

Structure des orientations de buts d'accomplissement chez des étudiants de première année universitaire

Jean Paul Broonen
Université de Liège, Belgique

Résumé : Cette recherche teste auprès de 207 étudiants en sciences psychologiques et sciences de l'éducation un modèle de buts d'accomplissement (maîtrise-approche, maîtrise-évitement, performance-approche, performance-évitement, évitement du travail). La validité factorielle, la fidélité (consistance interne), la validité concourante (anxiété-trait face à l'examen, motivation intrinsèque et motivation extrinsèque) et la validité critérielle (autorégulation de l'effort) plaident pour la structure oblique à cinq facteurs postulée. Les similitudes et les différences avec les résultats des études américaines sont discutées notamment dans une perspective culturelle.

Mots-clefs : motivation académique, buts d'accomplissement, analyse factorielle confirmatoire, culture.

Parmi les théories psychologiques qui mettent en évidence les ressorts de la motivation des étudiants, celle relative aux buts que ceux-ci poursuivent a attiré l'attention de nombreux chercheurs. En particulier, les travaux relatifs à la motivation d'accomplissement (*achievement motivation*) conduits dans la perspective des buts d'accomplissement (ou encore de réussite, selon une traduction différente du terme *achievement*) fournissent un ensemble de données aujourd'hui imposant et dont l'organisation a répondu d'abord à un modèle bifactoriel, puis à un modèle trifactoriel, pour tout récemment se développer en un modèle quadrefactoriel. Plusieurs questions demeurent cependant non entièrement résolues, notamment le nombre exact de ces buts, leurs soubassements motivationnels et le type de relations qu'ils entretiennent entre eux. En outre, les travaux menés jusqu'à présent surtout aux États-Unis laissent ouverte pour beaucoup la question de leur pertinence auprès des étudiants de l'enseignement supérieur en Europe. La présente étude vise précisément à apporter des éléments de réponse à cette question en validant un modèle factoriel des buts d'accomplissement auprès d'étudiants de première année en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation dans une université belge francophone. Auparavant, nous retraçons l'évolution de la théorie des buts d'accomplissement en soulignant les grandes étapes qui ont marqué son développement et les problèmes qu'elle soulève.

De la littérature à disposition se dégagent trois grandes manières d'embrasser les buts, qui correspondent à des niveaux d'analyse différents (Pintrich, 2000a). Un premier niveau d'analyse est celui des buts relatifs à une tâche spécifique, étudiés dans le cadre du paradigme sociocognitif (cf. Bandura, 1997 ; Locke et Latham, 1990). Spécifiant les critères ou standards auxquels se réfère l'individu pour évaluer sa performance, ils représentent la performance spécifique qu'il cherche à réaliser (p. ex., résoudre au minimum douze questions sur vingt). Un deuxième niveau d'analyse saisit les buts comme orientations reflétant les raisons¹ pour lesquelles quelqu'un effectue une tâche. Dans ce cas, ils répondent à la question de savoir *pourquoi* un individu est motivé. Ford (1992), par exemple, distingue à travers une grande diversité de contextes vingt-quatre catégories de buts telles que la tranquillité, le bien-être physique, l'exploration, la compréhension, l'acquisition de biens, la supériorité, la maîtrise, etc. En somme, la classification correspond ici à des différences de contenus. Enfin, une troisième perspective considère les buts d'accomplissement (*achievement goals*), qui reflètent un niveau intermédiaire entre les deux catégories précédentes, à savoir les raisons qui poussent une personne à s'engager dans une tâche requérant une compétence (Elliot, 1997 ; Midgley, Kaplan, Middleton, Maehr, Urdan, Anderman, Anderman et Roeser, 1998 ; Skaalvik, 1997) et où la réussite ou l'échec est en jeu. Cette tâche est souvent opérationnalisée en termes d'apprentissage dans le domaine scolaire ou universitaire, mais peut aussi être étudiée dans d'autres contextes, notamment de performance sportive (cf. p. ex. Cury et Sarrazin, 2001). Dans les domaines scolaire et académique, les buts d'accomplissement correspondent aux raisons énergétisant et dirigeant les comportements des étudiants tout autant que les critères qu'ils adoptent pour évaluer leurs compétences et les sanctions des épreuves organisées par le système d'enseignement. Ces construits englobent donc, dans une combinaison des premier et deuxième niveaux d'analyse, non seulement les raisons sous-jacentes à la motivation d'accomplissement, mais aussi

Pour toute correspondance relative à cet article, s'adresser à Jean Paul Broonen, Service d'Orientation Universitaire, Université de Liège, B33, Boulevard du Rectorat, 4000 Liège, Belgique ou par courriel <JP.Broonen@ulg.ac.be>.

1. Pintrich se référant à la taxinomie de Ford (1992), le terme *reasons* recouvre pour partie des représentations rétrospectives de l'agent humain (raisons, motifs), puisque l'un des modes de recueil de ces raisons est de lui demander pourquoi il a posé tel comportement, et pour partie des représentations prospectives parce que le chercheur l'interroge aussi sur ce qu'il désire et ce qu'il voudrait accomplir.

les standards et critères utilisés pour juger de la réussite d'une performance (Urdan, 1997). Ils représentent un véritable pattern de croyances (relatives aux critères de la réussite, mais aussi aux capacités et aux efforts nécessaires à la réussite) liées à l'accomplissement dans un contexte d'études donné. C'est pourquoi on utilise classiquement l'expression « orientations de buts d'accomplissement » pour les désigner. L'hypothèse de base (Covington, 2000) est que des buts spécifiques d'accomplissement influencent différenciellement la réussite scolaire via des modulations de la qualité de divers processus autorégulateurs.

À partir des années quatre-vingt, on voit plusieurs équipes de recherche travailler à l'élaboration de modèles d'orientations de buts chez des sujets de niveaux d'âge très divers (enseignement primaire, secondaire et supérieur) (Ames, 1992 ; Dweck, 1986 ; Dweck et Leggett, 1988 ; Harackiewicz, Barron, Carter, Lehto et Elliot, 1997 ; Harackiewicz, Barron et Elliot, 1998 ; Maehr et Midgley, 1991 ; Nicholls, 1984 ; Pintrich, 1989 ; Wolters, Yu et Pintrich, 1996). En dépit de leurs différences qui ne sont pas que purement sémantiques² ces modèles sont suffisamment similaires, conceptuellement, pour justifier la dichotomie convergente de buts de maîtrise vs buts de performance (Ames et Archer, 1988). Définis à gros traits, les premiers visent l'accroissement par le sujet de sa compétence, de ses connaissances, de sa compréhension de la matière, les standards de comparaison résidant dans l'individu lui-même. En poursuivant les seconds, l'étudiant cherche, à travers un processus de comparaison sociale, à dépasser ses pairs comme moyen de démontrer sa valeur aux yeux d'autrui. À ce moment de l'histoire de la recherche, les buts de maîtrise sont censés être liés à des processus facilitateurs de l'apprentissage et à des produits d'apprentissage positifs, alors que les buts de performance sont posés comme liés à des processus inhibiteurs de l'apprentissage et à des produits d'apprentissage négatifs.

Adoptant donc une approche bidimensionnelle des buts d'accomplissement, les premières recherches visant à évaluer le caractère prédictif de ces buts vis-à-vis de diverses conséquences processuelles et comportementales conduisaient aux résultats suivants (cf. Elliot, 1999). Un clair soutien était apporté à l'hypothèse que les buts de maîtrise promeuvent divers processus et conséquences favorables à la réussite scolaire et universitaire (Ames, 1992 ; Dweck et Leggett, 1988 ; Harackiewicz et al., 1998 ; Pintrich et Schunk, 1996 ; Urdan, 1997). Ainsi, au laboratoire, les buts de maîtrise purent être mis en rapport avec un traitement approfondi de l'information, une persistance face à

l'échec, l'absorption dans la tâche, la créativité et la motivation intrinsèque, mais non pas avec les notes aux épreuves d'évaluation, observation *a priori* curieuse. Les études de terrain montraient pareillement un lien entre ces buts et l'effort, la persistance face à des obstacles, la mise en place de traitements de l'information et de stratégies d'autorégulation de l'apprentissage élaborés, la rétention de l'information à long terme, l'installation de patterns d'attribution adaptatifs, la recherche d'une aide appropriée et la motivation intrinsèque. L'absence de liaison avec la performance restait constante (Elliot et Church, 1997 ; Skaalvik, 1997).

S'agissant des buts de performance, le paysage était moins clair (Harackiewicz et al., 1998 ; Urdan, 1997 ; Wolters et al., 1996). À côté d'études amenant les résultats négatifs attendus, on en trouvait d'autres ne révélant aucun effet et certaines mettaient même à jour un rôle facilitateur vis-à-vis de multiples comportements adaptatifs de l'accomplissement. Le rôle modérateur de la compétence perçue paraissait déterminant dans quelques travaux montrant que les buts de performance adoptés n'avaient des effets négatifs que lorsque les sujets étaient aussi porteurs d'une compétence perçue faible (Butler, 1992 ; Covington et Omleich, 1984 ; Elliot et Church, 1997 ; Elliott et Dweck, 1988 ; Smiley et Dweck, 1994). Cependant, la majorité des recherches ne procura pas de données soutenant cette hypothèse (Elliot et Harackiewicz, 1996 ; Harackiewicz et Elliot, 1993 ; Harackiewicz, et al. 1997 ; Kaplan et Midgley, 1997 ; Miller, Behrens, Greene et Newman, 1993 ; Miller, Greene, Montalvo, Ravindran et Nichols, 1996). La conclusion qui s'imposa (Elliot et Church, 1997) était que la distinction originelle maîtrise/performance n'était pas suffisamment fine pour rendre compte des données à disposition. Ce constat allait entraîner plusieurs équipes de recherche (Elliot, 1997 ; Elliot et Church, 1997 ; Elliot et Harackiewicz, 1996 ; Midgley et al., 1998 ; Skaalvik, 1997) à envisager un schéma trichotomique en introduisant une distinction entre buts de performance-approche et buts de performance-évitement, puis, plus récemment encore, un schéma quadrichotomique par l'application de la dichotomie approche/évitement aux buts de maîtrise (Elliot et McGregor, 2001).

Dès les premiers travaux menés sur la motivation à l'accomplissement apparaît la distinction, omniprésente dans la tradition philosophique et psychologique³ occidentale, entre une orientation motivationnelle de type approche et une orientation motivationnelle de type évitement. Dans la première expérimentation conduite dans le laboratoire de Lewin sur le niveau d'aspiration –

2. Par exemple, Nicholls (1984) distingue les buts orientés vers la tâche vs les buts d'implication de l'ego, alors que Dweck (1986, 1996) oppose les buts d'apprentissage aux buts de performance (cf. aussi Dweck et Leggett, 1988).

