succeed in school. Brown and Jones (2004) showed that a concept such as time orientation can be used to

measure the individual differences in how people are divided between thinking about their past, present and future and that it can have an important influence on the motivation and academic engagement of students. The present study looks at the role of time orientation in students' decision to pursue their studies at university.

2.2.1 Time Orientation

Time orientation is a construct born out of the earlier and somewhat more general research done on man's relationship with time (James, 1890, Fraisse, 1963). It most often refers to a person's perceptions about the three temporal spaces, namely the past, the present and the future (Zimbardo & Boyd, 1999).

This construct is sometimes conflated and used interchangeably with Time perspective, which is how close or further away one's goals are situated temporally, Time attitude, which refers to a person's positive or negative feelings about the past, present or future. Time orientation is focused on the temporal mind framework people used to propel them to act and think (Nuttin & Lens, 1985). A person who is highly past oriented would have a tendency to often think about her past and would make decisions that are shaped by her experiences. A person highly present oriented would be more interested to act in response to her more immediate context and desires. The highly future oriented person would be ready to push aside present concerns in order to reach longer termed goals and is more interested in what future consequences each of her possible courses of action will bear (Jones, Banicky, Pomare & Lasane, 2006). Thus, time orientation allows researchers to describe why some people are more or less motivated by their past, present or future to choose different courses of action. This makes this construct a potentially useful tool to understand why students decide to further their studies in college, whether they will choose a program that leads to a professional degree or that would require continuing on at university. It also could be linked with a better academic performance at college once they get there.

Previous empirical scientific literature has examined time orientation in relation with a host of variables related to well-being and personality traits like impulsivity, sensation seeking, novelty seeking, anxiety, depression, ego-control, emotional stability, self-esteem, substance use and risky driving (Keough, Zimbardo, & Boyd, 1999; Zimbardo & Boyd, 1999; Zimbardo, Keough, & Boyd, 1997). In these studies, higher present orientation was related to less impulse control, more sensation and novelty seeking, more ego-control, aggression, depression and abuse of alcohol, cigarettes and/or drugs. A noteworthy finding of these studies is that while there were some variables that were inversely correlated between future and present orientation, they were not inverse mirror images. This supports the idea that both these time orientations are relatively independent factors and that there is value in measuring and treating them as different entities. The past orientation, which was separated into past-negative and past-positive by Zimbardo and his colleagues was linked with, in its past-negative form to higher levels of anxiety and depression, and lower self-esteem, emotional stability and aggression. Its past-positive form was weakly linked with some of these variables (Keough, Zimbardo, & Boyd, 1999; Klingemann, 2001; Petry, Bickel, & Arnett, 1998). In general, it appears that being low in past and present orientation but high in future orientation could be advantageous.

In regard to studies related to school, there is evidence to suggest that there are associations between time orientation and academic performance (Brown & Jones, 2004; Lennings, Burns, & Cooney, 1998; Simons, Dewitte, & Lens, 2004; Zimbardo & Boyd, 1999). The emerging consensus is that having a strong future time orientation in college is linked with a higher grade-point-average and that links with the past or present orientations are either weak or absent. Horstmanshof and Zimitat (2007) observed similar results in a study with a sample of undergrads. In a study with younger students in high school who self-identified as “black” or “African-American”, Brown and Jones (2004) found that the link between future time orientation and school success was mediated by the degree of motivation that students derive from performing

behaviours that yield academic benefits. This supports the idea that the link between a person's mental representation of the future and the actions and choices they adopt may depend upon how they perceived the instrumentality of those behaviors for future goals attainment (Husman & Lens, 1999; Malka & Covington, 2005, Shell & Husman, 2001). Some studies like those of Jackson, Fritch, Nagasaka and Pope (2003), Specter and Ferrari (2000), Ferrari, Diaz-Morales O'Callaghan, Diaz and Argumedo (2007) showed that procrastination, a behaviour that can hinder academic success and be seen as a deficit of self-regulation (Wolters, 2003), was more likely when people had less future orientation.

Future time orientation involves planning for the future together with being able to sacrifice present indulgences for future rewards. As proposed by several authors, having distal goals and interests with regard to an academic future (i.e. being future oriented), could influence students' learning process, particularly their self-regulation (Bembenuddy & Karabenick; De Bilde, Vansteenkiste, & Lens, 2011; Kauffman & Husman, 2004; Peetsma, Hascher, van der Veen, & Roede, 2005; Robbins & Bryan, 2004; Schuitema, Peetsma, & van der Veen, 2014). Future orientation has also been linked to self-efficacy (or perceived competence) (Phan, 2009; 2010; Pulkkinen & Ronka, 1994; Zebardas, Besharat, & Hghighatgoo, 2011) usually defined as the belief in one's capabilities to achieve a goal or an outcome (Bandura, 1986; Usher & Pajares, 2006). Self-efficacy is widely recognized as an internal motivational resource and a powerful determinant of high motivation, adaptive learning goals, in depth learning, and ultimately better school performance and lower decreased dropout rates school performance (Alivernini & Lucidi, 2011; Bouffard & Couture, 2003; Chemens, Hu & Garcia, 2001; Cheong, Pajares & Oberman, 2004; Mills, Pajares & Herron, 2007; Pajares, 2007; Pajares & Graham, 1999 Pajares & Valente, 1999; Usher & Pajares, 2006). As for self-regulation, it is a complex combination of cognitive and metacognitive factors that prompt sustained efforts to reach high achievement outcomes. Cognitive and metacognitive strategies help students to set their goals and

plan their actions, to monitor their progress and remain focus to find solution when encountering difficulty, seek help when needed, manage their working time and efforts, etc. (Flavell, 1981; Zimmerman, 2000; 2002). Successful students are those who exhibit high feelings of competence and who engage in self-regulated learning (Bakracevic Vukman & Licardo, 2010 ; Boekaerts, Maes, & Karoly, 2005; Bouffard-Bouchard, Parent & Larivée, 1993; Cleary & Chen, 2009; Cleary, Callan, Malatesta, & Adams, 2015; Pintrich, 2003; Pintrich & De Groot, 1990; Schunk, 2005; Zimmerman & Bandura, 1994 ; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986). Thus, this line of research suggests that the link between time orientation and school performance is probably indirect and mediated by students' belief of being competent and the self-regulation they exert.

In sum, the studies revised so far lend credence to the conclusion that in a school setting, a high future orientation is linked with positive outcomes. However, other time orientations do not show consistent effects or are perhaps more complex constructs. Students who are more future oriented may perceive academic goals as clearer and nearer, which could spur higher levels of academic perceived competence and self-regulation. In turn, those who are more past or present oriented could discount the future benefits of education, which may undermine their academic motivation and propensity to exert self-regulation. Thus, future-oriented students may have an advantage compared to their peers and, being able to anticipate the benefits of sacrificing their current comfort for larger future benefits, could more easily consider engaging in longer studies. Thus, they may be more likely to envision enrolling in a pre-university program at college.

2.3 Objectives

The first objective of this study was to examine if time orientation differs between high school students who applied to a pre-university program at college and those who

applied in a professional/technical program. Indeed, although no previous study was found on this topic, it seems reasonable to postulate that those students who applied to college in a pre-university program would report higher future orientation, but lower present and past orientation than those who did not apply to these programs. Also, as revealed in previous studies, we expected that females will be more future and past oriented than males (Gjesme, 1979; Park, Schwartz, Sap, et al. 2016; Zimbardo & Boyd, 1999). The second objective examined the links between the time orientation of students at the end of their high school and their perceived competence and self-regulation when they get to their first semester of college about half a year later. Based on previous studies, we postulated that future orientation should be positively linked to perceived competence and self-regulation, but that past orientation should be negatively linked to those variables. Mixed results in the literature with regard to present orientation preclude formulating any hypothesis about this orientation. The third objective was to verify if the relation between time orientation at the end of high school and academic performance at the end of the first semester at college was direct or mediated by school perceived competence and self-regulation during the first semester. According to previous studies, perceived competence and self-regulation were expected to mediate the relation between time orientation at the end of high school and academic performance at college.

2.4 Method

2.4.1 Participants

The current study was part of a larger longitudinal study conducted on academic functioning and adaptation of students during their transition to postsecondary schools. The sample used to examine the first objective comprised 1312 students (573 males and 739 females) in their last year of high school (mean age = 17.2 years, between 15.33 years and 21.14 years) in 14 high schools in the wider suburban or semi-rural

area around Montreal (Quebec) among which only three were private institutions. These high schools were the main sources of students for the four colleges that were selected for this study; therefore, their choice was aimed at increasing the likelihood of being able to track the students across the transition. Among those students, 529 applied to a professional/technical program and 783 applied to a pre-university program. Among parents, 6.9% of fathers and 4.8% of mothers had a university degree, 32.4% of fathers and 27.2% of mothers a technical college diploma, 23.8% of fathers and 35.6% of mothers had a professional high school diploma, and 11.2% of fathers and 12.9% of mothers had a high school degree and 19.8% of fathers and 16.2% of mothers had any diploma.

After getting the green light from school administrations and from teachers, a description of the project and consent form was sent out to parents of prospective participants under the age of 18. We then presented the project to the students themselves during classroom hours and asked for their consent. Over 95% of students (and parents for those younger than 18) agreed to participate. In order to examine the second objective, only participants who were enrolled in a pre-university program in one of the four colleges were selected. Thus, the sample used in the rest of our analyses included 368 participants (209 women and 159 men), with a mean age of 18.1 years at the end of the study, ranging from 15.33 years to 18.83 years) for whom we had data both in high school and college. Three main reasons explain the drop-off of participants from high school to college: having quit the school system after high school, not attending the selected colleges or not choosing a pre-university program.

2.4.2 Instruments

Going to college in a pre-university program. This variable was obtained from two questions included in the last year of high school questionnaire that asked the participants to indicate whether or not they had applied to college for the coming

semester and whether they applied in a pre-university or a professional/technical program.

Time orientation of participants was measured with a francophone adaptation (Roy, Bouffard, & Vezeau, 2013) of the Time Orientation Scale (TOS) by Jones, Banicky, Pomare and Lasane (2006). This 15-item instrument comprises three subscales of 5 items (past, present and future) that propose a particular way of thinking and behaving and then ask the respondent to say how much they feel the statement applies to them ("How true the statement is of me"). Participants indicated their responses on a 7-point Likert scale that ranges from "Not true" to "Very True". All statements aim to illustrate an aspect of a person's relationship with the present ("Generally, I am more focused on what is going on now than on what will happen in the future"), the past, ("I think a lot about what life was like when I was younger"), and the future ("I keep working at a difficult, boring task if it will help me to get ahead in life"). This instrument has shown good psychometrical properties: the three factor model that explains 51% of the variance, the internal consistency was satisfactory (ranging from $\alpha = .82$ for the past orientation factor, $\alpha = .67$ for the present orientation factor and $\alpha = .63$ for the future orientation factor) and it was reasonably robust through time with a one-month test-retest correlations of .74 for the past orientation factor, .59 for the present orientation factor and .69 for the future orientation factor (Roy, Bouffard, & Vezeau, in revision):

Perceived academic competence of participants was measured using a 10-item questionnaire taken from Bouffard and Couture (2003). Participants indicated their responses on a 6-point Likert scale that ranges from "Totally agree" (1) to "Totally disagree" (6). The following example is taken from this scale: "I am not very good in school". The internal consistency was satisfactory ($\alpha = .70$).

