



HAL
open science

Rôle de l'engagement associatif dans le développement personnel et interpersonnel d'élèves-ingénieurs

Marie Chedru, Jérôme Colin

► **To cite this version:**

Marie Chedru, Jérôme Colin. Rôle de l'engagement associatif dans le développement personnel et interpersonnel d'élèves-ingénieurs. L'Harmattan. Carrières, leardeship et conflits, pp.25-38, 2020. hal-04159881

HAL Id: hal-04159881

<https://normandie-univ.hal.science/hal-04159881>

Submitted on 4 Jan 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

RÔLE DE L'ENGAGEMENT ASSOCIATIF DANS LE DEVELOPPEMENT PERSONNEL ET INTERPERSONNEL D'ELEVES-INGENIEURS

CHEDRU, Marie et COLIN, Jérôme
Institut Polytechnique UniLaSalle, Beauvais
marie.chedru@unilasalle.fr

Résumé

L'objectif de cette étude consiste à vérifier les liens entre l'intensité de l'engagement associatif et différentes dimensions du développement personnel et interpersonnel d'élèves-ingénieurs. 362 élèves-ingénieurs (54 % de filles), d'une moyenne d'âge de 21,3 ans (ET = 1,0) ont été interrogés. Les résultats montrent que l'intensité de l'engagement associatif est associée positivement aux indicateurs de bien-être (bonheur, estime de soi, satisfaction dans la vie en général), à la satisfaction dans les études et aux dimensions du profil entrepreneurial (motivations, aptitudes et attitudes). La discussion précise la portée des résultats.

Mots clés : Développement personnel et interpersonnel, engagement associatif, élèves-ingénieurs.

1. Introduction

A compter de l'année universitaire 2017-2018, les établissements français d'enseignement supérieur doivent mettre en œuvre un dispositif garantissant la validation, pour l'obtention d'un diplôme, des compétences, connaissances et aptitudes acquises par leurs étudiants dans l'exercice d'activités associatives, sociales ou professionnelles qui relèvent de celles attendues dans leur cursus d'études (Décret n° 2017-962 du 10 mai 2017). Cette validation peut conduire à l'attribution de crédits ECTS au sein d'une unité d'enseignement ou encore à une dispense, totale ou partielle, de certains enseignements ou stages relevant du cursus de l'étudiant.

La littérature anglo-saxonne a depuis longtemps investigué les activités extrascolaires comme lieu de développement personnel et interpersonnel des adolescents et des jeunes adultes (Hansen, Larson, & Dworkin, 2003; Holland & Andre, 1987). Les recensions les plus récentes (Farb & Matjasko, 2012; Feldman & Matjasko, 2005) démontrent que la participation à des activités extrascolaires est positivement associée à la réussite scolaire, à des ambitions scolaires plus élevées et à un meilleur ajustement psychologique. Plus que toute autre activité académique, les activités extrascolaires constituent un cadre privilégié du développement de compétences indispensables en milieu professionnel (prise de décision, sens des responsabilités et de l'initiative, gestion du stress, des conflits etc.) (Kuh, 1995).

A notre connaissance, aucune étude empirique n'a encore investigué le champ des activités extrascolaires comme lieu de développement personnel et interpersonnel des étudiants dans le contexte français des études supérieures, et ce, malgré les directives imposées par le décret cité ci-dessus. Pour pallier cette lacune, la présente étude vise à explorer, dans le contexte d'une école française d'ingénieurs, les liens entre la participation à la vie associative des étudiants et plusieurs dimensions de leur développement personnel et interpersonnel, leur satisfaction dans les études et leur réussite scolaire.

2. Fondements théoriques

2.1. L'engagement associatif

L'engagement associatif fait référence à un ensemble d'activités extrascolaires, organisées au sein d'associations, dans lesquelles les élèves-ingénieurs ont la possibilité de s'investir en dehors des heures de cours. Il s'agit aussi bien d'activités sportives que culturelles ou artistiques, quelquefois liées à des événements à visée humanitaire ou professionnelle. L'engagement associatif est conceptualisé dans la littérature à l'aide de plusieurs dimensions dont les plus courantes sont l'intensité et l'étendue (Bohnert, Fredricks, & Randall, 2010; Farb & Matjasko, 2012). L'intensité réfère à la fréquence de participation dans une activité ou encore au temps moyen consacré à l'ensemble des activités (par exemple un nombre moyen d'heures par semaine). L'étendue correspond au nombre total d'activités différentes dans lesquelles l'individu s'investit. Dans cette étude, seule l'intensité de l'engagement sera considérée car cette dimension permet de prendre en compte une plus grande variabilité dans les habitudes de participation des élèves (St-Pierre, Denault, & Fortin, 2012).