3. Cf. Elliot et Covington (2001) pour une synthèse.

but plus ou moins élevé qu'un sujet se propose d'atteindre dans la réalisation d'une tâche –, Hoppe (1930) proposa le désir d'atteindre le succès et le désir d'éviter l'échec pour rendre compte du comportement d'accomplissement. Lewin, Dembo, Festinger et Sears (1944) incorporèrent les orientations motivationnelles de type approche et de type évitement dans leur théorie de la valence résultante qui est le premier modèle formel de la motivation d'accomplissement. Ce concept renvoie, à la suite des travaux de Murray (1938) sur les besoins, à une aspiration à atteindre un but conforme à des normes d'excellence. Ces normes peuvent se rapporter à la tâche (p. ex. réaliser une tâche mieux que par le passé, découvrir ses propriétés intrinsèques) ou à autrui en mettant en jeu des processus de comparaison sociale (p. ex., réaliser des performances supérieures à d'autres personnes). Dans ce modèle, le comportement d'accomplissement est en partie fonction de deux tendances dispositionnelles : rechercher des situations de réussite et éviter des situations d'échec. À la suite de McClelland et ses collègues (McClelland, 1951 ; McClelland, Atkinson, Clark et Lowell, 1953 ; McClelland, Clark, Roby et Atkinson, 1949) qui posent explicitement l'existence de deux types distincts de motivation d'accomplissement, une forme positive orientée vers la possibilité d'une réussite et une forme négative orientée vers la possibilité d'un échec, Atkinson (1957, 1964) proposa sa théorie des besoins d'accomplissement à laquelle il donna une formulation mathématique afin de permettre la mesure du comportement d'accomplissement. Celle-ci est saisie comme la résultante de deux tendances antagonistes : la tendance à aller vers des situations de réussite et la tendance à éviter des situations d'échec (chacune de ces deux tendances étant une fonction multiplicative de trois paramètres). À côté d'autres théorisations de la motivation d'accomplissement comme l'approche attributionnelle (Weiner et Kluka, 1970) ou la théorie de la valeur du soi (Covington et Beery, 1976) et nonobstant les difficultés que le modèle d'Atkinson souleva, les potentialités explicatives de la double racine motivationnelle allaient être exploitées plus tard à travers leur intégration dans le cadre d'une théorie des buts d'accomplissement comme déterminants de la réussite scolaire ou universitaire. Quoiqu'on trouve une esquisse de cette exploitation auprès d'échantillons d'enfants chez Dweck et Bempechat (1983) et chez Nicholls (1984 ; cf. Elliot, 1999), la littérature considérait soit que les buts de performance incluaient en tant que concepts globaux les tendances à l'approche et à l'évitement (Deci et Ryan, 1985), soit que les buts de maîtrise et les buts de performance représentaient deux formes motivationnelles de type approche (Ames, 1992 ; Meece, Blumenfeld et Hoyle, 1988 ; Nolen et Haladyna, 1990).

Les travaux de Elliot et ses collègues (Elliot et Harackiewicz, 1996 ; Elliot, 1997, 1999), de Midgley *et al.* (1998) et de Skaalvik (1997) ont renouvelé l'approche conceptuelle

des buts de performance en croisant la double racine motivationnelle approche/évitement et l'orientation de buts de performance.

En particulier, les efforts de Elliot et ses collègues ont porté tout à la fois sur une redéfinition du concept de but dans le cadre de la motivation d'accomplissement et sur la possibilité d'une décomposition des buts d'accomplissement en fonction de la double racine motivationnelle approche/évitement. La littérature, précisent Elliot et Trash (2001), appréhende le concept de but d'accomplissement tantôt (Maehr, 1989 ; Dweck, 1996) en termes d'objectif (*purpose*) vis-à-vis duquel la personne s'engage dans une action, tantôt (Ames, 1992 ; Ames et Archer, 1988) comme « pattern intégré de variables qui, ensemble, créent une orientation en direction de tâches d'accomplissement » (Elliot et Trash, 2001 ; p. 140). Or, dans la première perspective, le mot *purpose* ayant en anglais un double sens, à savoir soit la raison (*reason*) pour laquelle un comportement est émis, soit un résultat intentionnel (*intended result*), une fin (*end*), une visée (*aim*), un but (*goal*), les buts d'accomplissement sont saisis, dans les recherches, à travers des items qui mélangent les deux sens, qu'il s'agisse des buts de performance, conçus comme à la fois sous-tendus par une motivation d'auto-présentation (mettre en évidence sa compétence) – aspect « raison » – et relatifs à l'adoption d'un standard normatif d'évaluation de la compétence – aspect « résultat intentionnel » –, ou qu'il s'agisse des buts de maîtrise, considérés comme à la fois liés à une motivation d'amélioration de soi – aspect « raison » – et relatifs à l'adoption d'un standard fondé sur la tâche pour l'évaluation de la compétence – aspect « résultat intentionnel ». Cette confusion entre les raisons et les critères entraîne sur le plan de l'analyse des effets négatifs (p. ex., difficulté de connaître exactement quels aspects du but d'accomplissement seraient responsables des conduites observées, absence de références pour décider du nombre de caractéristiques minimales de chaque type de but permettant de décrire un sujet comme ayant adopté un tel but, confusion des construits motivationnels eux-mêmes et des processus qui sont impliqués dans le contexte de l'action motivée, défaut de distinction en particulier entre l'énergétisation et la direction de l'action). La clarification apportée par Elliot (1997) et Elliot et Trash (2001) est la suivante : le but en général (c'est-à-dire non nécessairement dans un contexte d'accomplissement) renvoie à l'aspect directionnel du comportement ; c'est une représentation cognitive grâce à laquelle le sujet se dirige vers un état final spécifique qu'il désire ou s'éloigne d'un état final indésirable. Un but d'accomplissement est un type spécifique de but, au sens où la fin désirée est relative à un domaine de compétence. La définition opérationnelle de ce type de but est : « représentation cognitive que se fait l'individu de l'atteinte d'une compétence » (Elliot et Trash, 2001 ; p.

144). En revanche, les « raisons » sont des dispositions affectivement chargées qui servent une fonction d'énergétisation⁴ en activant notamment des buts (ou des désirs, des besoins, des inclinations comportementales). En d'autres termes, les « raisons » sont le point de départ psychologique de l'action, ce qui explique pourquoi l'individu se fixe un but, que cette origine provienne du dynamisme intrapsychique ou d'une sollicitation du milieu ou, plus vraisemblablement, d'une interaction entre les deux types de variables, telles que perçues par l'individu. Donc, par exemple, on dira d'un individu qu'il a pour but d'accomplir une meilleure performance qu'un autre et que ses raisons de le poursuivre sont de montrer à d'autres qu'il est le meilleur ou de faire l'expérience d'un succès ou encore de gagner le respect d'autrui. Au niveau des buts d'accomplissement proprement dits, deux dimensions de base permettent de caractériser la compétence : sa définition et sa valence. S'agissant de la dimension définitoire, trois standards sont identifiables : un standard absolu où la compétence est appréhendée sous l'aspect de la compréhension acquise ou de la maîtrise complète de la tâche ; un standard intrapersonnel où l'individu a pour but d'améliorer sa propre performance ou de développer complètement ses capacités ; un standard normatif où le but est de faire mieux que les autres. Cette dimension définitoire de la compétence reflète la distinction entre buts de maîtrise et buts de performance : le concept de but de maîtrise recouvre à la fois les première et deuxième catégories, celui de but de performance la troisième. En combinant la dimension définitoire et la dimension valence, on obtient théoriquement six types possibles de buts d'accomplissement. Un but absolu-approche et un but absolu-évitement, un but intrapersonnel-approche et un but intrapersonnel-évitement, un but normatif-approche et un but normatif-évitement. En groupant les deux premiers standards couplés aux deux valences, on obtient les deux catégories de buts de maîtrise : maîtrise-approche et maîtrise-évitement. Le troisième standard décliné selon les deux valences correspond aux buts de performance-approche et performance-évitement.

Dans le schéma tridimensionnel (maîtrise-approche, performance-approche, performance-évitement) qui va être adopté dans les recherches visant à approfondir la nature des buts d'accomplissement, leurs antécédents et leurs conséquences, les buts de maîtrise demeurent donc conceptualisés dans une perspective motivationnelle de type approche et les buts de performance se séparent en buts de performance-approche et buts de performance-évitement. Dans le cas des buts de performance-approche, ce qui est visé par l'étudiant, c'est l'obtention des points les

plus élevés par rapport aux autres étudiants de référence, soit la démonstration de la supériorité de sa compétence. Dans le cas des buts de performance-évitement, l'étudiant cherche à éviter d'obtenir les points les plus faibles par rapport aux autres étudiants de référence, c'est-à-dire de faire la démonstration de son manque de compétence ou tout simplement d'intelligence, dans l'acception courante de ce terme. C'est donc l'évitement de la manifestation d'une incompétence normative qui est poursuivi. La validité factorielle de ces trois types de buts a fait l'objet de plusieurs études aux États-Unis (Elliot et Church, 1997 ; Middleton et Midgley, 1997 ; Skaalvik, 1997 ; Vandewalle, 1997). L'étude de Smith, Duda, Allen et Hall (2002) a révélé un important degré de convergence entre les trois échelles construites par des équipes de recherche différentes (Elliot et Church, 1997 ; Midgley et al., 1998 ; Skaalvik, 1997), mais a aussi fait apparaître entre elles des disparités de validité de construit. Le rôle de la gestion de l'impression, celui de l'accroissement de l'effort pour éviter d'avoir l'air incompétent, et celui de la peur de l'échec ne pèsent pas d'un même poids dans les échelles de performance-évitement respectives.

Les trois types de buts ont été associés à des patterns distincts d'antécédents (les raisons qui énergétisent ces différentes catégories de buts) et d'effets (Elliot, 1999). Elliot et Church (1997) font dépendre les buts de maîtrise(-approche) du besoin d'accomplissement, les buts de performance-approche à la fois du besoin d'accomplissement et de la peur de l'échec, et les buts de performance-évitement de la peur de l'échec. La portée de la déconstruction par Elliot et ses collègues, et aussi par Midgley et al. (1998) et par Skaalvik (1997), de la conception selon laquelle buts de maîtrise et buts de performance seraient opposés pour leurs effets sur divers produits comportementaux apparaît clairement dans plusieurs travaux qui étudient les conséquences des buts de performance-approche et de performance-évitement en termes de processus et de résultats (Church, Elliot et Gable, 2001 ; Elliot, 1997 ; Elliot et Church, 1997 ; Elliot et Harackiewicz, 1996 ; Elliot et McGregor, 1999 ; Elliot et McGregor, 2001 ; Elliot, McGregor et Gable, 1999 ; Harackiewicz et al., 1997, 1998 ; Middleton et Midgley, 1997 ; Skaalvik, 1997).

Ainsi, les buts de performance-évitement apparaissent, dans plusieurs études corrélationnelles ou expérimentales, comme des prédicteurs de différentes variables peu propices à l'apprentissage : faible absorption dans la tâche, sentiment de menace, distraction, désorganisation durant l'étude, faible autorégulation de l'apprentissage, procrastination, traitement de surface de l'information,

4. Nous suivons Elliot (1997) quand il précise que le terme "énergétisation" est à entendre pour « connoter une activation psychologique et une "invigoration" (Young, 1961) » (p. 172, note 2) et non pour référer à des "drives" ou des déficits physiologiques.

non-recours à de l'aide, désir d'échapper à l'évaluation, anxiété avant et pendant l'évaluation, rétention de l'information faible, performance pauvre et motivation intrinsèque (plaisir d'effectuer la tâche) réduite (Elliot et Church, 1997 ; Elliot et Harackiewicz, 1996 ; Elliot et McGregor, 1999). La faible absorption dans la tâche apparaît comme jouant un rôle médiateur entre les buts de performance-évitement et la motivation intrinsèque, réduite dans ce cas (Elliot et Harackiewicz, 1996), de même que l'anxiété durant l'évaluation et la désorganisation dans l'étude sont des médiateurs de la relation entre ces buts et la performance (Elliot et McGregor, 1999 ; Elliot, McGregor et Gable, 1999). Church et al. (2001) observent encore une liaison négative entre des buts de performance-évitement et à la fois la motivation intrinsèque et les notes aux examens.

S'agissant de l'effort consenti dans le travail, les résultats ne sont pas concordants. Bouffart, Boisvert, Vezeau et Larouche (1995) trouvent que les étudiants (niveau *college*) qui ont des buts de performance, mais cherchent à éviter l'échec, réduisent leur effort et persistent moins dans la tâche. Elliot et al. (1999) ne trouvent aucune association entre les deux variables. C'est aussi la même absence de liaison qu'observent Smith et al. (2002) (étudiants de deux universités britanniques) en tout cas avec l'échelle de Elliot et Church et celle de Skaalvik, mais non pas avec celle de Midgley, où il y a une association négative.