Self-regulation concerned cognitive and metacognitive strategies students use to learn. The ten items taken from Bouffard, Boisvert, Vezeau & Larouche (1995) deal with

strategies aimed at planning/managing school work (“I plan how to proceed before I start my school work”), self-monitoring of comprehension (“When studying for an exam, I ask myself question to check how well I understand”) and pro-active problem-solving behaviors (“When I have trouble understanding, I seek help from my teacher.”). Participants indicated their responses on a 5-point Likert scale that ranges from “Totally agree” (1) to “Totally disagree” (5). The internal consistency was satisfactory ($\alpha = .79$).

Academic performance at college was measured with the “Cote R at College” (aka CRC or “R score”), which is a z-score of the grades each participant has gotten for his college classes modified by an indicator of class strength. This variable was taken at the end of the first semester at college from the school records.

2.4.3 Procedure

Students filled out the questionnaires during regular class periods at their own pace. There were met in collective sessions in the spring of their last year in high school, a few weeks after the deadline to apply to college. At college, they were again met in collective sessions that were held after midterms. Before they started filling out the questionnaire, we reminded students that their participation was voluntary and that they could choose to end it at any time without prejudice. Research assistants were available during both sessions to answer any questions that the students might have. All participants had indicated on their consent form their agreement to grant us access to their school transcript to collect data about their academic performance.

2.4.4 Results

Preliminary analysis: differences between students who participated or not at both high school and college and gender differences

Prior to examining the objectives, a series of preliminary analyses was conducted. The first was to verify if there was any difference between students who participated at both high school and college and those who participated only at high school with regard to father and mother education, gender and age. There was no gender difference nor no father or mother education between students who participated only at high school and those who participated at both times of measurement. However, those who participated only at high school were slightly older (17.16 versus 17.02 years old, $p < .01$).

Another analysis examined if there were gender differences in perceived competence, self-regulation and academic performance at college. Results evidenced gender differences in self-regulation ($F(1,367) = 21.71, p < .001, \eta^2 = .056$) and academic performance ($F(1,369) = 3.83, p < .05$) at the end of the first semester at college. In both cases, females had higher scores than males. No sex difference was observed in perceived competence.

Analyses of the objectives

The first hypothesis of this study stated that students who applied to college in a pre-university program would report higher future orientation, but lower past orientation than those who did not apply to these programs. A univariate analysis of variance with sex and the decision to apply as factors indicated significant effects for both factors. Means and standard deviations are presented in Table 1. Results indicated that at the end of high school, females were more oriented towards the past ($F(1, 1311) = 13.79, p < .001, \eta^2 = .010$) and towards the future ($F(1,1311) = 27.71, p < .001, \eta^2 = .021$) than males. As predicted, results showed that students who applied to college in a pre-university program reported higher future orientation than those who applied in a professional/technical program ($F(1,1311) = 4.98, p < .02, \eta^2 = .004$). However, no such difference was observed in orientation towards the past nor towards the present.

There was no interaction effect between the decision to apply in a pre-university program and sex.

The second objective examined the links between the time orientation of students at the end of their high school and their perceived competence and self-regulated learning during their first semester of college. Given the differences in both time orientation and school variables between males and females, correlation analyses were done separately for males and females. Table 2 reported the matrix of correlations between variables. Inspection of this table shows that the relations between time orientation and the school functioning variables were generally weaker for males than females. However, the difference between genders reaches significance only for the relation between past time orientation and self-regulation ($Z = 2.22, p < .05$), which was negative for females ($r = -.24, p < .001$), but null for males. The relation between past time orientation and perceived competence was negative for both males and females. Conversely, future time orientation was systematically and positively related to perceived competence and self-regulation. As for present time orientation, it was generally unrelated to both perceived competence and self-regulation but a weak relation to perceived academic competence ($r = .13, p < .05$ appeared but among females only).

The third objective was to verify if the relation between time orientation at the end of high school and academic performance at the end of the first semester at college was direct or mediated by perceived competence and self-regulation. First, we examined the correlations between academic performance and all three time orientations. Academic performance was unrelated to present and to past orientation. Therefore, mediation effect of these time orientations was not further examined. Academic performance was positively related to future orientation ($r = .26, p < .001$) and was also positively linked to gender ($r = .14, p < .01$) perceived competence ($r = .55, p < .001$) and self-regulation ($r = .35, p < .001$). This confirms the relevance to examine the potential role of mediator of these two variables in the following analyses.

A mediation analyses was conducted using a macro for SPSS (indirect macro, version 2 for SPSS) developed by Preacher and Hayes (2008) for path analyses. One advantage of this method is being useful in dealing with non-normality (Dozois, Martin, & Bieling, 2009). According to MacKinnon, Lockwood and William (2004), this method, which is based on a procedure of resampling, provides a more valid estimation of correlation coefficients than other methods (e.g., Baron & Kenny, 1986; Sobel, 1982). The estimates for the indirect effects are considered significant when the value of zero is not included in the confidence interval at 95% (BCa).

Please note that for the following analyses, students' gender was used as a control variable. Results show that the more students were future oriented, the more they had positive perception of competence and engaged in self-regulation, and the better was their academic performance. The coefficient of the total effect of future time orientation on academic performance ($\beta = 1.19$, $t = 4.80$, $p < .001$) was significant but its direct effect was no more significant when the mediators were considered ($\beta = .04$, $t = 0.19$, n.s.). Perceived competence ($\beta = .64$, $t = 12.49$, $p < .001$, BCa 95% CI [.3542, .9515]) and self-regulation ($\beta = .49$, $t = 3.40$, $p < .005$, BCa 95% CI [.2093, .8129]) were significant and fully mediated the relation between future time orientation and academic performance.

2.4.5 Discussion

Level of educational attainment is a socio-economic boon for both individuals and for society at large, whether it be unemployment rate or earnings (US Department of Education, 2017). The present study aims to find out how time orientation is related to high school students' decision to enroll in a pre-university program that involves pursuing education after college or in a professional/technical program that directly qualifies students for the work market. We also wanted to examine the mediation effect of perceived competence and self-regulation in the relation between time orientation at the end of high school and academic performance at college.

Before discussing the results relating to the specific objectives, it should be noted that a gender effect was observed for past and future orientation. In line with the results of other studies, females were more past (past-positive) and more future oriented than their male colleagues (Gjesme, 1979; Park, Schwartz, Sap, et al. 2016; Zimbardo & Boyd, 1999). Mello and Worrel (2006) observed that girls reported less negative thoughts about the future than did boys, which would make the future a more appealing prospect than it might be for boys. It is also possible that since girls think more about the future than boys, it makes them more inclined to consider extending their studies after high school and college. The gender difference in future orientation may be due to females outperforming males in school achievement, which may make them more optimistic regarding educational and occupational pursuits. Related to that point, in the past decades, females have surpassed their male counterparts in educational attainment including high school and college completion (US Department of Education, 2000). According to Meece, Glienke and Burg (2006), the gender gaps in school motivation and performance that favour girls are likely due to socialization in both the family and the school.

The first objective of this study was to investigate if time orientation was involved in students' decision to apply to college in a pre-university program. Past research suggested that a person's time orientation could serve as the backdrop upon which their motivational profile is articulated (Lens, Paixão, Herrera, Grobler, 2012; Kauffman, & Husman, 2004). Our results suggest that time orientation is not a mere mental construct but is related to the actual behaviors of students in regard to their educational plans. We observed that students with high future orientation in their last year of high school, were more likely to apply to a pre-university program at college. This finding fits well with the position of Gjesme (1996) who noted that future time orientation is a stable characteristic that captures "a general capacity to anticipate, shed light on, and structure the future" (p. 211) and the degree to which individuals engage in such future-oriented cognitions. It is also in line with studies having showed that students with higher future

orientation study longer and earn better grades (Horstmanshof & Zimitat, 2007; Zimbardo & Boyd, 1999).

As for our second objective, similarly to other studies, our results allow to affirm the positive links of students' future time orientation with their perceived competence, self-regulation and academic performance. This strengthens our confidence that this variable can be an important cog in the mechanics of student's sustained efforts towards academic success (Gutiérrez-Braojos, 2015; Mello & Worrel, 2016). In effect, the more students are future time oriented, the more they have a positive perception of their competence, self-regulate their learning and the better their grades. On the other hand, the more students are past time oriented, the less they have a positive perception of their competence, self-regulate their learning and the worse are their grades. The fact that these results hold true even when time orientation is measured many months before actually getting to college supports the idea that it is quite a stable personal characteristic that has reasonably far reaching impacts. Thus, students highly involved in their future display a more optimal learning pattern.

The third objective of this study was to verify if potential relations between time orientation at the end of high school and academic performance at the end of the first semester at college were direct or mediated by school perceived competence and self-regulation during the first semester. As present and past time orientation were not linked to academic performance, any mediation analysis was irrelevant. In the case of future time orientation, results of the mediation analysis showed that its links with students' academic performance was channeled through their perceived competence and self-regulation. Thus, just being future oriented does not, by itself, upgrade students' grades: they need to have a favorable sense of their competence and to self-regulate their learning. This finding joins those of numerous studies having showed that students who are confident in their competence and who engage in active self-regulated learning are those who reach high performance (Alivernini & Lucidi, 2011;

Bouffard & Couture, 2003; Bouffard-Bouchard et al., 1993; Chemens, et al., 2001; Pajares & Graham, 1999; Pajares & Valente, 1999; Zimmerman, 2002; 2003).

Despite its interest, it is necessary, however, to underline some limitations of this study. First, we had no information about earlier perceived competence and self-regulation before the last year of high school. Thus, it was not possible to assess the contribution of the prior levels of these variables with time orientations at the end of high school. Additionally, the exact nature of these relationships is unclear, and the study relied exclusively on self-report information, aside from academic performance, which was obtained from college records. Another limitation is that we conducted this investigation with francophone students from Quebec. The Quebec school system is unique and involves an intermediate stage between the end of high school and the beginning of the university. At the end of secondary school, students must decide whether they intend to pursue university studies or acquire technical training to gain direct access to the labor market. Our results may therefore not be reliable if generalized to students from different cultural or school contexts. We also would have liked to have included the entire high school sample, not just those who ended up in our selected four colleges, in the further analyses. Unfortunately tracking all those students wherever they eventually ended up continuing their studies was beyond the scope of what we could achieve with the time, resources and access we had. How this would have affected results is unknown, but it is possible that students who went elsewhere than our four colleges differ in some way with the ones we followed up on.

Findings of this study have practical implication for education. Future time orientation is a personal stance that could be purposely encouraged in school and at home, leading to better academic mindsets, work habits and performance. Peetsma and Van der Veen (2008, 2009) investigated the effects of an intervention that highlights the personal relevance of future goals in the school domain and professional careers, which promotes the internalization of these goals and the actions required to achieve these

goals. The intervention was effective in prevocational secondary education even though it was performed only twice during the first school year in secondary education. Schuitema et al. (2014) investigated the effectiveness of the intervention performed three times during the first two years in secondary education. Although the intervention had no direct effect on time orientation, it had positive effects on self-regulated learning in all levels of secondary education. Students may have come to better understand the link between learning in school and future goals, or at least unconsciously associated the two in their minds. Another interesting and encouraging result of this study is that with a short training, teachers were able to implement the intervention and were as effective as researchers in doing so. This practical aspect's value is not to be underestimated, if we want to propose solutions that are easier to sell to time and budget constrained schools.