2.2. Les activités associatives comme milieu de développement

Pour justifier l'analyse des liens entre l'engagement associatif et différents indices de développement des individus, les travaux font généralement référence au modèle écologique du développement humain (Bronfenbrenner, 1979). Ce modèle stipule que le développement d'un individu résulte des interactions continues et réciproques entre l'individu et son environnement. Dans ce cadre, les activités associatives constituent un milieu de développement au même titre que les autres milieux dans lesquels un jeune adulte évolue (famille, établissement scolaire, etc.). La littérature fait état de nombreux effets associés à la participation à des activités extrascolaires, tant du point de vue de l'ajustement psychologique, scolaire, social que comportemental (Bohnert et al., 2010; Denault & Poulin, 2008; Farb & Matjasko, 2012; Feldman & Matjasko, 2005).

Du point de vue scolaire, les résultats sont mitigés mais ils démontrent que la participation à des activités extrascolaires est généralement associée à une meilleure réussite scolaire, à des ambitions scolaires plus élevées et à une plus faible probabilité d'abandon scolaire (ex. Darling, 2005; Fredricks & Eccles, 2006, 2008; Mahoney, Cairns, & Farmer, 2003; Mahoney & Cairns, 1997). Du point de vue psychologique, les individus qui s'impliquent dans des activités extrascolaires présentent une meilleure estime de soi, davantage de bien-être émotionnel, moins d'anxiété et de symptômes dépressifs (Busseri, Rose-Krasnor, Willoughby, & Chalmers, 2006; Fredricks & Eccles, 2008; Mahoney, Harris, & Eccles, 2006; Mahoney, Larson, Eccles, & Lord, 2005; Mahoney, Schweder, & Stattin, 2002). Les activités extrascolaires sont également le lieu du développement du sens de l'initiative, du leadership et de l'apprentissage du travail en équipe (Hansen et al., 2003; Larson, 2000; Mahoney et al., 2003). Sur la base de ces considérations théoriques, les hypothèses suivantes ont été formulées :

H1 : L'intensité de l'engagement associatif est corrélée positivement aux indicateurs positifs de bien-être : a) fréquence des affects positifs, b) bonheur, c) sens donné à la vie, d) estime de soi et e) satisfaction dans la vie en général.

H2 : L'intensité de l'engagement associatif est corrélée négativement aux indicateurs négatifs de bien-être : a) stress, b) fréquence des affects négatifs.

H3 : L'intensité de l'engagement associatif est corrélée positivement à a) la satisfaction dans les études et à b) la réussite scolaire.

H4 : L'intensité de l'engagement associatif est corrélée positivement aux dimensions du profil entrepreneurial : a) motivations, b) aptitudes, c) attitudes et d) profil général.

Afin de bien mettre en évidence la contribution de l'engagement associatif dans les relations attendues, il est recommandé de tenir compte de deux facteurs personnels : le sexe et l'âge des répondants (Feldman & Matjasko, 2005). La littérature indique que l'engagement associatif tend à diminuer avec l'âge (Denault & Poulin, 2008). De plus, des étudiants plus âgés que leurs collègues ont tendance à se sentir socialement

isolés et à moins s'investir dans les activités associatives et extrascolaires (Feldman & Matjasko, 2005). L'intensité de l'engagement associatif varie également en fonction du sexe et du type d'activités. Les filles seraient plus susceptibles de s'investir dans tous types d'activités extrascolaires que les garçons, sauf en ce qui concerne les activités sportives (Feldman & Matjasko, 2005). Il est également attendu une influence du sexe sur d'autres variables de l'étude : par exemple l'estime de soi (Fourchard & Courtinat-Camps, 2013) ou encore les dimensions du profil entrepreneurial (St Jean, Tremblay, & Jacquemin, 2013).