Si l'on excepte les études relatives à la relation entre ce type de buts et l'effort, les conséquences négatives des buts de performance-évitement résident en ce que les étudiants qui les adoptent voient les contextes d'accomplissement comme une menace et cherchent par conséquent à les fuir. Si ce n'est pas possible, l'échec potentiel anticipé accroît la probabilité de l'émergence de l'anxiété, du retrait de ressources affectives et cognitives, d'une rupture de la concentration et de l'engagement dans la tâche et de l'orientation de l'individu vers la présence de toute information en rapport avec l'échec. Ces processus tendent vraisemblablement à affaiblir la motivation intrinsèque (Elliot et Harackiewicz, 1996). C'est également l'avis de Pintrich (1999) pour qui ces étudiants adoptent une stratégie d'auto-handicap qui leur permet de sauver la face.

Le profil des variables prédites par les buts de performance-approche est beaucoup plus flou que celui des variables prédites par les buts de performance-évitement, encore qu'il le soit sans doute moins que l'étude de Midgley, Kaplan et Middleton (2001) le laisse entendre. La revue

(non exhaustive) de Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot et Trash (2002) le montre. Ainsi, les buts de performance-approche sont positivement reliés (chez des étudiants de l'enseignement secondaire ou universitaire⁵) à des variables telles que la valeur de la tâche (Church, Elliot et Gable, 2001 ; Wolters, Yu et Pintrich, 1996), le concept de soi académique (Pajares, Britner et Valiante, 2000 ; Skaalvik, 1997 ; Wolters et al., 1996), le déploiement d'effort (Elliot, McGregor et Gable, 1999 ; Smith et al., 2002 [échelle de Elliot et Church, cf.]) et une bonne performance (Barron et Harackiewicz, 2001 ; Elliot et Church, 1997 ; Elliot et McGregor, 2001 ; Elliot et al., 1999 ; Harackiewicz, Barron, Carter, Lehto et Elliot, 1997 ; Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter et Elliot, 2000 ; Wentzel, 1993).

Cependant, quelques absences de liaison ont été observées avec certaines variables qui ont *a priori* un caractère adaptatif vis-à-vis de l'étude : c'est le cas pour le traitement de l'information en profondeur (Elliot et al., 1999 ; Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter et Elliot, 2000), la motivation intrinsèque (Church et al., 2001 ; Elliot et Church, 1997 ; Grant et Dweck, 2003⁶ ; Harackiewicz et al., 1997, 2000) et, contrairement à d'autres études, la régulation de l'effort (Smith et al., 2002 [échelle de Skaalvik et échelle de Midgley]). Toutefois, certaines études ont fait état d'une association positive avec un traitement élaboré de l'information (*p. ex.* Wolters et al., 1996) ou avec la motivation intrinsèque (Skaalvik, 1997). Enfin, certains auteurs ont observé que ce type de buts induisait certains processus ou conséquences négatifs comme l'anxiété (dans la composante émotionnelle uniquement) face aux évaluations normatives, accroissait la motivation extrinsèque – dont on a pu penser, peut-être à tort, en tout cas chez des étudiants universitaires (*cf.* Lin, McKeachie et Kim, 2003), qu'elle était antagoniste de la motivation intrinsèque –, et était associé à la volonté de ne pas rechercher de l'aide par rapport au travail académique (Elliot et al., 1999 ; Middleton et Midgley, 1997).

Enfin, l'absence d'impact des buts de maîtrise sur la performance a été prise en défaut par Church, Elliot et Gable (2001). Examinant dans un modèle trichotomique les relations entre les perceptions par des étudiants universitaires⁷ de leur environnement de cours, l'adoption de buts d'accomplissement, la motivation intrinsèque et leurs résultats aux examens, les auteurs trouvent cette fois que les buts de maîtrise sont un prédicteur positif, non seulement de la motivation intrinsèque, ce qui était attendu, mais aussi de la performance. Les auteurs avancent, comme explication de cette qualité prédictive positive inattendue (en fonction de la littérature antérieure)

5. Nous citons ici des travaux aux deux niveaux d'étude en raison de l'absence de netteté des résultats.

6. Cette absence de liaison est constatée pour les buts de performance au sens strict, c'est-à-dire à référence normative. Les buts de performance visant à valider un aspect du soi ou simplement à obtenir une note élevée entretiennent une liaison négative avec le maintien de la motivation intrinsèque.

7. Il s'agit d'étudiants engagés dans un programme dit d'atelier de chimie sans autre précision de niveau.

des buts de maîtrise vis-à-vis de la performance, que l'échantillon a été prélevé dans un groupe participant à un programme particulier d'aide aux étudiants avec des enseignants chargés de maintenir l'intérêt des étudiants pour leurs études.

La dernière évolution est la validation empirique par Elliot et McGregor (2001), auprès de trois échantillons d'étudiants de première année universitaire, d'une structure à quatre facteurs où, à côté de la bipartition des buts de performance, est opérée celle des buts de maîtrise en maîtrise-approche vs maîtrise-évitement prévue par Elliot (1999) en fonction de la théorie. Les étudiants porteurs de buts de maîtrise-approche recherchent la maîtrise de la tâche, la compréhension des contenus, en utilisant des standards de progrès et d'amélioration de leur compétence. Par opposition, les étudiants porteurs de buts de maîtrise-évitement visent à éviter la non-maîtrise de la tâche par rapport à leurs propres exigences en usant de standards comme l'évitement d'une mauvaise compréhension ou d'une résolution incorrecte de la tâche. Mise à part la corrélation positive classique entre les buts de performance-approche et les buts de performance-évitement, la structure factorielle fait apparaître une association positive des buts de maîtrise-évitement et avec les buts de maîtrise-approche et avec les buts de performance-évitement, mais une absence de liaison avec les buts de performance-approche. S'agissant des antécédents, alors que les buts de maîtrise-approche sont dérivés du besoin de réussir et d'un puissant désir d'autodétermination (Deci et Ryan, 1991), les buts de maîtrise-évitement apparaissent fondés sur la peur de l'échec, un désir d'autodétermination faible et une théorie implicite de la compétence de type entité (Dweck et Legget, 1988) ; toutefois, comme les buts de maîtrise-approche, ils reposent sur une valorisation de la compétence. Sur le plan des conséquences et d'un point de vue conceptuel, les buts de maîtrise-évitement recueillant de leur composante de maîtrise une valence positive et de leur composante d'évitement une valence négative, ils devraient entraîner des conséquences à la fois favorables et défavorables à l'apprentissage. De fait, alors que les buts de maîtrise-approche entraînent le pattern des conséquences positives attendu (traitement en profondeur de l'information, facilitation de l'adoption ultérieure de buts de maîtrise-approche), les buts de maîtrise-évitement font apparaître un pattern de conséquences mixte : certaines conséquences sont dirimantes pour l'apprentissage comme une désorganisation dans l'étude, une anxiété anticipatoire face à une évaluation de connaissances et l'adoption ultérieure de buts de même nature ; d'autres sont facilitatrices de l'apprentissage comme l'adoption ultérieure de buts de maîtrise-approche et de performance-approche. Enfin, aucune liaison n'est observée entre les résultats aux examens et ce type de buts, non plus d'ailleurs qu'avec

les buts de maîtrise-approche. De manière générale, non seulement les buts de maîtrise-évitement ont pour partie un pattern de conséquences positives, mais leur pattern de conséquences négatives est moins appuyé que celui des buts de performance-évitement.

La question de savoir quel est le *modus operandi* des différentes orientations de buts a été abordée de front par Barron et Harackiewicz (2001) qui passent en revue la littérature pertinente à la lumière de quatre hypothèses distinctes relatives aux effets des buts de maîtrise et des buts de performance sur divers types de conduites en rapport avec la réussite. Ces hypothèses sont les suivantes.

1. Une hypothèse additive selon laquelle ces deux types de buts auraient des effets positifs, mais indépendants, sur divers produits comportementaux.
2. Une hypothèse interactionnelle où, indépendamment des effets principaux, les deux types de buts interagiraient de telle façon que les sujets qui les adoptent tous les deux seraient avantagés dans la poursuite d'un objectif donné.
3. Une hypothèse de buts spécifiques au sens où les buts de maîtrise et les buts de performance auraient chacun des effets sur des conduites distinctes.
4. Enfin, une hypothèse de buts sélectionnés où, lorsque des étudiants ont le choix de poursuivre plusieurs buts, ils se focalisent selon le moment sur le type de buts qui leur permettra d'atteindre les meilleurs résultats ; la différence entre cette hypothèse et la précédente est que plutôt que de poursuivre simultanément des buts de maîtrise et des buts de performance, les étudiants se concentreraient sélectivement sur un but particulier à un moment donné.

Les auteurs représentent que les quatre hypothèses ont reçu quelque soutien. Cette relative incohérence est sans doute un reflet du fait que, non seulement les échantillons étudiés proviennent de populations fort différentes sur le plan du niveau d'études, mais encore les modes d'analyse statistique des résultats varient d'une étude à l'autre : régressions multiples, plus rarement équations structurales, sélection de groupes extrêmes ou encore profils de buts établis par analyse de classification.

Enfin, à côté des buts de maîtrise et des buts de performance, la théorie normative des buts a mis en évidence l'existence d'une orientation évitement du travail (*work avoidance*) (Brophy, 1983 ; Duda et Nicholls, 1992). Les étudiants qui sont animés par ce type de préoccupations cherchent à se tirer de leurs études en en faisant le moins possible. Les buts de maîtrise et de performance représentent un investissement du sujet par rapport à la problématique psychologique de la compétence et ne diffèrent entre eux que qualitativement (types de définition et de valence de la compétence), tandis qu'un but d'évitement du travail représente l'absence d'investissement dans la compétence. La recherche

montre qu'une telle orientation a des effets délétères sur la motivation au travail et sur la performance d'étudiants universitaires (Archer, 1994) et d'élèves de l'enseignement secondaire (Meece et al., 1988; Nicholls, Patashnick et Nolen, 1985; Nolen, 1988). Comme on pouvait s'y attendre, l'orientation de but d'évitement du travail est corrélée négativement avec l'orientation de but de maîtrise. N'étant pas du tout concerné par des préoccupations d'acquisition de compétence, l'étudiant adopte une stratégie du moindre effort. La valeur conceptuelle de ce type de but par rapport à des orientations distinctes à l'égard de la compétence paraît assez limitée, mais comme il entraîne un manque d'investissement de la compétence, il recèle un intérêt certain sur le plan des conséquences sur les performances (Steele et Aronson, 1995).

Au total, la théorie des buts d'accomplissement est incontestablement un paradigme dominant pour la compréhension de la motivation des élèves en âge scolaire et des étudiants de l'enseignement supérieur. Son origine est américaine. Le Vieux Continent a apporté sa contribution à l'élaboration du paradigme tridimensionnel notamment avec Skaalvik (1997), qui a éprouvé la validité de son modèle auprès d'élèves de l'enseignement primaire norvégien. Depuis, quelques équipes travaillant dans des centres de recherche européens ont exploité ce paradigme. Ainsi, en Norvège encore, Moldjord, Solhjem et Halvari (2000) ont évalué chez des élèves de l'enseignement secondaire l'impact des trois orientations de buts sur les notes⁸ et Strandkleiv (2000) a mesuré leur effet sur diverses variables (mais non pas sur les notes) chez des élèves de l'enseignement primaire et secondaire⁹. En France, Dupeyrat, Mariné et Escribe (1999) ont confirmé auprès d'étudiants inscrits en licence de psychologie une décomposition des buts d'apprentissage en buts de maîtrise et buts de recherche de situations de défi. Les auteurs observent en outre que les uns et les autres sont positivement liés à un apprentissage profond (élaboration) et à diverses mesures de régulation cognitive, ce qui était attendu en fonction des études américaines ; cependant, les buts de maîtrise sont aussi, comme les buts de performance par ailleurs évalués (sans distinction des modalités approche/évitement), liés à des stratégies d'apprentissage de surface (répétition). Des deux dimensions, maîtrise et défi, seule la première est corrélée positivement aux buts de performance. Les buts de performance n'entraînent aucun lien ni avec les stratégies d'apprentissage profond, ni avec la régulation métacognitive, ni avec la régulation de l'effort. Dupeyrat

et Mariné (2000) ont encore observé, chez des étudiants adultes entreprenant après l'obtention d'une équivalence du baccalauréat une formation universitaire courte d'un an, que les buts de performance, tant sur le mode approche que sur le mode évitement, étaient liés à un traitement de surface, mais n'avaient aucun lien significatif ni avec un traitement profond (encore que se manifestât une tendance négative), ni avec l'autorégulation métacognitive, ni avec la persistance.