2.4.6 References

- Alivernini, F., & Lucidi, F. (2011). Relationship Between Social Context, Self-Efficacy, Motivation, Academic Achievement, and Intention to Drop Out of High School: A Longitudinal Study. *The Journal of Educational Research, 104*, 241-252.
- Bakracevic Vukman, K. & Licardo, M. (2010). How cognitive, metacognitive, motivational and emotional self-regulation influence school performance in adolescence and early adulthood, *Educational studies, 36*, 259-268.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood, NJ: Prentice-Hall.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 1173-1182.
- Baum, S., Ma, J., Payea, K. (2013). Education Pays, 2013: The Benefits of Higher Education for Individuals and Society. Trends in Higher Education Series. College Board. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED572548.pdf>
- Bembenutty, H., & Karabenick, S. A. (2004). Inherent association between academic delay of gratification, future time perspective, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review, 16*, 35-57.
- Boekaerts, M., Maes, S., & Karoly, P. (2005). Self-regulation across domains of applied psychology: Is there an emerging consensus? *Journal of Applied Psychology, 54*, 149-154.

- Bouffard, T. & Couture, N. (2003). Motivational profile and academic achievement among students enrolled in different schooling tracks. *Educational Studies, 29*, 19-38.
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S. & Larivée, S. (1993). Self-regulation of a concept formation task among average and gifted students. *Journal of Experimental Child Psychology, 56*, 115-134.
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology, 65*, 317-329.
- Brown, W.T. & Jones, J.M. (2004). The substance of things hoped for: A study of the future orientation, minority status perceptions, academic engagement, and academic performance of Black high school students. *Journal of Black Psychology, 30*(2), 248-273.
- Chemens, M. M., Hu, L. & Garcia B. F. (2001). Academic Self efficacy & first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology, 93*, 55-64.
- Cheong, Y. F., Pajares, F., & Oberman, P. S. (2004). Motivation and academic help-seeking in high school computer science. *Computer Science education, 14*(1), 3-19.
- Cleary, T.J. & Chen, P.P. (2009). Self-regulation, motivation and math achievement in middle school: variations across grade level and math context, *Journal of School Psychology, 47*, 291-314.

- Cleary TJ, Callan GL, Malatesta J, Adams T. (2012). Examining the level of convergence among self-regulated learning microanalytic processes, achievement, and a self-report questionnaire. *Journal of Psychoeducational Assessment, 33*, 439-450.
- De Bilde, J., Vansteenkiste, M, & Lens, W. (2011). Understanding the association between future time perspective and self - Regulated learning through the lens of self - Determination theory. *Learning and Instruction, 21*(3), 332-344
- Dozois, D. J. A., Martin, R. A., & Bieling, P. J. (2009). Early maladaptive schemas and adaptive/maladaptive styles of humor. *Cognitive Therapy and Research, 33*(6), 585-596
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology, 53*, 109-132.
- Ferrari, J. R. (2000). Procrastination and attention: Factor analysis of attention deficit, boredomness, intelligence, self-esteem and task delay frequencies. *Journal of Social Behavior and Personality, 15*, 185-196
- Ferrari, J. R., Díaz-Morales, J. F., O'Callaghan, J., Díaz, K., & Argumedo, D. (2007). Frequent behavioral delay tendencies by adults: International prevalence rates of chronic procrastination. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 38*(4), 458-464.
- Flavell, J. H. (1981). Cognitive Monitoring. In W. P. Dickson (Ed.), *Children's Oral Communication* (pp. 35-60). New York: Academic Press.
- Fraisse, P. (1963). *The psychology of time*. Oxford, England: Harper & Row.

- Gjesme, T. (1979). Future time orientation as a function of achievement motives, ability, delay of gratification, and sex. *Journal of Psychology, 101*, 173–188.
- Gjesme, T. (1996). Future time orientation and motivation. In Gjesme, T., and Nygard, R. (eds.), *Advances in Motivation and Emotion*, (pp. 210–222). Scandinavian University Press, Cambridge, MA.
- Gutiérrez-Braojos, C. (2015). Future time orientation and learning conceptions: effects on metacognitive strategies, self-efficacy beliefs, study effort and academic achievement, *Educational Psychology, 35*, 192-212.
- Horstmanshof, L., & Zimitat, C. (2007). Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. *British Journal of Educational Psychology, 77*, 703–718.
- Husman, J., & Lens, w. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist, 34*(2), 113-125.
- Kauffman, D. F., & Husman, J. (2004). Effects of time perspective on student motivation: Introduction to a special issue. *Educational Psychology Review, 16*, 1–7.
- Jackson, T., Fritch, A., Nagasaka, T., & Pope, L. (2003). Procrastination and perceptions of past, present, and future. *Individual Differences Research, 1*, 17-18.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York : H. Holt and Co.
- Jones, J. M., Banicky, L., Lasane, T. P., & Pomare, M. (2006). A temporal orientation scale: Focusing attention on past, present and future. *Unpublished manuscript*, University of Delaware, USA.

- Keough, K.A., Zimbardo, P.G., & Boyd, J.N. (1999). Who's Smoking, Drinking, and using Drugs? Time Perspective as a Predictor of Substance Use. *Basic and Applied Social Psychology, 21*, 149–164.
- Klingemann, H. (2001). The Time Game. Temporal perspectives of patients and staff in alcohol and drug treatment. *Time and Society, 10*, 303–328.
- Lennings, C. L., Burns, A. M., & Cooney, G. (1998). The profiles of time perspective and personality: Developmental considerations. *Journal of Psychology, 132*, 629-641.
- Lens, W., Paixão, M. P., Herrera, D. and Grobler, A. (2012). Future time perspective as a motivational variable: Content and extension of future goals affect the quantity and quality of motivation. *Japanese Psychological Research 54*(3), 321–333.
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., & Williams, J. (2004). Confidence limits for the indirect effect: distribution of the product and resampling methods. *Multivariate Behavioral Research, 39*, 99-128.
- Malcolm X. (1992). Founding Rally of Afro-American Unity Speech (June 28th 1964) In *By Any Means Necessary (Malcolm X Speeches & Writings)*. New York: Pathfinder Press. 209 p.
- Malka, A., & Covington, M. V. (2005). Perceiving school performance as instrumental to future goal attainment: Effects on graded performance. *Contemporary Educational Psychology, 30*, 6080.
- Meece, J. L., Glienke, B. B., & Burg, S. (2006). Gender and Motivation. *Journal of School Psychology, 44*, 351-373.

- Mello, Z.R. & Worrel, F.C. (2006). The Relationship of Time Perspective to Age, Gender, and Academic Achievement Among Academically Talented Adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 29, 271-289.
- Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2007). SE of college intermediate French students: relation to achievement and motivation. *Language Learning*, 57(3), 417-442.
- U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (2000). The Condition of Education 2017 (NCES 2000),
- U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (2017). The Condition of Education 2017 (NCES 2017),
- Nuttin, J., & Lens, W. (1985). *Future time perspective and motivation: Theory and research method*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pajares, F. (2007). Culturalizing educational psychology. In F. Salili & R. Hoosain (Eds.), *Culture, motivation, and learning: A multicultural, perspective* (pp. 19-42). Charlotte: Information Age Publishing.
- Pajares, F., & Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 124-139.
- Pajares, F., & Valiante, G. (1999). Grade level and gender differences in the writing self-beliefs of middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 390-405.

- Park, G., Schwartz, H., Sap, M., Kern, M., Weingarten, E., Eichstaedt, J., Berger, J., et al. (2015). Living in the past, present, and future: measuring temporal orientation with language. *Journal of Personality, 85*, 270-280.
- Peetsma, T. T. D., & Van der Veen, I. (2008, June). *A second research study on influencing students' motivation in the lowest level of secondary education*. Paper presented at the XIth International Conference on Motivation (ICM), Turku, Finland.
- Peetsma, T. T. D., & Van der Veen, I. (2009). Influencing students' motivation for school: The case for first-year students in The Netherlands in the lowest level of secondary school. In M. Wosnitza, S. A. Karabenick, A. Efklides, & P. Nenniger (Eds.), *Contemporary motivation research: From global to local perspectives* (pp. 299–320). Gottingen, Germany: Hogrefe.
- Peetsma, T., & Van der Veen, I. (2011). Relations between the development of future time perspective in three life domains, investment in learning, and academic achievement. *Learning and Instruction, 21*, 481–494.
- Peetsma, T., Hascher, T., I, van der Veen, & Roede, E. (2005). Relations between adolescents' self-evaluations, time perspectives, motivation for school and their achievement in different countries and at different ages. *European Journal of Psychology of Education, 20*, 209-225
- Petry, N. M., Bickel, W. K., & Arnett, M. (1998). Shortened time horizons and insensitivity to future consequences in heroin addicts. *Addiction, 93*, 729–738.

- Phan, H. P. (2009). Amalgamation of future time orientation, epistemological beliefs, achievement goals and study strategies: Empirical evidence established. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 155–173.
- Phan, H. P. (2010). Empirical model and analysis of mastery and performance-approach goals: A developmental approach. *Educational Psychology*, 30, 547–564.
- Pintrich, P.R. (2003) A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686
- Pintrich, P.R., & DeGroot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pulkkinen, L., & Ronka, A. (1994). Personal control over development, identity formation, and future orientation as components of life orientation: A developmental approach. *Developmental Psychology*, 30, 260-271.
- Robbins, R.N., & Bryan, A. (2004). Relationships Between Future Orientation, Impulsive Sensation Seeking, and Risk Behavior Among Adjudicated Adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 19, 428-445.
- Roy, M., Vezeau, C. & Bouffard. T. (en révision). Adaptation Francophone de l'Échelle d'Orientation Temporelle. *Psychologie française*.
- Schuitema, J., Peetsma, T. & van der Veen, I. (2014). Enhancing Student Motivation: A Longitudinal Intervention Study Based on Future Time Perspective Theory. *The Journal of Educational Research*, 107, 467-481.

- Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist, 40*, 85-94.
- Shell, D. F., & Husman, J. (2001). The multivariate dimensionality of personal control and future time perspective in achievement and studying. *Contemporary Educational Psychology, 26*, 481-506.
- Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2004). The role of different types of instrumentality in motivation, study strategies, and performance: Know why you learn, so you'll know what you learn! *British Journal of Educational Psychology, 74*, 343-360.
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic intervals for indirect effects in structural equations models. In S. Leinhardt (Ed.), *Sociological methodology* (pp. 290-312). San Francisco: Jossey-Bass.
- Specter M. H. & Ferrari, J.R. (2000). Time Orientations of Procrastinators: Focusing on the Past, Present, or Future? *Journal of Social Behavior and Personality 15*(5), 197-202.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Second Edition (296 pages). University of Chicago Press.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology, 31*, 125-141.