3. Méthode

3.1. Participants et procédure

Les données ont été recueillies à l'aide d'une enquête par questionnaire auprès de la totalité des élèves de niveau Master 1 (Bac + 4) d'une école d'ingénieurs lasallienne spécialisée en Sciences de la Terre, du Vivant et de l'Environnement. L'implication des élèves dans la vie associative est l'un des points-clés de la pédagogie lasallienne : 35 associations et 91 structures d'entrepreneuriat associatif sont hébergées sur le campus de l'école. L'effectif est de 362 élèves-ingénieurs (54 % de filles) avec une moyenne d'âge de 21,3 ans (ET = 1,0). Chaque élève accède au questionnaire en ligne à l'aide d'un identifiant personnel et d'un mot de passe.

3.2. Instruments de mesure

Les participants évaluent sur une échelle à 10 points (1 = très peu intense à 10 = très intense) l'intensité de leur engagement associatif. Le bien-être est évalué à l'aide de plusieurs variables : la fréquence des affects positifs et des affects négatifs (Bouffard & Lapierre, 1997; Watson, Clark, & Tellegen, 1988), le bonheur (Diener, 1984), le sens donné à la vie (Dubé, Kairouz, & Jodoin, 1997), l'estime de soi (Vallières & Vallerand, 1990), la satisfaction dans la vie en général (Blais, Vallerand, Pelletier, & Brière, 1989; Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985) et le stress (Cohen & Williamson, 1988). Les dimensions du bien-être représentent un ensemble de 36

énoncés. La satisfaction dans les études est mesurée à l'aide de l'échelle de Vallerand et Bissonnette (1990) qui comprend 5 énoncés. La réussite scolaire correspond à la moyenne générale obtenue en fin d'année académique. Constitué de 50 énoncés, le questionnaire sur le profil entrepreneurial (Gasse & Tremblay, 2005) évalue un profil global et trois dimensions liées à l'entrepreneuriat : les motivations, les aptitudes et les attitudes. Les répondants doivent également indiquer leur âge et leur sexe.

4. Résultats

Le tableau 1 présente les statistiques descriptives associées à chacune des variables. Chacune des échelles utilisées présente un coefficient de cohérence interne satisfaisant.

Tableau I

Statistiques descriptives associées à chacune des variables de l'étude.

	α	Etendue	M (n = 362)	ET
Intensité engagement associatif	--	1 - 10	5,55	2,73
Affects positifs	0,81	1 - 5	3,71	0,65
Bonheur	--	1 - 4	3,08	0,57
Sens donné à la vie	0,73	1 - 7	5,50	0,99
Estime de soi	0,83	1 - 7	5,53	0,80
Satisfaction de vie	0,83	1 - 7	5,25	1,03
Affects négatifs	0,84	1 - 5	2,80	0,84
Stress	0,82	14 - 70	36,58	7,43
Satisfaction dans les études	0,82	1 - 7	5,04	1,13
Réussite scolaire	--	1 - 20	14,02	0,90
Motivations entrepreneuriat	0,72	19 - 76	51,29	5,94
Aptitudes entrepreneuriat	0,83	20 - 80	57,51	6,78
Attitudes	0,63	11 - 44	34,19	3,53

entrepreneuriat Profil entrepreneurial	0,87	50 - 200	142,92	13,61
--	------	----------	--------	-------

Le tableau 2 présente les résultats des différences de moyennes entre filles et garçons (test t). Les différences significatives selon le sexe indiquent une intensité de l'engagement associatif ($t(360) = 2,00$, $p < 0,05$) et une estime de soi ($t(360) = 4,65$, $p < 0,001$) plus élevées chez les garçons alors que les filles présentent des scores plus élevés de fréquence des affects négatifs ($t(360) = 5,04$, $p < 0,001$), de stress ($t(360) = 4,85$, $p < 0,001$) et de réussite scolaire ($t(360) = 5,56$, $p < 0,001$). Quelles que soient les dimensions du profil entrepreneurial, motivations ($t(360) = 3,40$, $p < 0,001$), aptitudes ($t(360) = 5,52$, $p < 0,001$), attitudes ($t(360) = 1,98$, $p < 0,05$) et profil global ($t(360) = 4,90$, $p < 0,001$), les garçons obtiennent des scores plus élevés par rapport aux filles.