Somme toute, les travaux sur les buts d'accomplissement dans l'enseignement supérieur restent assez rares en Europe. Aucun d'entre eux, à notre connaissance, n'a encore testé la double bipartition maîtrise-approche, maîtrise-évitement, performance-approche, performance-évitement. En outre, aucune étude n'a *a fortiori* éprouvé la validité discriminante de cette structure factorielle vis-à-vis de l'évitement du travail.

Outre la revue qui vient d'être faite des grandes orientations de recherche ayant jalonné l'histoire de la théorie des buts d'accomplissement dans le domaine scolaire et, surtout, académique, le présent article a plusieurs objectifs. Le premier est de tester un modèle des orientations de buts à cinq facteurs (maîtrise-approche, maîtrise-évitement, performance-approche, performance-évitement, évitement du travail) via une série d'analyses factorielles confirmatoires. Ce type d'analyse permettra de vérifier si la structure factorielle (oblique) est confirmée, l'unidimensionnalité de chaque facteur et la validité discriminante des facteurs entre eux étant assurées. La fidélité (consistance interne) de la mesure de chaque construit sera aussi examinée.

Un deuxième objectif consiste à examiner le degré d'adhésion des participants à chacun des types de buts posés par hypothèse.

Le troisième objectif est d'étudier deux types de validité de la structure factorielle: la validité concourante d'abord, par l'évaluation du type d'associations entre chaque facteur et, d'une part, l'anxiété-trait face à un examen (ATE) et, d'autre part, diverses formes de motivation intrinsèque (MI) et de motivation extrinsèque (ME) ; la validité critérielle ensuite, par la mesure du degré d'association entre les cinq types de buts et l'autorégulation de l'effort. Plusieurs prédictions peuvent être faites à propos des validités concourante et critérielle qui sont dérivées de la littérature.

8. Les notes en langue norvégienne sont positivement corrélées aux buts de performance-approche ; les notes en histoire sont positivement corrélées aux buts de performance-approche et aux buts de maîtrise.

9. La motivation intrinsèque est positivement corrélée aux buts de maîtrise et négativement aux buts de performance-approche et de performance-évitement.

1) Prédiction relatives à la validité concourante

1° Hypothèses corrélationnelles relatives à l'ATE

- a. Nous prédisons l'absence de liaison avec les buts de maîtrise-approche (Elliot et Church, 1997 ; Smith et al., 2002).
- b. L'hypothèse relative aux buts de maîtrise-évitement va moins de soi en raison de l'absence de données précises à cet égard dans la littérature. Toutefois, Elliot et McGregor (2001) ont montré que la peur de l'échec est un prédicteur positif des buts de maîtrise-évitement. Dans la mesure où l'ATE est conceptuellement analogue à la peur de l'échec à ceci près que celle-ci est plus largement rapportée à tout contexte où un échec est possible (Elliot et McGregor, 1999), nous pouvons faire l'hypothèse que l'ATE sera elle aussi positivement corrélée aux buts de maîtrise-évitement.
- c. Pour les buts de performance, la prédiction est une corrélation positive dans les deux modalités (Elliot et McGregor, 1999 ; Smith et al., 2002).
- d. Quant aux buts d'évitement du travail, compte tenu de leur nature, ils ne devraient pas être corrélés avec l'ATE (Harackiewicz et al., 1997).

2° Hypothèses corrélationnelles relatives à la MI et à la ME

Nos prédictions relatives à la MI et à la ME sont fonction des conceptualisations de la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985, 1991). Pour les relations entre les orientations de buts et la MI en particulier, à la suite de Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot et Trash (2002), nous avons examiné seize études contenues dans onze publications américaines consacrées à des étudiants universitaires¹⁰. En outre, nos hypothèses bénéficient de l'étude de Smith et al. (2002) qui a systématiquement mesuré ce type de relations en mettant en correspondance les orientations de buts avec trois formes de MI (MI à la connaissance, MI à l'accomplissement, MI aux sensations) et trois formes de ME (ME identifiée, ME introjectée, ME à régulation externe¹¹).

Buts de maîtrise-approche

S'agissant des associations avec la MI, la recension fournit des valeurs toutes positives. Ce lien positif est confirmé par le travail de Smith et al. (2002) pour les deux formes de MI. Au sujet de la ME, la littérature antérieure au travail de Smith et al. (2002) aurait conduit à prédire des corrélations négatives. Or, ce sont aussi des corrélations

positives pour la ME identifiée et la ME introjectée qui sont observées par ces auteurs, la ME à régulation externe ne donnant lieu à aucune corrélation significative. Dès lors nous prédisons une association positive avec les deux formes de MI et, pour la ME, soit trois corrélations négatives, soit deux corrélations positives (ME identifiée et ME introjectée) et une absence de corrélation (ME à régulation externe).

Buts de maîtrise-évitement

Les données disponibles sont trop maigres pour énoncer des prédictions très précises. Néanmoins, selon Elliot et McGregor (2001), cette orientation de buts a à la fois des antécédents plus négatifs que sa contre-partie approche et des antécédents plus positifs que les buts de performance-évitement. Elle est en particulier fondée sur une autodétermination faible. On devrait pouvoir en conclure que sa liaison avec la MI sera négative ou en tout cas nulle et qu'elle sera associée positivement à la ME.

Buts de performance-approche

Vis-à-vis de la MI, les résultats de l'étude de Smith et al. (2002) ne concordent pas complètement avec ceux de la très grande majorité des travaux antérieurs, qui fournissent une absence d'association. Ces auteurs trouvent effectivement une absence de corrélation pour la MI à la connaissance, mais une corrélation faiblement positive avec la MI à l'accomplissement dans deux échelles de buts de performance-approche sur trois, dont celle de Elliot et Church. Nos prédictions doivent tenir compte de cette incertitude. Avec les trois types de ME, les corrélations seront positives.

Buts de performance-évitement

Concernant les liaisons avec la MI, les prédictions sont délicates à énoncer. En effet, la littérature en général fait émerger des corrélations négatives (cf. Harackiewicz et al., 2002) : dans la mesure où les étudiants qui adoptent ce type de buts voient les situations où un échec est possible comme menaçantes pour leur soi, ils tendent à faire l'expérience de processus négatifs, expérience qui, au bout du compte, affaiblit leur MI. Ainsi, la perspective d'un échec potentiel peut susciter de l'anxiété et orienter l'étudiant vers la détection d'informations le concernant ayant un rapport avec l'échec. Pourtant, l'étude de Smith et al. (2002) laisse apparaître une absence de corrélation. Dès lors nous prédisons soit une association négative, soit une absence d'association.

10. Archer (1994) ; Barron et al. (2001) ; Church et al. (2001) ; Elliot et Church (1997) ; Elliot et McGregor (1999) ; Elliot et McGregor (2001) ; Elliot et al. (1999) ; Harackiewicz et al. (1997) ; Harackiewicz et al. (2000) ; Harackiewicz et al. (2002) ; Pintrich et Garcia (1991).

11. Afin de ne pas alourdir le questionnaire, nous n'avons retenu ni la MI aux sensations, par ailleurs a priori peu pertinente en l'occurrence, ni l'amotivation.

S'agissant de la ME, les corrélations attendues avec les buts de performance-évitement devraient être positives. Elliot et Harackiewicz (1996) ont mis en évidence l'interdépendance entre les buts de performance-évitement et les formes moins autodéterminées de la motivation. Pour les étudiants davantage soumis à la peur de l'échec, les contextes où un échec peut advenir sont naturellement perçus comme menaçants. L'investissement dans un tâche requiert dès lors diverses formes de régulation extrinsèque. Smith *et al.* (2002) trouvent effectivement trois associations positives.

Évitement du travail

Nous prédisons d'après Smith *et al.* (2002), qui ont examiné les corrélations entre l'échelle d'évitement du travail de Skaalvik et les différentes formes de MI et de ME, une association plutôt négative avec toutes les sous-échelles sauf avec la ME à régulation externe qui offrira plutôt une corrélation positive. Toutefois, les corrélations trouvées par Smith *et al.* (2002) sont tellement faibles (entre - .10 et .11) qu'il ne faudrait pas s'étonner de n'en trouver aucune.

2) Prédications relatives à la validité critérielle

Une corrélation positive est attendue entre l'autorégulation de l'effort et les buts de maîtrise-approche et une corrélation négative avec l'évitement du travail. Les prédictions relatives aux buts de performance-approche et de performance-évitement sont plus difficiles à émettre compte tenu des résultats divergents dans la littérature. Pour les buts de performance-approche, on s'attend soit à une corrélation positive, soit à une absence de corrélation, et, pour les buts de performance-évitement, soit à une corrélation négative, soit à une absence de corrélation. Enfin, en l'absence de résultat connu dans la littérature relatif aux buts de maîtrise-évitement, aucune prédiction ne peut être avancée à leur égard.

MÉTHODE

Participants, contexte et procédure

Trois cent soixante-douze étudiants (primants, répétants ou élèves libres) volontaires de la première candidature de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Liège ont participé à la recherche. On a procédé à deux récoltes de données. Une semaine

avant la fin du premier quadrimestre, les participants ont complété un questionnaire comprenant des items relatifs aux buts d'accomplissement, à l'ATE ainsi qu'à la MI et à la ME. Un second questionnaire portant entre autres sur l'autorégulation de l'apprentissage effectivement mise en œuvre pendant la période de préparation des examens a été administré au milieu du deuxième quadrimestre après les épreuves de janvier. L'administration des questionnaires a été effectuée en grand auditoire sous la direction de l'auteur, avec l'aide de deux personnes inconnues des étudiants. Aucune obligation ne fut faite aux étudiants de participer à l'étude, qui par ailleurs ne recevaient aucun avantage matériel en échange de cette participation¹². Ils étaient avertis que leur anonymat serait préservé grâce à un système de codage de leur identité connu de nous seul¹³. Les étudiants absents, repérés grâce à la liste facultaire, ont reçu par courrier le questionnaire qu'ils étaient invités à retourner au Service d'Orientation Universitaire de l'Université sous enveloppe préimbrée.

Seuls les questionnaires des primants¹⁴ ont été traités. Au total, 207 protocoles d'étudiants volontaires ($M = 19$ ans, 3 mois ; $DS = 1$ an, 9 mois) qui ont rempli complètement les deux questionnaires ont pu faire l'objet d'une analyse, soit 72,38% de l'effectif des primants qui était de 286. Cet échantillon comportait 21,26% de garçons ($N = 44$) et 78,74% de filles ($N = 163$). Quelques rares questionnaires présentaient sporadiquement quelques données manquantes. Elles ont été traitées grâce au système PRELIS d'imputation de valeurs manquantes du statisticien LISREL 8.54¹⁵.

Mesures

Buts d'accomplissement. Un groupe d'étudiants de première candidature de l'année académique antérieure à celle où fut prélevé l'échantillon a été interviewé dans le cadre d'un entretien semi-structuré sur les buts qu'ils poursuivaient en suivant les cours à la Faculté et en préparant les épreuves (non obligatoires) de janvier. Ces interviews ont permis l'adaptation d'items utilisés dans les travaux de Elliot et de ses collègues (Elliot et Church, 1997). Un pool de 17 items (cf. Annexe) a été ainsi construit à raison de 3 à 4 items par type d'orientation de buts (échelle de Likert à 7 pas de 1 à 7 ; 1 = *ne s'applique pas du tout à moi* ; 7 = *s'applique tout à fait à moi*).

12. Il leur était seulement expliqué que l'étude à laquelle ils participeraient permettrait de mieux connaître les raisons des résultats aux examens et par conséquent d'améliorer l'aide aux étudiants.