- Zebardas, A., Besharat, M. A., & Hghihatgoo, M. (2011). The relationship between self-efficacy and time perspective instudents. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 935 – 938.
- Zimbardo, P.G. & Boyd, J.N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable, individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1271-1288.
- Zimbardo, P.G., Keough, K. A., & Boyd, J. N. (1997). Present time perspective as a predictor of risky driving. *Personality and Individual Differences*, 23, 1007-1023.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In Boekaerts, M., Pintrich, P. R., and Zeidner, M. (eds.) *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13–39). Academic Press, San Diego, CA.
- Zimmerman, B.J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Self-Regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*, (pp. 1-37). (2nd. Ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Zimmerman, B.J. & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influence on writing course attainment, *American Educational Research Journal*, 31, 845-862.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614- 628.

2.5 Article 2 tables

Table 1: Mean scores and standard deviations of time orientation according to application to a pre-university program and gender

Time orientation	Apply		Did not apply	
	Males n = 230	Females n = 299	Males n = 343	Females n = 440
Present	4.67 (1.12)	4.66 (1.03)	4.74 (.99)	4.60 (1.15)
Past	3.90 (1.36)	4.16 (1.44)	3.86 (1.36)	4.20 (1.51)
Future	4.04 (.99)	4.42 (1.03)	3.99 (.98)	4.21 (.96)

Table 2: Correlations between Time orientation, perceived competence and self-regulation according to gender

	Males			Females		
	Past	Present	Future	Past	Present	Future
Perceived Competence	-.19**	.01	.22***	-.26***	.13*	.27***
Self-Regulation	-.02	.07	.55***	-.24***	.04	.61***
Academic performance	.06	.11*	.21**	-.25***	.04	.29***

Note: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

CHAPITRE IV

DISCUSSION GÉNÉRALE

Ce dernier chapitre comprend deux sections. Dans la première nous revenons brièvement sur les résultats des deux études. La section suivante s'intéresse à certaines approches théoriques permettant un éclairage du concept d'orientation temporelle ciblant le délai de gratification comme un de ses facteurs importants. La section suivante aborde les limites et forces des études de la thèse et quelques pistes pour des travaux futurs. Le chapitre se termine avec une brève conclusion finale.

3.1 Intégration des articles 1 et 2

Le premier des deux articles est davantage technique et propose un instrument novateur et pratique afin de jauger l'orientation temporelle des personnes. Son adaptation de la version originale anglaise au français permettra une plus grande visibilité et pourra servir à confirmer les avantages déjà présents dans le questionnaire de départ. L'intérêt de cet instrument, originellement développé aux États-Unis par Jones, Banicky et Pomare (2006), par rapport aux autres questionnaires disponibles ayant traité de ce sujet tient à la fois à sa parcimonie conceptuelle, à ses qualités psychométriques, et son adaptabilité à plusieurs domaines et à diverses populations d'âges différents. Aussi, son temps de passation plus court le rend plus pratique, tant pour la recherche scientifique que pour que les institutions scolaires qui pourraient l'utiliser pour mieux connaître leurs élèves et éventuellement intervenir avec certains d'entre eux de manière ciblée.

Bien que les recherches dans le domaine de la santé comparant les questionnaires courts à leurs versions plus longues ne montrent pas de supériorité ou d'infériorité claire entre les deux versions (Rolstad, Adler & Rydén, 2011), il est possible que dans le milieu scolaire, étant donné l'impact personnel moins concret pour les participants, professeurs et administrateurs, qu'il y ait davantage de refus de répondre à un questionnaire qui serait jugé trop long.

Nous avons adapté l'échelle d'orientation temporelle de Jones, Banicky et Pomare (2006) en français et notre premier article porte sur la validation de cette version dans un échantillon comprenant des jeunes du secondaire et du collégial. Les résultats de cette dernière ont permis de constater que ses qualités psychométriques robustes étaient comparables à celles de l'instrument original. Nous avons pu constater que l'orientation temporelle est une donnée relativement stable, ce qui permet de penser que cette caractéristique personnelle est à la fois relativement ancrée mais qu'elle peut aussi être modifiée par certains apprentissages ou certains contextes puisque sa stabilité n'est pas parfaite. Les indicateurs satisfaisants de la cohérence interne des trois espaces temporels reflètent quant à eux une fidélité aux concepts auxquels ils se rapportent. Ceci est intéressant, surtout que les trois orientations temporelles sont évidemment conceptuellement liées dans leur rapport au temps. Cet instrument en langue française de quinze énoncés nous apparaît comme un apport pertinent aux recherches futures et bien adapté aux réalités pratiques d'utilisation potentielle en milieu scolaire.

Concernant notre deuxième article, il visait à examiner l'impact de l'orientation temporelle sur des variables liées au domaine scolaire. Ainsi, nous avons choisi de vérifier si l'orientation temporelle était liée au choix de s'inscrire ou pas à des études post-secondaires et d'examiner ses liens avec l'adaptation au collégial, telle que mesurée par la perception de compétence des étudiants, leur autorégulation et leur rendement scolaire. Nous avons pu observer que l'orientation temporelle future était une caractéristique jouant un rôle dans la décision de s'inscrire à des études post-

secondaires pré-universitaires, ce qui appuierait l'idée que l'extension temporelle du projet d'étude universitaire bénéficierait d'une orientation temporelle qui accorde une importance au futur, et qu'elle semble constituer un facteur qui pourrait leur permettre de mettre à profit leurs actions aux retombées plus distales en favorisant les sacrifices ainsi que les efforts au présent et aussi les aider à éviter les distractions. Comme leurs objectifs à plus long terme seraient davantage présents à leur esprit, ils sont à même de compétitionner pour leur attention avec les opportunités rapportant à plus court terme. Le lien positif de l'orientation vers le futur avec l'autorégulation est particulièrement fort, ce qui appuie l'idée d'un rôle encadrant de l'orientation temporelle future en regard des actions concrètes d'autorégulation et d'engagement qui seront posées par la personne. Concernant les liens entre l'orientation temporelle, les résultats scolaires et la perception de compétence, nous suggérons qu'ils soient des conséquences d'une orientation temporelle future déjà présente dans les étapes scolaires antérieures qui, favorisant l'autorégulation, aurait mené à des succès et ainsi renforcé la confiance générale de la personne dans sa capacité de bien réussir dans le futur. Cette boucle de rétroaction est compatible avec les résultats que nous avons obtenus montrant une bonne stabilité des orientations temporelles, en particulier celle vers le futur, et du rôle médiateur de la perception de compétence et de l'autorégulation dans le lien entre cette orientation temporelle et les notes obtenues par les étudiants. Une question alors intéressante à se poser est celle des facteurs impliqués dans l'orientation temporelle qu'une personne privilégie à un moment donné, ce dont nous allons discuter dans la prochaine section.

3.1.1 Approches théoriques ciblant le délai de gratification comme un facteur central dans l'orientation temporelle

Pour Bembenutty et Karabenick (2004), la compréhension du délai de gratification est indissociable de l'orientation vers le futur. Des différences individuelles sur l'habileté à repousser les gratifications ont déjà été étudiées chez de jeunes enfants, tel que montré dans les fameux « Stanford Marshmallow Experiments » (Mischel & Ebbesen, 1970,

Mischel, Shoda & Rodriguez, 1989). Ceci pourrait appuyer l'idée d'une composante de l'orientation temporelle qui serait basée sur le tempérament. Toutefois, certaines études ont montré que des différences dans le délai de gratification pourraient être liées au style parental, les enfants de parents au style parental décrit comme autoritaire étant plus patients que les enfants de parents considérés permissifs (Mauro & Harris, 2000). On sait aussi que le délai de gratification est modifiable par des stratégies cognitives : des stratégies de distraction de l'objet convoité permettent d'augmenter le délai alors que la centration de l'attention sur la récompense le diminue (Lewittes & Israel, 1978; Rodriguez, Ayduk, Aber, Mischel, Sethi & Shoda, 2005 ; Sethi, Mischel, Aber, Shoda & Rodriguez, 2000). D'autres ont montré qu'il peut aussi être affecté par des croyances à propos de la fiabilité du contexte; les enfants se trouvant dans un environnement présenté comme étant « fiable » sont plus patients que ceux placés dans un environnement « non-fiable » (Kidd, Palmeri, & Aslin, 2013).

Pour leur part, Metcalfe et Mischel (1999) ont proposé qu'un système double « Hot and Cool » d'analyse des situations puisse aussi être en jeu dans la capacité de tolérer le délai. Selon ces auteurs, les processus mentaux utilisent soit un canal « émotionnel (hot) », plus rapide, plus impulsif et plus fortement influencé par les peurs et les passions, soit un deuxième canal davantage « cognitif (cold) », plus lent, plus stratégique et plus en mesure de manipuler des représentations spatiotemporelles complexes. On peut penser que, selon leur tempérament, leurs expériences de vie et certaines caractéristiques de leur environnement, des personnes utilisent plus souvent un système d'analyse que l'autre. Les auteurs suggèrent que la gestion du stress et de l'anxiété serait aussi une variable importante dans la dominance d'un système sur l'autre à un moment donné.

Cette conceptualisation des mécanismes impliqués dans la capacité de tolérer le délai de gratification est aussi compatible avec la théorie de l'action-contrôle (Action Control Theory) de Kuhl (1994). Dans cette dernière, l'auteur contraste l'orientation

«d'état» de l'orientation « d'action », pour décrire deux systèmes de pensée en relation avec l'autorégulation des personnes. Il décrit l'orientation d'état comme un mode cognitif où devant une tâche, un problème ou une situation comportant de l'incertitude, la personne ruminerait sur ses incapacités et limites au lieu de rechercher des solutions. En comparaison, l'orientation d'action est décrite comme un mode cognitif où la personne, devant un obstacle ou une difficulté s'engagerait dans un mode actif de résolution de problème en explorant différentes options. Selon Kuhl (1994), détourner son attention de ses peurs et de ses doutes pour la rediriger vers la tâche à accomplir permet à la personne de s'engager dans l'action au lieu de rester figée ou même d'abandonner son projet. L'orientation temporelle pourrait être une manifestation secondaire de ces systèmes de traitement de l'information. Une personne qui est soit en mode de pensée émotionnel de type « hot » ou en orientation dirigée vers son état émotionnel serait ainsi probablement plus encline à diriger son orientation temporelle vers le passé ou le présent que de planifier et d'agir pour son futur. Elle serait probablement davantage en position défensive, ce qui est commun à ces états. Cet état défensif pourrait mener à des comportements d'évitement qui menaceraient l'atteinte de ses objectifs.