Tableau II
Résultats des différences de moyennes entre filles et garçons.

	M Filles (n = 195)	ET	M Garçons (n = 167)	ET	t	p
Intensité engagement associatif	5,28	2,57	5,86	2,88	2,00	0,046
Affects positifs	3,73	0,64	3,67	0,66	0,84	0,404
Bonheur	3,04	0,57	3,12	0,56	1,24	0,215
Sens donné à la vie	5,50	0,97	5,51	1,02	0,09	0,927
Estime de soi	5,36	0,83	5,74	0,71	4,65	0,000
Satisfaction de vie	5,22	1,01	5,28	1,05	0,59	0,557
Affects négatifs	3,00	0,80	2,56	0,82	5,04	0,000
Stress	38,28	7,64	34,59	6,68	4,85	0,000
Satisfaction dans les études	5,00	1,13	5,08	1,13	0,68	0,494
Réussite scolaire	14,25	0,80	13,74	0,93	5,56	0,000

Motivations entrepreneuriat	50,34	5,86	52,47	5,84	3,40	0,001
Aptitudes entrepreneuriat	55,70	6,68	59,61	6,28	5,52	0,000
Attitudes entrepreneuriat	33,85	3,36	34,59	3,69	1,98	0,048
Profil entrepreneurial	139,69	13,15	146,79	13,16	4,90	0,000

Pour vérifier les hypothèses émises, des corrélations univariées ont été effectuées. De plus, afin de contrôler l'influence de l'âge, des corrélations partielles ont été calculées (tableau 3).

Tableau III

Corrélations et corrélations partielles (âge contrôlé) entre l'intensité de l'engagement associatif et les variables de l'étude, selon le sexe.

	Intensité engagement associatif Filles	Intensité engagement associatif Garçons
Age	-,214**	-,068
Affects positifs	,183* (,148*)	,086 (,097)
Bonheur	,175* (,156*)	,308** (,311**)
Sens donné à la vie	,119 (,135)	,253** (,269**)
Estime de soi	,199** (,171*)	,281** (,287**)
Satisfaction de vie	,220** (,193**)	,251** (,258**)
Affects négatifs	-,117 (-,116)	-,226** (-,226**)
Stress	-,164* (-,152*)	-,153* (-,152)
Satisfaction dans les	,208**	,233**

études	(,183*)	(,240**)
Réussite scolaire	,072 (,043)	-,014 (-,016)
Motivations entrepreneuriat	,189** (,212**)	,212** (,214**)
Aptitudes entrepreneuriat	,208** (,241**)	,218** (,222**)
Attitudes entrepreneuriat	,172* (,173*)	,225** (,231**)
Profil entrepreneurial	,246** (,275**)	,277** (,280**)

Note : Les valeurs des corrélations partielles sont indiquées entre parenthèses.

*p < 0,05 **p < 0,01

Chez les filles, plus l'âge augmente, plus l'intensité de l'engagement associatif diminue. Quel que soit le sexe, une intensité croissante de l'engagement associatif est associée à davantage de bonheur, d'estime de soi et de satisfaction dans la vie en général, confirmant ainsi les hypothèses 1b, d et e. L'intensité de l'engagement associatif est également corrélée positivement avec la fréquence des affects positifs et le sens donné à la vie mais selon le sexe, le seuil de significativité n'est pas atteint : pour les garçons avec les affects positifs, pour les filles avec le sens donné à la vie. Les hypothèses 1a et c ne sont donc que partiellement validées. Chez les filles, le stress diminue avec l'intensité de l'engagement associatif. Le stress diminue également chez les garçons mais de façon non significative lorsque l'âge est contrôlé. L'hypothèse 2a est ainsi partiellement validée. La fréquence des affects négatifs diminue de façon significative avec l'engagement associatif uniquement chez les garçons ; l'hypothèse 2b est également partiellement validée. Les résultats indiquent une absence de corrélation entre l'engagement associatif et la réussite scolaire : l'hypothèse 3b est invalidée. Les hypothèses 3a, 4a, b, c et d sont confirmées : plus l'engagement associatif est élevé, plus la satisfaction dans

les études augmente et plus les dimensions du profil entrepreneurial sont élevées.