13. Sexe, jour de naissance, mois de naissance, trois premiers chiffres de la carte d'identité.

14. Nous appelons primant tout étudiant qui est inscrit en première candidature en sciences psychologiques et de l'éducation pour la première fois.

15. La valeur à imputer est calculée à partir d'un autre cas qui a un pattern de réponses similaire pour un groupe de variables apparentées à celle pour laquelle manque la donnée.

La méthode d'analyse de ces données met en œuvre une modélisation¹⁶ par équations structurales réduite ici à un modèle de mesure qui formalise les relations entre les items saturant par hypothèse en leur facteur latent respectif et les relations entre facteurs latents. Cette analyse a été réalisée à l'aide du statisticiel LISREL 8.54 (Jöreskog et Sörbom, 2003).

Nos données ne répondant manifestement pas à la condition de normalité des distributions conjointes (dissymétrie multivariée = 13.424, $p < .001$; kurtose multivariée = 8.149, $p < .001$), l'une des solutions consistait à normaliser les scores. Cependant, si cette transformation des données laisse en l'état les moyennes et les écarts-types, elle modifie les corrélations. Il est préférable, estimons-nous, de travailler sur les données brutes. Or, dans ce cas, c'est la méthode d'estimation des moindres carrés pondérés (WLS) qui est le plus souvent employée. Toutefois, avec de petits échantillons, les concepteurs du statisticiel la déconseillent et recommandent la méthode d'estimation du maximum de vraisemblance (ML). Celle-ci est appliquée à une matrice de covariances asymptotiques et deux χ^2 sont calculés sous hypothèse de non-normalité : celui de Satorra-Bentler (Satorra et Bentler, 1988) et le χ^2 corrigé pour non-normalité. C'est le premier qui est privilégié par défaut, parce que sa valeur correspond à la moyenne asymptotique exacte même sous des conditions de non-normalité. Les autres indices qui dépendent du χ^2 comme le RMSEA sont aussi calculés à partir de ce χ^2 -là. De même, les erreurs standard sont estimées sous hypothèse de non-normalité des variables observées. Afin d'évaluer l'ajustement des données aux modèles sous hypothèse, plusieurs indices d'ajustement ont été utilisés : le χ^2 (Jöreskog et Sörbom, 1993) qui doit être non significatif au seuil choisi, le rapport χ^2 /degrés de liberté (idéalement inférieur à 2, inacceptable au delà de 5) ; le *goodness-of-fit index* (GFI ; Jöreskog et Sörbom, 1993) ; le *comparative fit index* (CFI ; Bentler, 1990) ; le *non-normed fit index* (NNFI¹⁷ ; Bentler et Bonnet, 1980) ; l'*expected cross-validation index* (ECVI ; Browne et Cudeck, 1989) ; enfin, le *root-mean-square error of approximation* (RMSEA ; Steiger et Lind, 1980 ; Steiger, 1990 ; Browne et Cudeck, 1993).

Dans le cas où l'estimation est faite par le maximum de vraisemblance, la statistique χ^2 permet en principe d'apprécier l'importance de l'écart entre la matrice de covariances des paramètres estimés et la matrice de covariances des données observées. Il s'agit d'une épreuve d'estimation et l'on sait qu'ici, contrairement au cas de figure habituel, l'hypothèse du chercheur correspond à

l'hypothèse nulle d'une absence d'écart entre les deux matrices. Un test de χ^2 non significatif ($p \geq .05$) suggère que le modèle est une représentation raisonnable des données. Cependant, une telle estimation est très généralement considérée comme peu fiable pour plusieurs raisons (cf. pour un résumé Bacher, 1999). À part des raisons classiques communes à toutes les épreuves d'estimation, d'autres sont propres au cas particulier d'application du test du χ^2 . Cette statistique est sensible à la taille de l'échantillon : pour les grands échantillons, elle peut conduire au rejet d'un modèle qui ne diffère que de façon insignifiante de l'organisation des données ; inversement, pour les petits échantillons, elle peut résulter en l'acceptation d'un modèle présentant de fortes différences d'avec les données. Jöreskog et Sörbom (1993) recommandent en conséquence de considérer le test du χ^2 comme une mesure d'ajustement plutôt que comme un test statistique de l'hypothèse nulle. Comme le χ^2 ne fournit aucune indication sur le degré de l'ajustement, on a aussi recours à d'autres indices variant de 0 à 1. Ceux utilisés dans la présente étude appartiennent à des familles différentes comme le recommande Bacher (1999). Une première catégorie de mesures comprend notamment le GFI, qui mesure le degré auquel le modèle s'ajuste aux données par rapport à l'absence de modèle. Le GFI constitue une mesure des variances et des covariances relatives prises conjointement en compte par le modèle. Une règle empirique veut que la valeur de cet indice doit être égale ou, mieux encore, supérieure à .90. Une autre catégorie d'indices mesure la qualité d'ajustement du modèle aux données par rapport à un modèle de base, en général le modèle où toutes les variables observées sont non corrélées. Ainsi, le CFI et le NNFI sont réputés indépendants de la taille de l'échantillon. La règle d'une valeur égale ou supérieure à .90 vaut aussi pour ces deux indices. L'ECVI est spécifiquement défini pour le cas où un seul échantillon est disponible. Plus l'indice est faible, plus on peut s'attendre à ce que le modèle soit stable sur un autre échantillon. Il est donc recommandé de choisir le modèle qui fournit la valeur de l'ECVI la plus faible, indicatrice du potentiel plus élevé de réplication sur un échantillon issu de la même population. Enfin, le RMSEA est un indice qui s'appuie sur une estimation de l'erreur d'approximation de la population. Browne et Cudeck (1993) suggèrent qu'une valeur de .05 ou inférieure indique un ajustement étroit du modèle en fonction du nombre de degrés de liberté et que les valeurs allant jusqu'à .08 représentent des erreurs raisonnables d'approximation. Un intervalle de confiance pour cette statistique peut être construit et un test d'ajustement étroit éprouve

16. Nous appelons modèle « un ensemble d'hypothèses relatives aux relations qui s'établissent entre plusieurs variables considérées comme formant un système » (Bacher, 1999, p. 100).

17. Le NNFI est une autre appellation pour le Tucker-Lewis index (TLI) (Tucker & Lewis, 1973).

l'hypothèse qu'elle est inférieure à .05. Idéalement la valeur de p ($RMSEA < .05$) devrait être supérieure à .50 (Jöreskog et Sörbom, 2001).

Anxiété-trait face aux examens

Sept items ont été extraits de la version francophone de l'échelle *Faalangst du Vragenlijst Studie- en Examenvaardigheden* (VaSEV) (Depreeuw, Eelen et Stroobants, 1996). Certains d'entre eux ont fait l'objet d'un léger remaniement. Deux items supplémentaires ont été adaptés de l'instrument *The Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MLSQ) (Garcia et Pintrich, 1996). Les participants répondaient sur une échelle à 7 pas avec deux ancrages (1 = *ne s'applique pas du tout à moi* ; 7 = *s'applique tout à fait à moi*). L'unidimensionnalité de l'échelle a été éprouvée à l'aide d'une analyse factorielle confirmatoire. L'échelle définitive composée de cinq items a fourni une solution satisfaisante : $\chi^2(5) = 6.34$, $p = .275$; $\chi^2/dl = 1.268$; $RMSEA = .036$, p ($RMSEA < .05$) = .54 ; $GFI = .98$; $NNFI = .98$; $CFI = .99$. La fidélité est de .87¹⁸. Exemple d'item : « J'ai, plus que les autres, des problèmes physiques et/ou psychologiques dus aux examens ».

Autorégulation de l'effort

L'autorégulation de l'effort a été mesurée à l'aide de trois items extraits du *MLSQ* (Garcia et Pintrich, 1996) et adaptés. La fidélité est de .75. Exemple d'item : « Je me suis acharné(e) à tout voir, même si le contenu ne m'intéressait pas » (échelle à sept pas avec deux ancrages : 1 = *pas du tout* ; 7 = *tout à fait*).

Motivation intrinsèque et extrinsèque

La MI et la ME à faire des études universitaires ont été évaluées à l'aide d'un échantillon d'items tirés de l'*Echelle de Motivation en Education* (EME) (Vallerand, Blais, Brière et Pelletier, 1989)¹⁹. Certains d'entre eux ont été légèrement remaniés pour les adapter au système universitaire de la Communauté française de Belgique. L'EME est composée de sept sous-échelles, dont trois mesurent la MI et trois la ME, la septième évaluant l'amotivation. Deux sous-échelles de MI ont été sélectionnées : (a) MI à la connaissance (exemple d'item : « Parce que j'ai du plaisir à travailler les cours qui m'apprennent des choses nouvelles ») ; (b) MI à l'accomplissement (exemple d'item : « Pour éprouver le plaisir de me surpasser dans

mes études »). Les trois sous-échelles de ME sont les suivantes : (a) ME identifiée (exemple d'item : « Parce que, selon moi, ces études universitaires vont m'aider à me préparer à la carrière que j'ai choisie ») ; (b) ME introjectée (exemple d'item : « Parce que le fait d'être à l'université me donne le sentiment d'avoir une certaine valeur personnelle ») ; (c) ME à régulation externe (exemple d'item : « Parce que le diplôme universitaire me permettra de trouver un emploi plus rémunérateur »). Ces sous-échelles étaient à sept pas avec deux ancrages (1 = *ne s'applique pas du tout à moi* ; 7 = *s'applique tout à fait à moi*).

Une AFC préliminaire a été menée afin de contrôler la validité factorielle. Le modèle postulé à cinq facteurs (MI à la connaissance : 1 item ; MI à l'accomplissement : 2 items ; ME identifiée : 2 items ; ME introjectée : 3 items ; ME à régulation externe : 2 items) fournit un ajustement satisfaisant : $\chi^2(26) = 37.27$, $p = .07$; $\chi^2/dl = 1.43$; $RMSEA = .046$, p ($RMSEA < .05$) = .55 ; $GFI = .96$; $NNFI = .97$; $CFI = .98$. Les corrélations ϕ entre les cinq facteurs sont conformes aux attentes en fonction de l'étude de Vallerand *et al.* (1989). La corrélation la plus élevée liant la MI à l'accomplissement et la ME introjectée (.86) ne met pas en péril la validité discriminante entre les deux facteurs : un test formel de comparaison entre le modèle sous hypothèse et un modèle où les cinq items saturaient dans le même facteur tranche clairement en faveur du modèle sous hypothèse ($\Delta \chi^2(4) = 16.73$, $p < .005$). Les coefficients de fidélité sont de .73 (MI à l'accomplissement), .62 (ME identifiée), .84 (ME introjectée) et .75 (ME à régulation externe).

RÉSULTATS

Orientations de buts d'accomplissement

Validité factorielle

Une AFC spécifiant que les items attachés à chaque facteur saturaient bien en leur variable latente respective a éprouvé le modèle sous hypothèse à cinq variables latentes, soit la quadripartition des orientations de buts et une orientation évitement du travail.

En général, pour asseoir la validité d'un modèle confirmatoire, trois étapes doivent être satisfaites. Premièrement, les indices d'ajustement doivent être satisfaisants. Deuxièmement, l'unidimensionnalité factorielle doit être assurée. Il convient d'examiner la valeur des paramètres estimés, en particulier les poids

18. La fidélité a été calculée comme suggéré par Bagozzi (1994) et Bollen (1989). La formule est : $\rho_{ii} = (\sum \lambda_i)^2 / (\sum \lambda_i)^2 + \sum \delta_{ii}$ où les λ_i sont les poids factoriels et les δ_{ii} , les variances d'erreur. Ce coefficient fait l'économie de l'hypothèse que chaque item a un poids égal dans la détermination de l'échelle composite.

19. Nous nous plaisons à remercier les auteurs de nous avoir procuré un exemplaire de l'EME et donné la permission de l'utiliser à des fins de recherche.