Pour en revenir à la question générale de cette thèse portant sur la décision d'entreprendre ou non des études universitaires, cette dernière ne se fonde pas strictement sur les capacités intellectuelles. Comme nous l'avons vu, l'orientation future de la personne et certains processus qui lui sont liés, comme les perceptions de compétence et l'autorégulation, sont clairement des atouts dans une scolarisation plus avancée. Mais, comme nous l'avons signalé dans le chapitre d'introduction, cette thèse ne suggère aucunement que les jeunes ne poursuivant pas d'études postsecondaires pouvant les mener à l'université sont détachés ou sans projet aucun pour leur futur. Certains jeunes peuvent poursuivre des projets ne nécessitant pas de telles études, mais commandant plutôt une formation professionnelle ou technique, ou encore une formation autodidacte ou d'apprenti, par exemple. Ces choix de vie, s'ils correspondent

aux aspirations et intérêts du jeune sont préférables à la poursuite d'études plus avancées pour satisfaire les parents ou pour tout autre motif externe allant à l'encontre des valeurs ou des aspirations personnelles. Nous réitérons aussi notre conscience que même sous une orientation future élevée et bien éclairée, certains événements peuvent provoquer une déviation d'un parcours caressé de longue date vers un projet mieux adapté à des circonstances qui s'imposent à la personne. Le fait de ne pas avoir pris en considération ces possibilités n'indique aucunement un déni de leur importance. Encore une fois, la question posée dans cette thèse était de savoir si les étudiants optant pour un avenir nécessitant des études prolongées étaient mieux servis par une orientation temporelle solidement orientée vers le futur.

3.1.2 Forces et limites des études

Au chapitre des forces et limites de nos études nous devons d'abord noter que se fier à des questionnaires auto-rapportés comporte nécessairement la possibilité que les réponses ne soient pas complètement fidèles à la réalité. Ceci dit, on voit difficilement comment connaître les orientations temporelles d'autrui sans leur poser directement la question. Nous avons tenté de minimiser ce danger en ayant été sur place lors des passations et en s'assurant que les questionnaires soient répondus de manière individuelle et confidentielle, favorisant aussi l'honnêteté des réponses des participants. Nous avons aussi pu avoir accès aux résultats scolaires des participants ce qui nous offrait une deuxième source d'information, qui elle peut être considérée plus objective. Soulignons aussi que l'utilisation de questionnaires auto rapportés a permis de recueillir des données chez un grand échantillon ce que d'autres méthodes de recueil n'auraient pu permettre.

Une autre limite concerne le choix de l'instrument d'orientation temporelle. Au moment du choix, les contacts avec les auteurs laissaient croire que leur article de validation serait publié à court terme. Ceci ne s'est pas avéré et a fort probablement limité l'utilisation par d'autres chercheurs du questionnaire que nous avons utilisé, ce

qui nuit quelque peu aux comparaisons entre les résultats de nos études et ceux d'autres études ayant traité d'orientation temporelle à l'aide d'instruments différents. Pour autant, cet instrument répondait davantage à nos exigences à la fois théoriques, psychométriques et pratiques et, de ce fait nous paraît toujours un choix valable. Notamment, sa longueur limitée propice à son utilisation, autant en contexte de recherche qu'en contexte d'intervention, ainsi que ses questions non liées à un domaine spécifique, ce qui peut limiter les applications possibles, et pouvant s'adresser autant à un auditoire de jeunes adolescents qu'à des adultes sont des forces et des éléments particuliers ne se retrouvant pas dans les autres questionnaires.

Nous nous devons de souligner aussi la diminution importante de participants pour l'examen des sous-objectifs deux et trois de l'étude de notre second article. Rappelons que 1250 participants avaient été vus à la fin de leur parcours secondaire mais que, de ce nombre, seulement 370 ont pu être inclus dans les analyses qui recoupaient tous les temps de mesure. Nous considérons cette attrition inévitable puisque nos pertes sont essentiellement dues à des causes autres qu'un retrait délibéré des participants eux-mêmes. En effet, ces causes sont d'abord que de nombreux jeunes ne poursuivaient pas leurs études au collégial l'année scolaire suivante et que d'autres ne le faisaient pas dans l'une des quatre institutions sélectionnées et s'avéraient très difficiles à retracer. L'attrition des participants fréquentant les institutions prévues a été somme toute limitée.

Au chapitre des forces, nous voulons souligner la provenance diversifiée des participants. Nous avons pu compter sur des élèves et étudiants qui venaient de plusieurs institutions (14 écoles secondaires et 4 collèges) situées dans des milieux urbains et semi-urbains. Il nous semble aussi que l'utilisation d'un devis longitudinal, en dépit du problème d'attrition discuté juste avant, est une force de cette étude. En effet, si les études antérieures ont montré qu'une orientation temporelle vers le futur était associée à des corrélats positifs en termes de fonctionnement scolaire, le fait de

n'avoir qu'un seul temps de mesure soulève l'important problème de variance commune partagée. Dit autrement, les corrélations observées entre les variables peuvent n'être que fortuites et dues à la recherche du maintien de leur cohérence des répondants. Le fait d'avoir choisi le moment de la transition entre le secondaire et le collégial permet aussi d'apporter un éclairage supplémentaire aux connaissances à ce sujet et de fournir des appuis aux interventions visant à favoriser une transition réussie.

3.1.3 Retombées théoriques et pratiques

Les perspectives théoriques vues précédemment permettent d'envisager différentes interventions pouvant être implantées pour soutenir ceux des étudiants intéressés par la poursuite d'une formation plus longue. Certaines interventions pourraient favoriser les stratégies d'autorégulation, la gestion des émotions et du stress, et la planification méthodique. D'autres pourraient s'inspirer des travaux de Peetsma et Van der Veen (2008, 2009) et de Schuitema et al. (2014) pour aider les jeunes à se projeter dans le futur en les conviant à le faire régulièrement lors des cours ou d'ateliers. De telles interventions, peu coûteuses et à portée universelle, pourraient aider les jeunes à prendre conscience de la pertinence de se donner des buts scolaires et professionnels à plus long terme, les amener à intérioriser ces buts, pour ensuite s'engager dans les actions permettant de les atteindre.

Sur le plan de la recherche, des travaux futurs devraient tenter de mieux comprendre comment l'orientation temporelle peut fluctuer chez une même personne selon les contextes. Par exemple, on pourrait imaginer des recherches qui visent à mettre en situation les participants, soit en imagination, in vivo ou en réalité virtuelle, en modifiant des paramètres qui pourraient leur servir d'indices sur l'importance de la tâche, de son impact futur ou des conséquences d'une moins bonne réussite. Aussi, la présence ou non de rappel sur des stratégies de gestion des émotions et de la tâche pourraient être aussi un élément à considérer. D'autres études pourraient aussi s'intéresser aux croyances et apprentissages que chaque personne pourrait avoir

intégrés et qui pourraient guider la saillance d'un cadre temporel plutôt qu'un autre à un moment donné. Est-ce que les gens qui ont tendance à voir leur vie en fonction du futur ont aussi d'autres croyances sur le sens qu'ils donnent à la vie, au travail ou à la menace que constitue l'échec ou la réussite ? Enfin, le rôle des parents et de leurs pratiques dans le développement de la capacité des jeunes de tolérer les délais de gratification et de sacrifier momentanément des plaisirs actuels pour l'atteinte de buts à plus long terme mériterait d'être examiné.

3.1.4 Conclusions générales

Notre bilan général suite à nos études est de constater l'importance bien réelle que prennent les dimensions temporelles dans les comportements des personnes et dans les choix qu'elles font. Les décisions des personnes sont à considérer en fonction d'un cadre de référence tributaire de leur orientation temporelle. Ces cadres de référence permettraient de mesurer l'impact des possibilités selon des grilles d'analyses différentes et n'ont de sens qu'en fonction des priorités que chaque cadre identifie comme étant plus important. On pourrait voir les orientations temporelles comme des lunettes au travers desquelles une personne se regarde et regarde son environnement. Nos résultats indiquent qu'une préférence pour le cadre temporel orienté vers le futur est associée à des bénéfices en termes de réussite pour les étudiants et que ces bienfaits pourraient profiter d'une disposition plus générale favorisant l'autorégulation et les perceptions de compétences positives. Pour aider les gens dans leurs études, il serait de mise d'inscrire les apprentissages dans une projection temporelle, en rappelant aux apprenants comment la matière vue aujourd'hui peut leur servir plus tard et être liée à d'autres apprentissages subséquents, comment planifier des stratégies à plus ou moins long terme et rendre plus saillants les bénéfices anticipés des efforts et sacrifices faits aujourd'hui. Ceci pourrait permettre aux jeunes d'augmenter leur recours à une orientation temporelle vers le futur, en le rendant plus concret et rempli. Aussi, des messages destinés aux élèves et étudiants pourraient venir souligner et élargir le cadre

temporel proximal du moment présent afin qu'ils voient que leurs études s'inscrivent dans une continuité où ils peuvent échafauder des moyens d'atteindre leurs différents objectifs de vie. Une autre avenue d'intervention pourrait être de rappeler aux professeurs que leurs évaluations gagnent à être conséquentes à la matière enseignée et aux objectifs prescrits aux étudiants. Comme des études l'ont montré, accroître la perception que l'environnement est fiable peut accroître la capacité des jeunes à résister aux tentations de bénéfices plus immédiats.

Enfin, l'adaptation francophone de l'instrument d'orientation temporelle développé par Jones et al, (2006) pourrait permettre d'intégrer cette variable dans plus d'études et ainsi contribuer à enrichir nos connaissances sur le développement et les conséquences des orientations temporelles dans divers domaines du fonctionnement des personnes. Avoir des instruments pertinents, robustes, bien adaptés aux réalités de la recherche et disponibles en plusieurs langues permet par ailleurs de tester la possibilité que des différences interculturelles puissent aussi faire partie des facteurs influençant l'orientation temporelle des personnes et que ces différences puissent nous instruire sur les mécanismes agissant sur la priorité donnée à une orientation temporelle spécifique à un moment particulier.

APPENDICE A

APPROBATION ÉTHIQUE

Certificat d'approbation éthique

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants de la Faculté des sciences humaines a examiné le projet de recherche suivant et l'a jugé conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par le *Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (juin 2012) de l'UQAM :

Transition vers le collégial : Rôle de l'Orientation Temporelle, de l'Orientation envers l'Action et du Sentiment d'être imposteur dans le maintien d'un profil motivationnel favorable

Mathieu Roy, étudiant au doctorat en psychologie
Sous la direction de Thérèse Bouffard, professeure au Département de psychologie

Toute modification importante au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Au terme du projet, un rapport final doit être acheminé au comité.

Certificat émis le 15 octobre 2012. No de certificat : FSH-2012-02.



Thérèse Bouffard
Présidente du comité
Professeure au Département de psychologie

APPENDICE B

CONSETEMENTS

B1 Consentement élèves

B2 Consentement parents

APPENDICE B1 CONSENTEMENT DES ÉLÈVES

Cher élève,

Par la présente, nous sollicitons votre collaboration à une étude portant sur la motivation scolaire des élèves en fin de secondaire. Pour certains d'entre vous, cela signifie la fin d'un parcours scolaire avant le choix d'un métier, pour d'autres c'est le moment de faire des choix en vue d'études collégiales. Certaines recherches ont déjà montré que les multiples changements qui accompagnent ces phases de transition auraient des répercussions sur la motivation scolaire des élèves. Ces études sont surtout américaines et nous aimerions vérifier si le phénomène est le même pour les élèves québécois.