5. Discussion et conclusion

L'objectif de la présente étude était de vérifier les liens entre l'intensité de l'engagement associatif et plusieurs dimensions de développement personnel et interpersonnel d'élèves-ingénieurs. Hormis les cas où le seuil de significativité n'est pas atteint, les hypothèses émises sont majoritairement vérifiées. Plus les élèves-ingénieurs sont engagés dans la vie associative, meilleurs sont les indicateurs de bien-être, de satisfaction et plus élevées sont les dimensions du profil entrepreneurial. En revanche, contrairement à l'hypothèse émise, aucune corrélation n'est observée entre l'intensité de l'engagement associatif et la réussite scolaire : Si la majorité des études démontrent un lien positif entre ces deux variables, pour d'autres, les liens sont nuls, voire négatifs, en fonction du type d'activités pratiquées ou de la façon dont elles sont supervisées (Broh, 2002; Farb & Matjasko, 2012; Feldman & Matjasko, 2005). L'intensité de l'engagement est significativement plus élevée chez les garçons par rapport aux filles et, avec des niveaux de corrélations plus élevés, il semble que les garçons retirent davantage de bénéfices de cet engagement.

Les résultats de cette étude confirment l'intérêt de promouvoir l'engagement associatif auprès des étudiants. Comme la littérature le montre, l'implication dans des activités extrascolaires constitue un contexte positif de développement pour les adolescents et les jeunes adultes (Mahoney et al., 2005). Ces activités sont l'occasion de développer des habiletés physiques, cognitives, émotionnelles et sociales (Hansen et al., 2003; Larson, 2000). Cette étude montre également que l'engagement associatif est une piste intéressante pour susciter, développer ou tout simplement entretenir l'esprit d'entreprendre. A la lumière des résultats obtenus, la mise en œuvre du décret cité en introduction trouve un écho tout à fait favorable.

Il convient enfin de mentionner les limites et perspectives de cette étude. La méthodologie étant de nature corrélationnelle,

il n'est pas possible d'établir de liens de causalité entre les variables. Pour pallier cette limite, le recours à un protocole longitudinal est envisagé. La majorité des données prises en compte sont auto-rapportées. Ainsi les informations recueillies sont-elles issues de ce que les élèves perçoivent d'eux-mêmes. Afin d'affiner la compréhension des liens entre l'engagement associatif et les variables de l'étude, les différents types d'activités pratiquées devront être pris en compte : sports, arts, culture, etc. Il conviendrait également de diversifier les échantillons afin d'appuyer la validité externe des résultats obtenus.

Références

- Blais, M. R., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Brière, N. M. (1989). L'échelle de satisfaction de vie: Validation canadienne-française du « Satisfaction with Life Scale. » *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 21(2), 210-223.
- Bohnert, A., Fredricks, J., & Randall, E. (2010). Capturing Unique Dimensions of Youth Organized Activity Involvement: Theoretical and Methodological Considerations. *Review of Educational Research*, 80(4), 576-610.
- Bouffard, L., & Lapierre, S. (1997). La mesure du bonheur [The measurement of happiness]. *Revue Québécoise de Psychologie*, 18(2), 271-310.
- Broh, B. A. (2002). Linking Extracurricular Programming to Academic Achievement: Who Benefits and Why? *Sociology of Education*, 75(1), 69-95.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press.
- Busseri, M. A., Rose-Krasnor, L., Willoughby, T., & Chalmers, H. (2006). A longitudinal examination of breadth and intensity of youth activity involvement and successful development. *Developmental Psychology*, 42(6), 1313-1326.
- Cohen, S., & Williamson, G. (1988). Perceived stress in a probability sample of the United States. In *The social psychology of health* (p. 31-67). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Darling, N. (2005). Participation in Extracurricular Activities and Adolescent Adjustment: Cross-Sectional and Longitudinal Findings. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(5), 493-505.
- Denault, A. S., & Poulin, F. (2008). La participation à des loisirs organisés à l'adolescence: État des connaissances sur les déterminants, les effets et les processus associés. *Revue de psychoéducation*, 37(2), 211-226.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.

- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Dubé, L., Kairouz, S., & Jodoin, M. (1997). L'engagement: Un gage de bonheur? [Commitment: A gauge of happiness?]. *Revue Québécoise de Psychologie*, 18(2), 211-237.
- Farb, A. F., & Matjasko, J. L. (2012). Recent advances in research on school-based extracurricular activities and adolescent development. *Developmental Review*, 32(1), 1-48.
- Feldman, A. F., & Matjasko, J. L. (2005). The Role of School-Based Extracurricular Activities in Adolescent Development: A Comprehensive Review and Future Directions. *Review of Educational Research*, 75(2), 159-210.
- Fourchard, F., & Courtinat-Camps, A. (2013). L'estime de soi globale et physique à l'adolescence. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 61(6), 333-339.
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2006). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. *Developmental Psychology*, 42(4), 698-713.
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2008). Participation in Extracurricular Activities in the Middle School Years: Are There Developmental Benefits for African American and European American Youth? *Journal of Youth and Adolescence*, 37(9), 1029-1043.
- Gasse, Y., & Tremblay, M. (2005). *Sensibilisation à l'entrepreneuriat: construction et validation empirique d'un outil pratique*. Québec: Faculté des sciences de l'administration, Université Laval. Consulté à l'adresse <http://www.fsa.ulaval.ca/sirul/2005-013.pdf>
- Hansen, D. M., Larson, R. W., & Dworkin, J. B. (2003). What Adolescents Learn in Organized Youth Activities: A Survey of Self-Reported Developmental Experiences. *Journal of Research on Adolescence*, 13(1), 25-55.
- Holland, A., & Andre, T. (1987). Participation in Extracurricular Activities in Secondary School: What Is Known, What Needs to Be Known? *Review of Educational Research*, 57(4), 437-466.
- Kuh, G. D. (1995). The Other Curriculum: Out-of-Class Experiences Associated with Student Learning and Personal Development. *The Journal of Higher Education*, 66(2), 123-155.
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American psychologist*, 55(1), 170.
- Mahoney, J. L., Cairns, B. D., & Farmer, T. W. (2003). Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 409-418.
- Mahoney, J. L., & Cairns, R. B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology*, 33(2), 241-253.
- Mahoney, J. L., Harris, A. L., & Eccles, J. S. (2006). Organized Activity Participation, Positive Youth Development, and the Over-Scheduling

- Hypothesis. *Society for Research in Child Development: Social Policy Report*, 20, 1-30.
- Mahoney, J. L., Larson, R. W., Eccles, J. S., & Lord, H. (2005). Organized activities as developmental contexts for children and adolescents. In J. L. Mahoney, R. W. Larson, & J. S. Eccles, *Organized activities as contexts of development: extracurricular activities, after school and community programs* (1st edition, p. 3-22). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mahoney, J. L., Schweder, A. E., & Stattin, H. (2002). Structured after-school activities as a moderator of depressed mood for adolescents with detached relations to their parents. *Journal of Community Psychology*, 30(1), 69-86.
- St Jean, E., Tremblay, M., & Jacquemin, A. (2013). *L'intention d'entreprendre sous le prisme de la théorie sociocognitive de la carrière: une comparaison homme/femme auprès d'étudiants universitaires*. Présenté à 8ème Congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat et de l'Innovation, Fribourg, Suisse.
- St-Pierre, V., Denault, A.-S., & Fortin, L. (2012). Le risque de décrochage scolaire et la participation à des activités parascolaires à l'école secondaire: effets médiateurs des symptômes dépressifs et des problèmes de comportement extériorisés. *Canadian Journal of Education*, 35(2), 379.
- Vallerand, R., & Bissonnette, R. (1990). Construction et validation de l'Échelle de Satisfaction dans les Études (ESDE). / Construction and validation of the Scale of Satisfaction in Studies. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 22, 295-306.
- Vallières, E. F., & Vallerand, R. J. (1990). Traduction et validation canadienne-française de l'Échelle de l'Estime de Soi de Rosenberg. [French-Canadian translation and validation of Rosenberg's Self-Esteem Scale.]. *International Journal of Psychology*, 25(3), 305-316.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070.