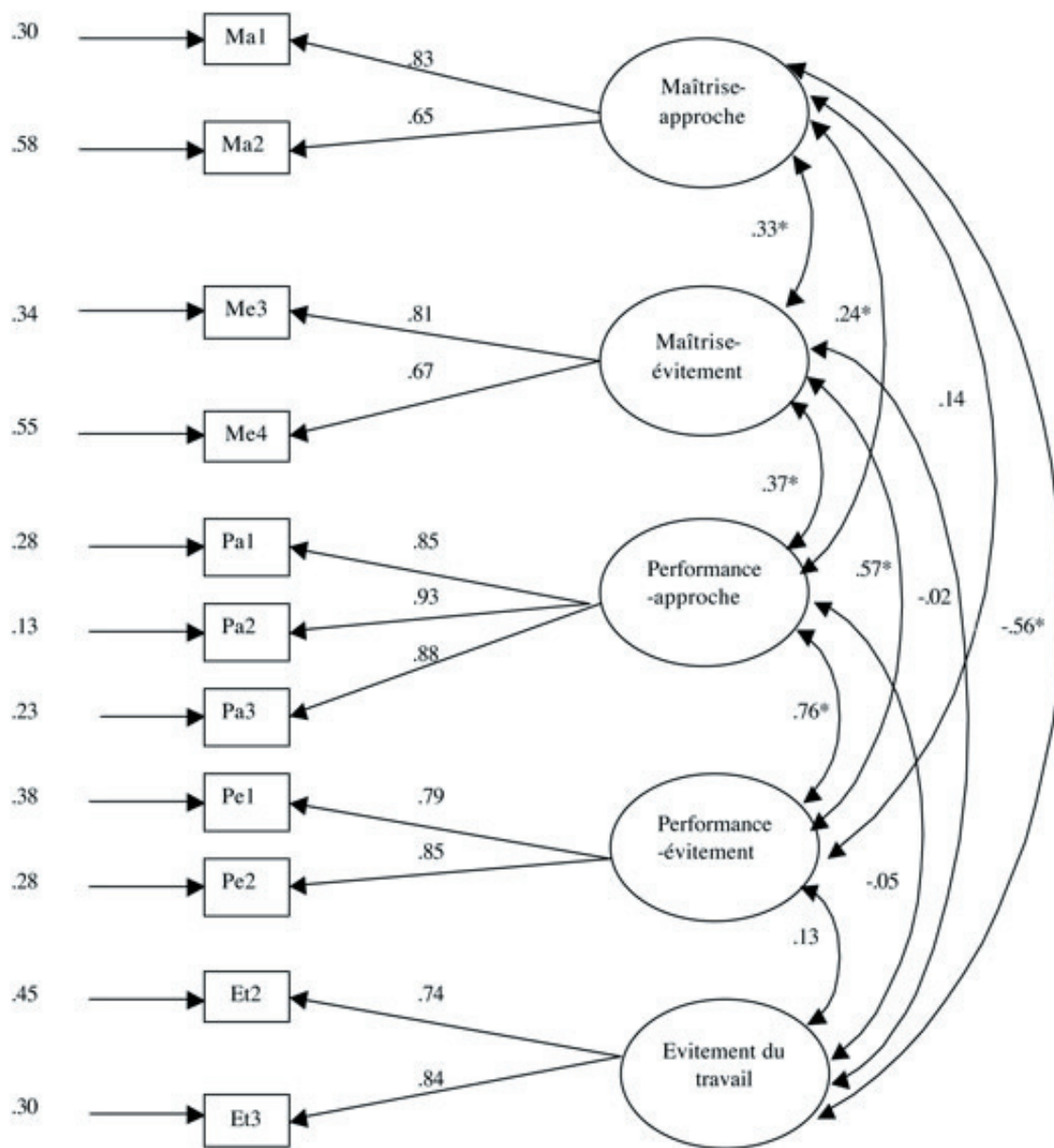


Figure 1 : Analyse factorielle confirmatoire des items de buts d'accomplissement

$\chi^2 = 42,67$, $df = 34$, $p = 0,14618$, $RMSEA = 0,035$
 Les valeurs sont standardisées. Note. * significatif à $p < .05$.

factoriels. Bagozzi (1994) suggère que les λ^2 soient au moins égaux à .40. Troisièmement, afin d'asseoir la validité discriminante, il faut examiner la matrice de corrélations entre les facteurs latents : celles-ci doivent être significativement inférieures à 1.00.

Afin d'assurer l'unidimensionnalité de chaque groupe de mesure, six items présentant des coefficients de satura-

tion insuffisants ou des valeurs résiduelles trop importantes avec d'autres items saturant dans un autre facteur ont été écartés (items Ma3, Ma4, Me1, Me2, Pe3, Et1). La composition définitive des facteurs latents est la suivante : maîtrise-approche : items Ma1, Ma2 ; maîtrise-évitement : items Me3, Me4 ; performance-approche : items Pa1, Pa2, Pa3 ; performance évitement : items Pe1, Pe2 ;

Tableau 1 : Résultats de l'analyse factorielle confirmatoire ($N = 207$)

Modèle	Indices d'ajustement				RMSEA	$p(\text{RMSEA}) < .05$	GFI	NNFI	CFI	ECVI
	χ^2	dl	χ^2/dl	Valeur de p						
Modèle nul	404.99	54	7.50	<.00001	.178	<.01	.72	.67	.73	2.20
Modèle sous hypothèse	42.67	34	1.26	.14618	.035	.77	.96	.98	.99	.52

Note. RMSEA = root-mean-square error of approximation ; $p(\text{RMSEA}) < .05$ = test d'ajustement étroit ; GFI = goodness-of-fit index ; NNFI = non-normed fit index ; CFI = comparative fit index ; ECVI = expected cross-validation index.

Comparaison des modèles

Modèle sous hypothèse vs Modèle nul : $\Delta \chi^2(20) = 362.23, p < .0005$

Tableau 2 : Poids factoriels et fidélités pour le modèle sous hypothèse

Facteur latent	Ma1	Ma2	Me3	Me4	Pa1	Pa2	Pa3	Pe1	Pe2	Et2	Et3	Fidélité
Maîtrise-approche	.83	.65										.71
Maîtrise-évitement			.81	.67								.71
Performance-approche					.85	.93	.88					.92
Performance-évitement								.79	.85			.80
Évitement du travail										.74	.84	.77

Tableau 3 : Corrélations phi entre les facteurs latents

Facteur latent	Maîtrise-approche	Maîtrise-évitement	Performance-approche	Performance-évitement
Maîtrise-approche	1			
Maîtrise-évitement	.33	1		
Performance-approche	.24	.37	1	
Performance-évitement	.14	.57	.76	1
Évitement du travail	-.56	-.02	-.05	.13

Note. Les valeurs en gras sont significatives à $p < .05$.

évitement du travail : items Et2, Et3. Le modèle sous hypothèse fournit d'excellentes valeurs d'ajustement (cf. Tableau 1). Toutes les valeurs de t des saturations sont supérieures à 1.96. Le rapport χ^2/dl est largement inférieur à 2 (1.26); la valeur de probabilité du χ^2 est supérieure au seuil .05 ($p = .14618$). Les indices GFI, NNFI et CFI sont supérieurs à .90 (GFI = .96 ; NNFI = .98 ; CFI = .99). Le RMSEA est nettement inférieur à .05 (.035) et le test d'ajustement étroit est très supérieur à .50 (.77). La différence entre le modèle testé et le modèle nul (où les onze items indiquent le même facteur) est hautement significative ($\Delta \chi^2(20) = 362.32, p < .0005$). La Figure 1 présente les poids factoriels et les corrélations ϕ pour ce modèle. Les poids factoriels sont tous significatifs et élevés (cf. Tableau 2).

Fidélités

Les coefficients de fidélité ρ sont de .71 (maîtrise-approche), .71 (maîtrise-évitement), .92 (performance-approche), .80 (performance-évitement) et .77 (évitement du travail). Ces valeurs sont acceptables à très bonnes (cf. Tableau 2).

Validité discriminante

La matrice des corrélations ϕ entre facteurs latents, désatténuées au sens où les effets des erreurs de mesure pour les variables observées ont été éliminés, a été examinée pour vérifier la validité discriminante (cf. Tableau 3). Comme attendu en fonction des résultats de Elliot et McGregor (2001), cet indice d'association entre les buts de maîtrise-approche et les buts de maîtrise-évitement est positif ($\phi = .33; p < .05$) (.32 dans l'étude américaine). Les buts de performance-approche vs évitement sont plus hautement corrélés ($\phi = .76$) que dans l'étude américaine (.18). Les relations entre les deux orientations de buts (maîtrise vs performance) sont aussi conformes aux attentes tant pour les buts de maîtrise-approche vs de performance-évitement ($\phi = .14, ns$) que pour les buts de maîtrise-évitement vs de performance-évitement ($\phi = .57$). La validité discriminante est aussi atteinte entre les buts de maîtrise-approche et les buts de performance-approche ($\phi = .24$) et entre les buts de maîtrise-évitement et les buts de performance-approche ($\phi = .37$). On notera que, dans le premier cas, la corrélation est positive, alors qu'elle est faiblement négative chez Elliot et McGregor (2001) (-.14), et que, dans le second, elle est positive, alors qu'elle est non significative dans l'étude américaine.

Tableau 4 : Modèles alternatifs

Modèle	χ^2	dl	χ^2/df	Valeur de p	RMSEA	$p(RMSEA) < .05$	GFI	NNFI	CFI	ECVI
Quadrichotomique A	140.24	38	3.69	<.00001	.114	<.01	.88	.88	.91	.95
Quadrichotomique B	108.76	38	2.87	<.00001	.095	<.01	.90	.91	.94	.80
Trichotomique A	111.96	41	2.73	<.00001	.092	<.01	.90	.91	.93	.79
Trichotomique B	199.73	41	4.87	<.00001	.137	<.01	.83	.83	.87	1.21

Comparaison des modèles

Modèle sous hypothèse vs Mod. quad. A : $\Delta \chi^2(4) = 97.57, p < .0005$

Modèle sous hypothèse vs Mod. quad. B : $\Delta \chi^2(4) = 66.09, p < .0005$

Modèle sous hypothèse vs Mod. tri. A : $\Delta \chi^2(7) = 69.29, p < .0005$

Modèle sous hypothèse vs Mod. tri. B : $\Delta \chi^2(7) = 157.06, p < .0005$

Enfin, conformément aux attentes, les orientations de buts de maîtrise et de buts de performance sont distinctes de l'évitement du travail, quelle que soit la modalité : l'évitement du travail n'est corrélé significativement à aucune des orientations de buts sauf négativement aux buts de maîtrise-approche ($\phi = -.56$).

Modèles alternatifs

Afin de vérifier si l'ajustement de modèles alternatifs n'était pas meilleur, des AFC additionnelles ont été effectuées. Ont ainsi été envisagés quatre modèles alternatifs (cf. Tableau 4 ci-dessus).

1. Un modèle quadrichotomique A pour lequel les items de performance-approche, de performance-évitement et d'évitement du travail saturant en leur facteur respectif, tandis que les items de maîtrise-approche et de maîtrise-évitement saturant en la même variable latente.
2. Un modèle quadrichotomique B pour lequel les items de maîtrise-approche, de maîtrise-évitement et d'évitement du travail saturant en leur facteur respectif, tandis que les items de performance-approche et de performance-évitement saturant en la même variable latente.
3. Un modèle trichotomique A où les items de maîtrise-approche et de maîtrise-évitement saturant en la même variable latente, les items de performance-approche et de performance-évitement saturant en une autre variable latente et les items d'évitement du travail en une troisième.
4. Un modèle trichotomique B où les items maîtrise-approche et performance-approche saturant en la même variable latente, les items maîtrise-évitement et approche-évitement en une autre et les items d'évitement du travail en une troisième.