La procédure de la recherche est très simple. Si vous acceptez de participer, vous devrez répondre à un questionnaire (qui vous sera administré en groupe durant les heures régulières de classe) et nous autoriser à accéder à votre dossier scolaire afin d'y recueillir vos résultats de fin d'année. La durée de passation du questionnaire sera environ de 45 minutes. Les questions qui vous seront posées porteront essentiellement sur des variables liées à votre vécu scolaire, comme par exemple à quel point vous appréciez ou non une matière scolaire, quels sont vos objectifs à l'école, comment vous percevez le soutien de vos professeurs et de vos parents par rapport à votre cheminement scolaire. Pour ceux qui ne désirent pas participer, vous devrez rester en classe durant la passation des questionnaires et faire du travail personnel.

Pour ceux d'entre vous qui choisirez de poursuivre vos études à l'automne prochain, dans un des programmes pré-universitaires au cégep (soit sciences humaines, sciences pures, ou arts et lettres), vous serez alors conviés à nouveau à répondre à des questions portant sur votre nouveau milieu d'étude. Nous communiquerons avec vous à ce moment, par l'entremise des responsables de vos cours de première année. Votre collaboration sera sollicitée à nouveau, ce qui signifie qu'un accord pour cette année n'implique en rien une décision pour l'année prochaine.

La participation à cette étude ne comporte absolument aucun risque pour vous. Il est entendu que les données recueillies demeureront strictement confidentielles et ne serviront qu'à la rédaction d'un rapport de recherche. Ni la direction de l'école, ni vos professeurs, ni vos parents n'auront accès aux données recueillies. De plus, vous pourrez à tout moment, si vous le désirez cesser votre participation à cette étude. Afin de vous remercier plus concrètement du temps consacré à nous aider, votre participation vous rend éligible à un tirage au sort parmi les élèves ayant complété le questionnaire de l'un de 10 prix de 50\$ (en certificat cadeau dans une librairie). Ce tirage aura lieu au début du mois de juin; les gagnants seront avisés par téléphone et le certificat leur parviendra par la poste.

Nous vous prions de bien vouloir indiquer votre décision (refus ou acceptation) en signant la feuille-réponse qui accompagne cette lettre. Pour ceux d'entre vous qui souhaitez participer, il faut également faire remplir la lettre d'autorisation par l'un de vos parents.

Nous vous remercions à l'avance pour votre précieuse collaboration et n'hésitez pas à communiquer avec nous si vous désirez de plus amples informations.

Carole Vezeau
Professeure-chercheure
Cégep Régional de Lanaudière à Joliette
(450) 759-1661 poste 1415
cvezeau@collanaud.qc.ca

Mathieu Roy
Étudiant de doctorat
Université du Québec à Montréal
(514) 987-3000 poste 4827<
mathieuroy@mac.com

APPENDICE B2 CONSENTEMENT DES PARENTS

Chers parents,

Nous sollicitons votre consentement à la participation de votre enfant pour une étude portant sur la motivation scolaire des élèves en fin de secondaire. Il s'agit d'un projet explorant un ensemble de variables motivationnelles susceptibles de nuire ou de faciliter le passage des élèves du secondaire au collégial. Nous avons déjà obtenu l'accord de la direction de l'école Fernand-Lefebvre qui nous permet de rencontrer les élèves dans le cadre du cours "Education et choix de carrière". Si vous acceptez que votre enfant participe, et que celui-ci y consent bien sûr, il devra répondre à un questionnaire qui sera administré en groupe durant les heures régulières de classe. Nous souhaiterions également obtenir votre autorisation pour consulter son dossier scolaire afin d'y recueillir ses résultats de fin d'année. La durée de passation du questionnaire sera environ de 45 minutes. Ceux qui ne participeront pas à l'étude resteront en classe durant cette période et devront faire du travail personnel.

La participation à cette étude ne comporte aucun risque pour votre enfant. Il est entendu que les données recueillies demeureront strictement confidentielles et ne serviront qu'à la rédaction d'un rapport de recherche. Ce questionnaire n'a pas pour but de classer les élèves, ni de porter de jugement sur leur fonctionnement scolaire particulier. L'objectif est vraiment de distinguer, parmi l'ensemble des facteurs examinés, ceux associés à une meilleure adaptation scolaire. Ni la direction de l'école, ni les professeurs n'auront accès aux données recueillies. De plus, votre enfant pourra à tout moment, s'il le désire, cesser sa participation à cette étude.

Afin de remercier plus concrètement les élèves qui participeront à l'étude, ils seront éligibles au tirage de 10 prix de 50\$ (en certificat cadeau dans une librairie). Le tirage aura lieu au début du mois de juin, les gagnants seront avisés par téléphone et le certificat cadeau leur parviendra par la poste.

Nous vous prions de bien vouloir indiquer votre décision (refus ou acceptation) en signant la feuille-réponse qui accompagne cette lettre.

Nous vous remercions à l'avance pour votre précieuse collaboration et n'hésitez pas à communiquer avec nous si vous désirez de plus amples informations.

Carole Vezeau
Professeure-chercheure
Cégep Régional de Lanaudière à Joliette
(450) 759-1661 poste 1415
cvezeau@collanauud.qc.ca

Mathieu Roy
Étudiant de doctorat
Université du Québec à Montréal
(514) 987-3000 poste 4827
mathieuroy@mac.com

Nom du parent: _____

Nom de votre enfant : _____

**J'ACCEPTÉ que mon enfant participe à cette recherche en répondant
au questionnaire et j'autorise les chercheurs à avoir accès à ses résultats
de fin d'année**

**J'ACCEPTÉ que mon enfant participe à cette recherche en répondant
au questionnaire mais je refuse que les chercheurs aient accès à ses résultats
de fin d'année**

Je REFUSE que mon enfant participe à cette étude

Signature: _____

APPENDICE C

INSTRUMENTS DE MESURE

C.1 Orientation temporelle

C.2 Perception de compétence.

C.3 Autorégulation

APPENDICE C1 : ORIENTATION TEMPORELLE

Lis chaque énoncé et de la manière la plus honnête possible, réponds à la question « Jusqu'à quel point est-ce que cet énoncé s'applique à moi et est vrai à mon sujet? ». Indique le chiffre, selon l'échelle ci-dessous, qui correspond à ta réponse dans l'espace prévu.

Pas vrai Quelque peu vrai Très vrai
 1 2 3 4 5 6 7

1. Je pense beaucoup au passé	1 2 3 4 5 6 7
2. Quand je veux faire quelque chose, je fais un plan détaillé et je réfléchis sur la manière de compléter chaque étape	1 2 3 4 5 6 7
3. Généralement, je porte davantage d'attention au moment présent plutôt qu'à ce qui arrivera dans le futur	1 2 3 4 5 6 7
4. Je réfléchis beaucoup sur comment était ma vie quand j'étais plus jeune	1 2 3 4 5 6 7

5. Je pense souvent à toutes les choses que je souhaiterais avoir faites différemment dans mon passé	1 2 3 4 5 6 7
6. Je m'occupe des choses qui doivent être faites avant de m'amuser	1 2 3 4 5 6 7
7. Mon bonheur vient de ce que je fais maintenant, et non de ce que je ferai plus tard	1 2 3 4 5 6 7
8. J'aimerais souvent pouvoir revenir en arrière pour retrouver les choses comme elles étaient avant	1 2 3 4 5 6 7
9. Je suis capable de ne pas me laisser tenter par les distractions quand j'ai du travail à faire	1 2 3 4 5 6 7
10. J'essaie de vivre une journée à la fois	1 2 3 4 5 6 7
11. Je ne laisse pas tomber les tâches difficiles et ennuyeuses si ça m'aidera à m'avancer dans la vie	1 2 3 4 5 6 7
12. Je tire du plaisir de ce que je fais maintenant plutôt que d'essayer de voir ce que je pourrais faire pour pouvoir m'amuser plus tard	1 2 3 4 5 6 7
13. Je me sens très émotif lorsque je pense au passé	1 2 3 4 5 6 7

14. Je travaille à un rythme régulier pour réussir les choses que j'ai à faire	1 2 3 4 5 6 7
15. Si je m'occupe du présent, le futur devrait s'arranger tout seul	1 2 3 4 5 6 7

APPENDICE C2 : PERCEPTION DE COMPÉTENCE

Indique à quel point tu es d'accord ou non avec l'énoncé en utilisant l'échelle suivante

1	2	3	4	5	6			
Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord			
1. En général, mes habiletés sont meilleures que celles des autres étudiants de ma classe.			1	2	3	4	5	6
2. J'ai beaucoup de difficulté à réaliser les travaux et devoirs demandés dans les cours.			1	2	3	4	5	6
3. Je ne suis pas très bon à l'école.			1	2	3	4	5	6
4. J'ai vraiment confiance de bien réussir dans la majorité de mes cours.			1	2	3	4	5	6
5. Je suis persuadé de pouvoir réaliser les travaux et devoirs exigés par mes professeurs.			1	2	3	4	5	6

6. Je comprends très facilement les diverses notions enseignées dans les cours.	1	2	3	4	5	6
7. Comparé aux autres étudiants de ma classe, j'obtiens généralement de meilleurs résultats.	1	2	3	4	5	6
8. Les connaissances à acquérir en secondaire 5 sont beaucoup trop difficiles pour moi.	1	2	3	4	5	6
9. Habituellement, je comprends plus facilement que les autres les notions enseignées par les professeurs.	1	2	3	4	5	6
10. Je pense que j'obtiendrai des résultats plus élevés que la moyenne de ma classe dans la majorité de mes cours.	1	2	3	4	5	6

Énoncés à inverser : Q2, Q3, Q8

APPENDICE C3 : AUTORÉGULATION

Indique à quelle fréquence tu fais ce qui est décrit dans chaque énoncé en utilisant l'échelle suivante

1	2	3	4	5			
Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours			
1. Quand je prépare un examen, je me pose des questions pour savoir si j'ai bien compris.			1	2	3	4	5
2. Il m'arrive de travailler et d'étudier à la dernière minute.			1	2	3	4	5
3. Quand j'ai une mauvaise note à un examen ou dans un travail, j'essaie de comprendre pourquoi.			1	2	3	4	5
4. Dans mes travaux, je demeure appliqué jusqu'à la fin même quand ils sont ennuyants.			1	2	3	4	5
5. Je planifie mes périodes de travail et d'étude.			1	2	3	4	5

6. Je suis distrait quand les professeurs donnent leur cours.	1	2	3	4	5
7. Je planifie mon travail et la façon dont je vais procéder lorsque je commence à travailler.	1	2	3	4	5
8. Quand j'ai de la difficulté à comprendre, je demande de l'aide à mon professeur.	1	2	3	4	5
9. Lorsque que je lis un texte difficile, je m'arrête régulièrement pour organiser les informations que je viens de lire.	1	2	3	4	5
10. J'ai de la difficulté à respecter les échéanciers pour la remise des travaux.	1	2	3	4	5

Énoncés à inverser : Q2, Q6, Q10

RÉFÉRENCES

- Adelmann, C. (1999). *Answers in the toolbox : Academic intensity, attendance patterns, and bachelor's degree attainment*. Washington, D.C. : U.S. Dept. Of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Alivernini, F., & Lucidi, F. (2011). Between Social Context, Self-Efficacy, Motivation, Academic Achievement, and Intention to Drop Out of High School: A Longitudinal Study. *The Journal of Educational Research, 104*, 241-252.
- Anderman, E. M., & Midgley, C. (1997). Changes in Achievement Goal Orientations, Perceived Academic Competence, and Grades Across the Transition to Middle-Level Schools. *Contemporary Educational Psychology, 22*, 269-298.
- Anderman, E. M., Maehr, M. L., & Midgley, C. (1999). Declining Motivation After the Transition to Middle School: Schools Can Make a Difference. *Journal of Research and Development in Education, 32* (3), 131- 147.
- Apostolidis, T., & Fieulaine, N. (2004). Validation française de l'échelle de temporalité the Zimbardo time Perspective inventory (ZtPi). *Revue européenne de psychologie appliquée, 54*, 207-217.
- Arnett J. (2000). Emerging Adulthood: A Theory of Development from the Late Teens through the Twenties . *American Psychologist, 55*, 69-480.
- Astin, A. (1993) *What Matters in College? Four critical years revisited*. San Fransisco: Jossey Bass
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: *The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development, 72*, 187-206.
- Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover. The Synthesis and Test of a Causal Model of Student Attrition. *Research in Higher Education, 12*, 155-187.
- Bean, J.P., & Metzner, B.S. (1985). A Conceptual Model of Non-traditional Undergraduate Student Attrition. *Review of Educational Research, 55*, 485-540.

- Bembenutty, H., & Karabenick, S. A. (2004). Inherent association between academic delay of gratification, future time perspective, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, *16*, 35–57.
- Bouffard, T. (1998). A developmental study of the relationship between reading development and the self-system. *European Journal of Psychology of Education*, *13*, 61-74.
- Bouffard, T., & Bordeleau, L. (1997). Perspectives métacognitive et motivationnelle de l'élève en difficulté spécifique d'apprentissage. *Apprentissage et Socialisation*, *18* (1-2), 23-34.
- Bouffard-Bouchard, T., & Pinard, A. (1988). Sentiment d'auto-efficacité et exercice des processus d'autorégulation chez des étudiants de niveau collégial. *International Journal of Psychology*, *23*, 409-431.
- Bouffard, T., Boileau, L., & Vezeau, C. (2001). Students transition from elementary to high school and changes of the relationship between motivation and academic performance. *European Journal of Psychology of Education*, *16*, 589-604.
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, *65*, 317-329.
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S. & Larivée, S. (1993). Self-regulation of a concept formation task among average and gifted students. *Journal of Experimental Child Psychology*, *56*, 115-134.
- Bouffard, T. & Couture, N. (2003). Motivational profile and academic achievement among students enrolled in different schooling tracks. *Educational Studies*, *29*, 19-38.
- Bouffard, T., & Vezeau, C. (1998). The development of the self-system and self-regulation among primary-school children. Dans M. Ferrari, & R.J. Sternberg (Eds.), *Self-awareness: Its nature and development* (pp. 246-272). New-York: Guilford Press.
- Britton, B., K., Tesser, A. (1991) Effects of Time-Management Practices on College Grades. *Journal of Educational Psychology*, *83*, 4005-410.
- Brown, W.T. & Jones, J.M. (2004). The substance of things hoped for: A study of the future orientation, minority status perceptions, academic engagement, and

- academic performance of Black high school students. *Journal of Black Psychology*, 30(2), 248-273.
- Cabrera, A. F., Nora, A., & Castaneda, M. B. (1993). College persistence: Structural equations modeling test of an integrated model of student retention. *Journal of Higher Education*, 64, 123-139.
- Cabrera, A. F., Nora, A., Terenzini, P. T., Pascarella, P. T. & Hagedorn, L.S. (1999). Campus racial climate and the adjustment of students to college: A comparison between White students and African American students. *Journal of Higher Education*, 70(2), 134-160.
- Chemens, M. M., Hu, L. & Garcia B. F. (2001). Academic Self efficacy & first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93, 55-64.
- Cheong, Y. F., Pajares, F., & Oberman, P. S. (2004). Motivation and academic help-seeking in high school computer science. *Computer Science education*, 14(1), 3-19.
- Chickering, A.W., Reisser, L. (1993). *Education and Identity*, 2nd edition, Jossey-Bass higher and adult education series, San-Fransisco.
- Chung, H., Elias, M., & Schneider, K. (1998). Patterns of individual adjustment changes during the middle school transition. *Journal of School Psychology*, 36, 83-101.
- Conti, R. (2000). Do self-determined and carefully considered goals predict intrinsic motivation; academic performance and adjustment during the first semester? *Social Psychology of Education*, 4, 189-211.
- D'Alessio, M., Guarino, A., De Pascalis, V., & Zimbardo, P. G. (2003). Testing Zimbardo's Stanford Time Perspective inventory (STPi) – short form : an Italian study. *Time & Society*, 12(2-3), 333-347
- De Volder, M. I., & Lens, W. (1982). Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(3), 566-571.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1992). The initiation and regulation of intrinsically motivated learning and achievement. Dans A. K. Boggiano & T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective*, (pp. 9-36). Cambridge: Cambridge University Press.

- De Bilde, J., Vansteenkiste, M., & Lens, W. (2011). Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory. *Learning and Instruction, 21*, 332–344.
- Denoncourt, I. (2005). *Anticipations des élèves de sixième année envers le secondaire et changements motivationnels suite à la transition au secondaire*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Duchesne, S., Ratelle, C. F. & Roy, A. (2006). Worries about middle school transition and subsequent adjustment: The moderating role of classroom goal structure. *Journal of Early Adolescence, 5*, 681-710.
- Duchesne, S., Ratelle, C., Larose, S., Guay, F., & Senécal, C. (2005). Heterogeneity of academic and personal-emotional adjustment during transition to college in a science program: A semi-parametric approach for identifying developmental trajectories. *American Educational Research Association Meeting*, Montréal.
- Dweck, C. S. (1990). Self-theories and goals: Their role in motivation, personality, and development. Dans R. A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (pp.199-235). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage-Environment Fit: Developmentally Appropriate Classrooms for Young Adolescents. *Research on Motivation in Education, 3*, 139-186.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology, 53*, 109-132.
- Eccles, J.S., Wigfield, A. & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W.Damon & N. Eisenberg (Eds.) *Handbook of child psychology (5th ed.) Vol. 3: Social, emotional and personality development*. N.Y.: Wiley. (1017-1095)
- Ferrari, J. R., Díaz-Morales, J. F., O'Callaghan, J., Díaz, K., & Argumedo, D. (2007). Frequent behavioral delay tendencies by adults: International prevalence rates of chronic procrastination. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 38*(4), 458-464.
- Fraisse, Paul, (1984), Perception and Estimation of Time. *Annual Review of Psychology, 35*, 1-36.
- Fredricks, J. A., & McColskey, W. (2012). The Measurement of student engagement: a comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 763–782).US: Springer.

- 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.
- Galand, B. (2004). Le rôle du contexte scolaire et de la démotivation dans l'absentéisme des élèves [The role of school context and motivation in student absenteeism]. *Revue des sciences de l'éducation, 30*, 125–142.
- Gerdes, H., & Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, social, and academic adjustment of college students: A longitudinal study of retention. *Journal of Counselling and Development, 72*, 281-288.
- Goldberg, J. & Maslach C. Understanding time: Connections between the past and future. Communication à *Annual convention of the Western Psychological Association*, San Jose, CA, 1996
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology, 82*, 525-538.
- Harter, S., Whitesell, N. & Kowalski, P. (1992). Individual differences in the effects of educational transition on young adolescent's perceptions of competence and motivational orientation. *American Educational Research Journal, 29*, 777-807.
- Gjesme, T. (1979). Future time orientation as a function of achievement motives, ability, delay of gratification, and sex. *Journal of Psychology, 101*, 173–188.
- Gjesme, T. (1996). Future time orientation and motivation. In Gjesme, T., and Nygard, R. (eds.), *Advances in Motivation and Emotion*, (pp. 210–222). Scandinavian University Press, Cambridge, MA.
- Gutiérrez-Braojos, C. (2015). Future time orientation and learning conceptions: effects on metacognitive strategies, self-efficacy beliefs, study effort and academic achievement. *Educational Psychology, 35*, 192-212.
- Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices: A theory of careers* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. Holland, J. L.
- Horstmanshof, L., & Zimitat, C. (2007). Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. *British Journal of Educational Psychology, 77*, 703–718.
- Horn, L. (1998) *Stopouts or stayouts? Undergraduates who leave college in their first year* (Statistical Analysis Report No. NCES 1999-087). Washington, D.C.

U.S. Dept. Of Education, Office of Educational Research and Improvement,
National Center for Education Statistics.

- Hoyt, J. E. (1999). Remedial education and student attrition. *Community College Review*, 27(2), 51-73.
- Husman, J., Lens, W. (1999). The Role of the Future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34, 113-125.
- Husman, J., & Shell, D. F. (2008). Beliefs and perceptions about the future: a measurement of future time perspective. *Learning and Individual Differences*, 18(2), 166-175.
- Jackson, T., Fritch, A., Nagasaka, T., & Pope, L. (2003). Procrastination and perceptions of past, present, and future. *Individual Differences Research*, 1, 17-18.
- Jones, J.M. (1988). Cultural differences in temporal perspectives: Instrumental and Expressive Behaviors in Time. In J.E. McGrath (Ed.) *The social psychology of time: New perspectives*, (pp. 21-38). Beverly Hills, CA: Sage.
- Jones, J. M., Banicky, L., Pomare, M. R., & Lasane, T. P. (2006). A temporal orientation scale: Focusing attention on the past, present, and future. *Unpublished manuscript*, University of Delaware.
- Keough, K.A., Zimbardo, P.G., & Boyd, J.N. (1999). Who's Smoking, Drinking, and using Drugs? Time Perspective as a Predictor of Substance Use. *Basic and Applied Social Psychology*, 21, 149-164.
- Kauffman, D. F., & Husman, J. (2004). Effects of time perspective on student motivation: Introduction to a special issue. *Educational Psychology Review*, 16, 1-7.
- Kidd, C., Palmeri, H., & Aslin, R. N. (2013). Rational snacking: Young children's decision-making on the marshmallow task is moderated by beliefs about environmental reliability. *Cognition* 126 (1), 109-114.
- Kramer, J. J., & Engle, R. W. (1981). Teaching awareness of strategic behavior in combination with strategic training: Effects on children's memory performance. *Journal of Experimental Child Psychology*, 32, 513-530.
- Kuhl, J. (1994). Action versus State orientation : psychometric properties of the Action Control Scale (ACS-90). Dans Kuhl, J., & Beckmann, J. (Eds) *Volition*

- and personality : action versus state orientation (47-59)*. Gottingen, Germany : Hogrefe.
- Larose, S. et Roy, R. (1994). Le réseau social: Un soutien potentiel à la transition secondaire-collégial. Québec: Cégep de Ste-Foy.
- Larose, S., & Roy, R. (1995). Test of Reactions and Adaptation in College (TRAC): A new measure of learning propensity for college students. *Journal of Educational Psychology*, 87, 293-306
- Larose, S., Robertson, D. U., Roy, R., Legault, F. (1998). Nonintellectual learning factors as determinants for success in college. *Research in Higher Education*, 39, 275-296
- Larose, S., Ratelle, C.F., Guay, F., Senécal, C., & Harvey, M. (2006). Trajectories of science self-efficacy beliefs during the college transition and academic and vocational adjustment in science and technology programs. *Educational Research and Evaluation*, 12, 373-393.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance. *Journal of Vocational Behaviour*, 45, 79-122.
- Lennings, C. L., Burns, A. M., & Cooney, G. (1998). The profiles of time perspective and personality: Developmental considerations. *Journal of Psychology*, 132, 629-641.
- Leondari, A. (2007). Future time perspective, possible selves, and academic achievement. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 114, 17-26.
- Levine, R. (1997). *A Geography of Time*. New York: Harper Collins.
- Lewittes, D. J., & Israel, A. C. (1978). Maintaining children's ongoing delay of gratification through other-oriented consequences. *Developmental Psychology*, 14(2), 181-182.
- Li, Y., & Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 47, 233-247.