Aucun des quatre modèles alternatifs ne procure un ajustement satisfaisant des données et le modèle sous hypothèse est toujours meilleur que chacun d'entre eux. En particulier, l'ECVI du modèle sous hypothèse est plus petit (.52) que le plus faible ECVI des modèles alternatifs

(Modèle trichotomique A : .79). En conclusion, l'hypothèse selon laquelle un modèle à cinq facteurs constituerait une structure factorielle susceptible de rendre compte de l'organisation des données est confirmée.

Ces résultats sont en accord avec ceux de Elliot et McGregor (2001) et en étendent en partie la portée. Non seulement l'hypothèse de la bipartition des buts de maîtrise et de la bipartition des buts de performance est confirmée, mais encore ces quatre orientations de buts sont distinctes de l'évitement du travail.

Statistiques descriptives

L'examen des statistiques descriptives relatives aux différentes orientations de buts (cf. Tableau 5) est très instructif. Sur base de l'analyse factorielle confirmatoire et compte tenu des coefficients de fidélité, des indices ont été créés en faisant la moyenne des scores des items saturant en leur facteur respectif, afin d'apprécier le degré auquel les différents types de buts ont été adoptés par les étudiants.

Les buts de maîtrise-approche (critère absolu de compréhension et critère absolu matière) sont clairement significatifs (l'ensemble des pas de l'échelle est utilisé). La moyenne ($M = 4.86, DS = 1.26$) se situe au delà du pas médian de l'échelle : 69.08% des étudiants se positionnent entre les degrés 4.5 et 7 de l'échelle. Ils ne sont que 18.84% à déclarer ne pas ou ne guère adopter ce type de buts (positionnement égal ou inférieur à 3.5). Ces valeurs attestent qu'une majorité d'étudiants déclare viser à atteindre un standard absolu de compréhension et de maîtrise des matières. Les buts de maîtrise-évitement (critère intra-individuel) sont eux aussi significatifs ($M = 4.19, DS = 1.44$). En fait, près de la moitié des étudiants (48.79%) déclare se fixer pour but d'éviter une non-maîtrise de la matière (degrés 4.5 à 7), alors que 37.20% n'adhèrent pas ou guère à ce type de buts (degrés 1 à 3.5). De manière intéressante, on notera dans une perspective comparative empirique que l'étude américaine *princeps* fournit une valeur inférieure au pas médian de l'échelle pour cette orientation²⁰.

Les buts de performance-approche ne sont pas de ceux que la plupart des étudiants poursuivent ($M = 2.67, DS =$

20. $M = 3.89, DS = 1.53$ (deux des items utilisés dans cette étude renvoient aux mêmes critères que les nôtres, le troisième à un critère intra-individuel).

Tableau 5 : Statistiques descriptives relatives aux buts de maîtrise, buts de performance et évitement du travail

Variable	<i>M</i>	<i>DS</i>	Minimum ^a	Maximum ^b	Intervalle interquartile
Maîtrise-approche	4.86	1.26	1.50	7.00	2.00
Maîtrise-évitement	4.19	1.44	1.00	7.00	2.00
Performance-approche	2.67	1.53	1.00	7.00	2.67
Performance-évitement	3.57	1.85	1.00	7.00	3.00
Évitement du travail	2.69	1.59	1.00	7.00	3.00

Note. a Minimum possible = 1. b Maximum possible = 7.

1.53) : 68% d'entre eux ont une valeur d'échelle comprise entre 1 et 3.5 et ils ne sont que 14% à avoir tendance à y adhérer (positionnement égal ou supérieur à 4.5). La non-adhésion à des buts de performance-évitement est aussi la tendance majoritaire, quoique moins accusée ($M = 3.57$, $DS = 1.85$) : 54.59% des étudiants ne les adoptent guère ou pas (positionnement entre 1 et 3.5) et 36.23% d'entre eux se positionnent entre les degrés 4.5 et 7 de l'échelle. Au total, ces résultats contrastent avec ceux de l'étude de Elliot et McGregor (2001), où les moyennes sont au-dessus du pas médian de l'échelle²¹.

Enfin, les buts d'évitement du travail ($M = 2.69$, $DS = 1.59$) ne sont adoptés que par une minorité d'étudiants (16.92% ont un score égal ou supérieur à 4.5), 71.98 % des participants rapportant qu'ils n'y adhèrent pas ou guère (scores égaux ou inférieurs à 3.5).

Validité concourante

1) Orientations de buts et ATE

Un indice d'ATE a été obtenu en faisant la moyenne des cinq items de l'échelle. La majorité des participants ne rapporte pas un haut degré d'anxiété ($M = 3.55$, $DS = 1.53$). Seulement 22.71 % d'entre eux ont un score égal ou supérieur au degré 5 de l'échelle.

Cet indice a ensuite été mis en correspondance avec les différentes orientations de buts. Les corrélations sont tout à fait conformes aux attentes (cf. Tableau 6, page suivante).

L'ATE est

- non corrélée aux buts de maîtrise-approche ($r = -.03$, *ns*)²² ;
- corrélée positivement aux buts de maîtrise-évitement ($r = .44$, $p < .001$) et aux buts de performance-évitement ($r = .41$, $p < .001$)²³ ;
- corrélée positivement aux buts de performance-approche ($r = .20$, $p < .005$)²⁴ ; l'ATE est donc corrélée positivement aux buts de performance dans leur double modalité, résultat qui réplique exactement le pattern trouvé par Elliot et McGregor (1999) ;
- non corrélée à l'évitement du travail ($r = .11$, *ns*)²⁵.

Au total, nos résultats sont pratiquement totalement en accord avec ceux de Smith *et al.* (2002) et tels que l'on pouvait les prévoir en fonction de la littérature. Quant à la corrélation concernant la variable de maîtrise-évitement, qui n'apparaît pas dans l'étude de Smith *et al.* (2002), elle va dans le sens de la prédiction.

2) Orientations de buts et MI / ME

Les corrélations entre les cinq orientations de buts et les cinq sous-échelles de MI et de ME sont présentées dans le tableau 6 (page suivante).

Au total, sur les vingt-quatre prédictions où l'analyse systématique de Smith *et al.* (2002) pouvait servir de référence additionnelle, soit l'ensemble des orientations de buts sauf les buts de maîtrise-évitement, dix-neuf sont confirmées. Ne sont contraires aux attentes que l'association (faiblement) positive entre buts de performance-évitement et la MI à l'accomplissement (là où on attendait une corrélation négative ou une absence de corrélation) et quatre absences de liaison entre l'évitement du travail et l'ATE (au lieu d'une association positive), la MI à la connaissance (là où on attendait plutôt une corrélation négative), la ME introjectée (où une corrélation négative était attendue) et la ME à régulation externe (au lieu d'une corrélation positive).

L'analyse plus détaillée de la validité concourante des quatre orientations de buts et de l'évitement du travail fournit les conclusions qui suivent.

Conformément aux prédictions dérivées de la théorie, les buts de maîtrise-approche sont positivement associés aux deux dimensions de la MI (MI à la connaissance : $r = .27$,

21. Buts de performance-approche : $M = 4.82$, $DS = 1.68$; buts de performance-évitement : $M = 4.49$, $DS = 1.67$.

22. Par comparaison, la corrélation observée par Smith *et al.* (2002) avec une échelle d'anxiété au test tirée du MSLQ est de .03.

23. .51 chez Smith *et al.* (2002).

24. .15 chez Smith *et al.* (2002).

25. Smith *et al.* (2002) trouvent entre l'échelle d'évitement du travail de Skaalvik (1997) et leur mesure d'ATE une légère corrélation positive (.16).

Tableau 6 : Corrélations de Pearson entre les orientations de buts et l'ATE, les sous-échelles de MI / ME et l'autorégulation de l'effort

Variable	Maîtrise-approche	Maîtrise-évitement	Performance- approche	Performance- évitement	Evitement du travail
ATE	-.03	.44****	.20***	.41****	.11
MI connaissance	.27****	.18*	.06	.09	-.12
MI accomplissement	.32****	.19****	.32****	.18**	-.18**
ME identifiée	.27****	.18**	.23**	.24**	-.14*
ME introjectée	.20**	.18*	.44****	.31****	-.10
ME régulation externe	.07	.08	.30**	.24**	.04
Autorégulation de l'effort	.39****	.11	.17*	.14	-.43****

Note. ATE = anxiété-trait face à l'examen. MI = motivation intrinsèque. ME = motivation extrinsèque. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .005$; **** $p < .001$.

$p < .001$; MI à l'accomplissement : $r = .32$, $p < .001$). Les participants qui adoptent ce type de buts tendent à un haut degré d'autodétermination parce qu'ils perçoivent la réussite comme étant fondamentalement sous leur contrôle. Ils sont portés à croire que leur réussite dépend de leurs efforts et l'énergétisation de leur comportement fait moins appel à une régulation externe.

Comme prévu aussi, aucune corrélation négative significative n'apparaît entre les buts de maîtrise-approche et l'ATE ($r = -.03$, ns). Les personnes qui adoptent ce type de buts sont centrées sur une maîtrise autoréférenciée de l'activité, plutôt que sur une comparaison de leur compétence avec autrui et cette forme de régulation n'est pas sous-tendue par la peur de l'échec (Elliot et McGregor, 1999).

De manière surprenante, mais en accord avec Smith *et al.* (2002), aucune association négative n'émerge entre cette orientation de buts et la ME identifiée et la ME introjectée. Au contraire, ce sont deux corrélations positives qui apparaissent (ME identifiée : $r = .27$, $p < .001$; ME introjectée : $r = .20$, $p < .01$). Quant à la ME à régulation externe, elle ne donne lieu à aucune association ($r = .07$, ns). Smith *et al.* (2002), qui trouvent exactement le même pattern, rattachent les deux associations positives avec la

ME identifiée et la ME introjectée à la nature autorégulatoire de ces deux types de ME, telle que définie par Deci et Ryan (1985, 1991). Elles représentent des formes plus autodéterminées de la motivation extrinsèque, la ME à régulation externe étant la forme la moins autodéterminée, ce qui expliquerait l'absence d'association. Dans un contexte d'activités sportives, Brunel (1999) a pu également observer une association positive entre orientation vers la maîtrise et formes identifiée et introjectée de la motivation extrinsèque. Ainsi donc, il est permis de penser que certains individus poursuivent des buts importants pour eux pour des raisons tout autant instrumentales qu'intrinsèques.

Le profil d'association des buts de maîtrise-évitement avec les deux formes de MI et les trois formes de ME est similaire à celui des buts de maîtrise-approche²⁶. Mais, différence importante, la corrélation avec l'ATE est positive ($r = .44$, $p < .001$). Ce dernier résultat s'explique par la peur de l'échec qui sous-tend les buts de maîtrise-évitement (Elliot et McGregor, 2001). Les corrélations positives avec les trois formes de ME étaient attendues. En revanche, contrairement aux prédictions, les associations sont aussi positives avec les deux formes de MI.

26. Un test formel de comparaison des quatre corrélations positives deux à deux ne laisse apparaître aucune différence significative entre elles. $t(204)$ maîtrise-approche/maîtrise-évitement – MI à la connaissance = 1.04 (ns) ; $t(204)$ maîtrise-approche/maîtrise-évitement – MI à l'accomplissement = 1.61 (ns) ; $t(204)$ maîtrise-approche/maîtrise-évitement – ME identifiée = 1.02 (ns) ; $t(204)$ maîtrise-approche/maîtrise-évitement – ME introjectée = .33 (ns). La formule utilisée pour tester la différence entre deux coefficients de corrélation non indépendants est celle de Williams (1959), avalisée par Steiger (1980) :

$$t = (r_{12} - r_{13}) \sqrt{\frac{(N-1)(1+r_{23})}{2 \left(\frac{N-1}{N-3} \right) |R| + \frac{(r_{12} - r_{13})^2}{4(1-r_{23})}}}$$

ou $|R| = (1 - r_{12}^2 - r_{13}^2 - r_{23}^2) + (2r_{12}r_{13}r_{23})$

Les buts de performance-approche offrent un profil très conforme aux attentes. L'association est positive avec l'ATE ($r = .20, p < .005$) et avec les trois formes de ME (ME identifiée : $r = .23, p < .01$; ME introjectée : $r = .44, p < .001$; ME à régulation externe : $r = .30, p < .01$). Enfin, il y a une absence de corrélation avec la MI à la connaissance ($r = .06, ns$) et une corrélation positive avec la MI à l'accomplissement ($r = .32, p < .001$).