- Malka, A., & Covington, M. V. (2005). Perceiving school performance as instrumental to future goal attainment: effects on graded performance. *Contemporary Educational Psychology, 30*(1), 60-80.
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal, 37*, 153-184.
- Mauro, C.F., & Harris, Y. (2000). The influence of maternal child-rearing attitudes and teaching behaviors on preschoolers' delay of gratification. *Journal of Genetic Psychology, 161*(3), 292-306.
- McCombs, B. L. (1988). Motivational skills training: Combining metacognitive, cognitive and affective learning strategies. Dans C. E. Weinstein, E. T. Goetz, & P. A. Alexander (Eds.), *Learning and Study Strategies* (pp. 141-169). San Diego: Academic Press.
- McCombs, B. L. (1989). Self-regulated learning and academic achievement: A phenomenological view. Dans B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (pp.51-82). New-York: Springer-Verlag.
- McCombs, B. L. & Marzano, R.J. (1990). Putting the self in self-regulated learning: The self as an agent in integrating will and skill. *Educational Psychologist, 25*, 51-69.
- Metcalfé, J., & Mischel, W. (1999). A hot/cool-system analysis of delay of gratification: Dynamics of willpower. *Psychological Review, 106*(1), 3-19.
- Midgley, C., Anderman, E., & Hicks, L. (1995). Differences between elementary and middle school teachers and students: A goal theory approach. *Journal of Early Adolescence, 15*(1), 90-113.
- Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2007). SE of college intermediate French students: relation to achievement and motivation. *Language Learning, 57*(3), 417-442.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2014). Direction générale de l'enseignement collégial, Direction de l'enseignement collégial, *CSE Indicateurs Cheminement collégial*.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Prévisions de l'effectif étudiant au collégial, 2017-2026*.

- Mischel, W. & Ebbesen, E. B. (1970). Attention in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16 (2): 329–337
- Mischel, W., Shoda, Y., & Rodriguez, M.L. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, 244, (4907), 933- 938.
- Molnar, D. (1993). *The Impact of Mission Effectiveness on Student Retention*. Chicago: AIR; Arlington, VA: ERIC Document Reproduction Service. ED 360 940.
- Nottelmann, E. D. (1987). Competence and self-esteem during the transition from childhood to adolescence. *Developmental Psychology*, 23, 441-450.
- Nuttin, J.R. (1985). *Future Time Perspective and Motivation: Theory and Research Method*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pajares, F. (2007). Culturalizing educational psychology. In F. Salili & R. Hoosain (Eds.), *Culture, motivation, and learning* (pp. 19–42). Charlotte: Information Age Publishing.
- Pajares, F., & Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 124-139.
- Pajares, F., & Valiante, G. (1999). Grade level and gender differences in the writing self-beliefs of middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 390-405.
- Palmer, D. J., & Goetz, E. T. (1988). Selection and use of study strategies: The role of the studier's beliefs about self and strategies. Dans C.E. Weinstein, E.T. Goetz, & P.A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation* (pp.41-62). San Diego, CA: Academic Press.
- Pascarella, E., T. (1980). Student-faculty informal contact and college outcomes. *Review of Educational Research*, 50, 545-595.
- Pascarella, E., T. (1985). College environmental influences on learning and cognitive development: A critical review and synthesis. In J. Smart (ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (vol. 1), (pp.1-61). New York: Agathon.
- Pascarella, E., T., Terenzini, P. T. (2005) *How College affects Students, Volume 2 : A third decade of research*. Jossey-Bass, San Fransisco. 827p.

- Peetsma, T. T. D., & Van der Veen, I. (2008, June). A second research study on influencing students' motivation in the lowest level of secondary education. *XIth International Conference on Motivation (ICM)*, Turku, Finland.
- Peetsma, T. T. D., & Van der Veen, I. (2009). Influencing students' motivation for school: The case for first-year students in The Netherlands in the lowest level of secondary school. In M. Wosnitza, S. A. Karabenick, A. Efklides, & P. Nenniger (Eds.), *Contemporary motivation research: From global to local perspectives* (pp. 299–320). Gottingen, Germany: Hogrefe.
- Peetsma, T., & Van der Veen, I. (2011). Relations between the development of future time perspective in three life domains, investment in learning, and academic achievement. *Learning and Instruction, 21*, 481–494.
- Peetsma, T. T. D., Hascher, T., van der Veen, I., & Roede, E. (2005). Relations between adolescents' self-evaluations, time perspectives, motivation for school and their achievement in different countries and at different ages. *European Journal of Psychology of Education, 20*, 209–225.
- Phan, H. P. (2009). Amalgamation of future time orientation, epistemological beliefs, achievement goals and study strategies: Empirical evidence established. *British Journal of Educational Psychology, 79*, 155–173.
- Phan, H. P. (2010). Empirical model and analysis of mastery and performance-approach goals: A developmental approach. *Educational Psychology, 30*, 547–564.
- Perry, W. G., Jr. 1981. Cognitive and ethical growth: The making of meaning. In A. W. Chickering, (Ed.), *The modern American college: Responding to the new realities of diverse students and a changing society* (pp. 76-116). San Francisco: Jossey-Bass.
- Perry, R. P., Hladkyj, S., Pekrun, R.H., Pelletier, S. (2001) Action control and perceived control in the academic achievement of college students : a longitudinal field study. *Journal of Educational Psychology, 93*, 776-789.
- Perry, R. P., Hladkyj, S., Pekrun, R.H., Clifton, R.A., Chipperfield, J.G. (2005) Perceived academic control and failure in college students : a three year study of scholastic attainment. *Research in Higher Education, 46*, 535-569.
- Pintrich, P.R. & De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*, 33-40.

- Pressley, M., Borkowski, J. G., & Schneider, W. (1987). Cognitive strategies: Good strategy users coordinate metacognition and knowledge. Dans R. Vasta, & G. Whilehurst (Eds.), *Annals of child development*, 4, (pp. 80-129). Greenwich, CT: JAI Press.
- Proctor, T. B., & Choi, H. S. (1994). Effects of transition from elementary school to junior high school on early adolescents' self-esteem and perceived competence. *Psychology in the Schools*, 31, 319-327.
- Pulkkinen, L., & Ronka, A. (1994). Personal control over development, identity formation, and future orientation as components of life orientation: A developmental approach. *Developmental Psychology*, 30, 260-271.
- Rolstad, S., Adler, J., & Rydén, A. (2011). Response Burden and Questionnaire Length: Is Shorter Better? A Review and Meta-analysis. *Value in Health*, 14, 1101-1108.
- Robbins, R.N., & Bryan, A. (2004). Relationships Between Future Orientation, Impulsive Sensation Seeking, and Risk Behavior Among Adjudicated Adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 19, 428-445.
- Roy, M., Vezeau, C. & Bouffard, T. (en révision). Adaptation Francophone de l'Échelle d'Orientation Temporelle. *Psychologie française*.
- Schuitema, J., Peetsma, T. & van der Veen, I. (2014) Enhancing Student Motivation: A Longitudinal Intervention Study Based on Future Time Perspective Theory. *The Journal of Educational Research*, 107, 467-481.
- Seidman, E., Allen, L., Aber, J. L., Mitchell, C., & Feinman, J. (1994). The impact of school transitions in early adolescence on the self-system and perceived social context of poor urban youth. *Child Development*, 65, 507-522.
- Sethi, A., Mischel, W., Aber, J.L., Shoda, Y., & Rodriguez, M.L. (2000). The role of strategic attention deployment in development of self-regulation: predicting preschoolers' delay of gratification from mother-toddler interactions. *Developmental Psychology*, 36, 767-777.
- Shell, D.F., & Husman, J. (2001). The multivariate dimensionality of personal control and future time perspective beliefs in achievement and self-regulation. *Contemporary Educational Psychology*, 26(4), 481-506.
- Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2004). The role of different types of instrumentality in motivation, study strategies, and performance: Know why

you learn, so you'll know what you learn! *British Journal of Educational Psychology*, 74, 343-360.

- Simons, J., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Lacante, M. (2004). Placing motivation and future time perspective theory in a temporal perspective. *Educational Psychology Review*, 16(2), 121-139.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100, 765-781.
- Specter M. H. & Ferrari, J.R. (2000). Time Orientations of Procrastinators: Focusing on the Past, Present, or Future? *Journal of Social Behavior and Personality* 15(5), 197-202.
- Stoecker, J., Pascarella, E. T. & Wolfle, L. M. (1988). Persistence in higher education: A 9-year test of a theoretical model. *Journal of College Student Development* 29(3): 196-209.
- Strathman, A., Gleicher, F., Boninger, D. S., & Edwards, C. S. (1994). The consideration of future consequences: Weighing immediate and distant outcomes of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 742-752.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education : A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.
- Tinto, V. (1987). Limits of theory and practice in student attrition. *Journal of higher Education*, 53, 687-700.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 125-141.
- Van Ryzin, M. J., Gravely, A. A., & Roseth, C. J. (2009). Autonomy, belongingness, and engagement in school as contributors to adolescent psychological wellbeing. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 1-12.
- Vezeau, C., & Bouffard, T. (2007). Vezeau, C. & Bouffard, T. (2007). *Facteurs individuels et sociaux de l'adaptation réussie à la transition secondaire – collégial*. Rapport de recherche PAREA (106 pages)

- Weidman, J. C. (1989). Undergraduate socialization: A conceptual approach. In J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. 5, pp. 289-322) New York: Agathon.
- Weinstein, C. E., E. T. Goetz, & P. A. Alexander. (1988). *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation*. San Diego, CA: Academic.
- Wolters, C.A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology, 95*, 179–187.
- Zaleski, Z. (1994) *Psychology of Future Orientation*. Lublin, Poland: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Zebardas, A., Besharat, M. A., & Hghighatgoo, M. (2011). The relationship between self-efficacy and time perspective in students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 30*, 935 – 93.
- Zimbardo, P.G. & Boyd, J.N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable, individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology, 77*, 1271-1288.
- Zimbardo, P.G., Keough, K.A. & Boyd, J.N. (1997). Present Time Perspective as a Predictor of Risky Driving. *Personality and Individual Differences, 23*, 1007–1023.
- Zimmerman, B.,J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *Journal of Educational Research Journal, 23*, 614-628.
- Zimmerman, B.,J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology, 80*, 284-290.