Conformément aux attentes encore, une association positive apparaît entre les buts de performance-évitement et l'ATE ($r = .41, p < .001$). Les étudiants qui adoptent ce type de buts sont préoccupés par l'évitement d'une situation où ils exposeraient au regard d'autrui le résultat de capacités pauvres : la situation d'examen constitue par excellence une telle situation (Dweck, 1999 ; Nicholls, 1989). C'est d'autant plus vrai pour les items tels qu'ils sont libellés dans la tradition des travaux de Elliot et ses collègues, c'est-à-dire avec une insistance sur la peur de l'échec dont nous avons dit qu'elle était un équivalent (quoique plus général) de l'ATE (Elliot et McGregor, 1999). Par rapport à la MI, la prédiction était plus délicate. Pas plus que Smith *et al.* (2002), nous ne trouvons d'association négative, mais bien une absence d'association avec la MI à la connaissance ($r = .09, ns$) et même une corrélation faiblement positive avec la MI à l'accomplissement ($r = .18, p < .005$). S'agissant des trois sous-échelles de ME, les résultats sont ceux attendus, soit trois corrélations positives (ME identifiée : $r = .24, p < .01$; ME introjectée : $r = .31, p < .001$; ME à régulation externe : $r = .24, p < .01$).

Les patterns des buts de performance-approche vs de performance-évitement par rapport à la MI et à la ME paraissent donc superposables, ce qui, par rapport à ces deux groupes de variables, est défavorable à la validité concourante de ces deux orientation de buts. Mais la corrélation positive avec l'ATE est significativement plus importante pour les buts de performance-évitement que pour les buts de performance-approche ($t(204) = -4.012, p < .001$), ce qui permet de distinguer les deux patterns.

Enfin, l'évitement du travail fournit un pattern assez proche de celui qui était attendu : comme chez Smith *et al.* (2002), la corrélation est faiblement négative avec la MI à l'accomplissement ($r = -.18, p < .01$) et la ME identifiée ($r = -.14, p < .05$). Là où l'échelle de Skaalvik fournit une corrélation très faiblement négative avec la ME introjectée et très faiblement positive avec la ME à régulation externe, c'est une absence de corrélation significative dans les deux cas qui apparaît (ME introjectée : $r = -.10, ns$; ME à régulation externe : $r = .04, ns$). L'évitement du travail ne présente pas non plus d'association significative avec la MI à la connaissance ($r = -.12, ns$), ni avec l'ATE ($r = .11, ns$).

Validité critérielle

Conformément aux attentes relatives à l'autorégulation de l'effort, l'association est positive avec les buts de maîtrise-approche ($r = .39, p < .001$) et avec les buts de performance-approche ($r = .17, p < .05$) et négative avec l'évitement du travail ($r = -.43, p < .001$). Il n'y a de corrélation significative ni avec les buts de maîtrise-évitement ($r = .11, ns$), ni avec les buts de performance-évitement ($r = .14, ns$).

En conclusion, nous pouvons considérer que les validités concourante et critérielle telles qu'analysées dans la présente recherche reposent sur de bonnes assises.

DISCUSSION

L'objectif principal de la recherche présentée dans le cadre de cet article était de mettre à l'épreuve une structure factorielle oblique à cinq facteurs des buts d'accomplissement d'étudiants de première année universitaire en insistant sur la double bipartition des buts d'accomplissement (maîtrise/performance et approche/évitement) et sur la validité discriminante de cette structure par rapport à l'évitement du travail.

Premièrement, une mesure des cinq types de buts remplissant la condition de validité faciale a été mise en œuvre. Deuxièmement, une série d'analyses factorielles confirmatoires a été conduite. La structure postulée est confirmée et la consistance interne satisfaisante : les buts de maîtrise-approche, maîtrise-évitement, performance-approche, performance-évitement et évitement du travail sont distincts les uns des autres et significatifs. Troisièmement, les analyses corrélationnelles menées entre, d'une part, les cinq facteurs et, d'autre part, l'anxiété-trait face à l'examen, deux formes de motivation intrinsèque, trois formes de motivation extrinsèque et l'autorégulation de l'effort fournissent des assises encourageantes pour la validité concourante et la validité critérielle. On notera cependant que parmi les liaisons qui émergent, très peu d'entre elles sont statistiquement élevées (pourcentages de variance pris en compte de 2% à 19.4%). C'était aussi la conclusion de Smith *et al.* (2002).

Les buts de maîtrise-approche sont adoptés par une majorité d'étudiants. Les buts de maîtrise-évitement non seulement correspondent bien à une orientation spécifique, conformément à l'étude américaine *princeps*, mais sont poursuivis par une partie non négligeable des participants.

Le faible taux d'adhésion aux buts de performance n'est pas vraiment étonnant, alors même qu'il se démarque radicalement des résultats obtenus aux États-Unis. Plusieurs facteurs sont sans doute à l'origine de ces différences. Nous en apercevons deux qu'il conviendrait de soumettre à une vérification systématique.

Le premier facteur convoqué est d'ordre culturel. La recherche met régulièrement en évidence les variations interculturelles affectant diverses variables telles que les valeurs (p. ex. Berry, 1984 ; Schwartz, 1990), le concept de soi (p. ex. Triandis, 1989 ; Cohen, 1994) ou encore l'attribution de la réussite scolaire ou universitaire (p. ex. Schuster, Forsterling et Weiner, 1989 ; Mizokawa et Ryckman, 1993). Il a été montré antérieurement (Broonen et El Ahmadi, 1997) que l'indépendance compétitive, l'un des deux facteurs de l'individualisme isolés par Triandis, Bontempo, Villareal, Asai et Lucca (1988) et réputés caractéristiques des cultures contemporaines occidentales, se décomposait en fait auprès d'un échantillon d'étudiants de première année en psychologie et en sciences de l'éducation de l'Université de Liège en deux facteurs corrélés, la compétition ne se révélant donc pas indissolublement liée à l'individualisme comme c'est le cas dans les études nord-américaines. La faible adoption des buts de performance-approche et, dans une mesure moins grande, des buts de performance-évitement peut s'interpréter, croyons-nous, comme un nouveau signe de ce différentiel culturel : les étudiants des universités américaines baignent davantage dans un climat de compétition permanente lié à une culture hautement individualiste et qui par là même exacerbe l'image positive qu'il est vital de projeter à l'extérieur pour conserver ou accroître l'estime de soi (Leary, 1995). Ce processus peut-être moins essentiel en cette occurrence pour les étudiants d'une université belge francophone.

Un second facteur pourrait tenir à la différence entre le système d'enseignement supérieur américain et celui de l'enseignement universitaire belge francophone. Covington et Wieden Haupt (1997) ont montré que les étudiants du niveau du *college* considèrent pratiquement unanimement que le moteur principal de l'accomplissement de leurs tâches est l'atteinte des plus hautes notes possibles, au détriment d'autres raisons comme le défi personnel ou le développement d'un esprit critique vis-à-vis des matières enseignées. Plusieurs facteurs peuvent être invoqués pour expliquer cet état d'esprit. Leonard (1968) pointait déjà l'utilisation des notes comme moyen privilégié de répartir les diplômés entre les postes disponibles, les plus attractifs de ceux-ci étant dévolus aux mieux notés. Dans le même esprit, Campbell (1974) a souligné combien il était important pour les étudiants d'être les meilleurs s'ils voulaient avoir quelque chance de décrocher un emploi de haut niveau dans le monde des affaires ou dans la haute administration. Cette règle de recrutement ne peut échapper à beaucoup d'étudiants. Plus récemment, Covington (1999) a insisté sur l'organisation de l'enseignement supérieur américain, qui peut par analogie se décoder comme un jeu compétitif. Il n'y a qu'un nombre limité de bonnes notes et, par conséquent, chaque étudiant se trouve en compétition avec tous les autres. Au lieu que les étudiants soient notés en fonction du fait que leur travail dépasse ou

reste en deçà de critères de réussite fixés par l'enseignant, c'est une distribution normalisée des notes – « *the infamous "curve"* » (Harackiewicz, Barron, Carter, Lehto et Elliot, 1997 ; p. 1286) – qui règle le sort de chacun.

Or, en Communauté française de Belgique, le cursus des études universitaires de psychologie et des sciences de l'éducation n'est soumis à aucun *numerus clausus* et il n'y a pas de pratique institutionnalisée de normalisation des notes. Il n'y a donc aucune raison stratégique pour un étudiant de tenter de faire de meilleurs résultats aux examens que les autres. C'est sans doute l'un des facteurs expliquant le peu d'empressement des participants de la présente étude à adopter des buts de performance.

Une limitation de la présente recherche est que ses résultats ont été obtenus à partir d'une seul échantillon. Il conviendrait qu'une étude de contre-validation soit menée afin de vérifier la validité de la structure factorielle mise à jour. En outre, des recherches devraient continuer d'être menées dans d'autres universités européennes pour examiner la stabilité de cette structure factorielle et analyser le taux d'adhésion des étudiants à chacune des orientations de buts.

Une question capitale est celle de savoir si une orientation de buts d'accomplissement est déterminée par la situation ou si elle correspond à une variable différentielle de personnalité (Pintrich et Schunk, 1996). Si l'on est pessimiste *a priori* et que l'on adhère à la dernière position, il est nécessaire d'envisager d'adapter le contexte d'enseignement aux besoins de chaque étudiant, perspective sans doute peu réaliste au vu des difficultés budgétaires dont souffre l'enseignement supérieur. Si l'on est optimiste et que l'on adhère à la première position, une politique d'aide aux étudiants qui les encourage à se fixer les buts les plus propices à l'acquisition des apprentissages devrait être soutenue. Ceci suppose que, dans la continuité des travaux déjà entrepris Outre-Atlantique et sur le Vieux Continent, soient précisés chez les étudiants des hautes écoles et des universités européennes les effets respectifs des différents types de buts d'accomplissement sur les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage directement liées à la réussite.

RÉFÉRENCES

- AMES C. (1992): Classrooms : Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, p. 261-271.
- AMES C. et ARCHER J. (1988): Achievement goals in the classroom: Students' learning and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, p. 260-267.
- ARCHER J. (1994): Achievement goals as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology*, 19, p. 430-446.
- ATKINSON J. W. (1957): Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64, p. 359-372.
- ATKINSON J. W. (1964): *An introduction to motivation*. Princeton, N J, Van Nostrand.
- BACHER F. (1999): L'utilisation des modèles dans l'analyse des structures de covariance. *L'Année Psychologique*, 99, p. 99-122.
- BANDURA A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, Freeman.
- BARRON K. E. et HARACKIEWICZ J. M. (2001): Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 80, N°5, p. 706-722.
- BOUFFART T., BOISVERT J., VEZEAU C. et LAROCHE C. (1995): The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, p. 317-329.
- BROONEN J. P. et EL AHMADI A. (1997): Aspects of individualism as a function of cultural variation. In A. Kalantzi-Azizi, G. Rott et D. Aherne (Eds.), *Psychological Counselling in Higher Education: Practice and Research* (p. 68-75), Athènes, FEDORA, Ellinika Grammata.
- BROPHY J. E. (1983): Conceptualizing student motivation. *Educational Psychologist*, 18, p. 200-215.
- BUTLER R. (1992): What young people want to know when: Effects of mastery and ability goals on interest in different kinds of social comparisons. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, p. 934-943.
- CHURCH M. A., ELLIOT A. J. et GABLE S. L. (2001): Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93, 1, p. 43-54.
- COVINGTON M. V. (1999): Caring about learning: The nature and nurturing of subject-matter appreciation. *Educational Psychologist*, Vol. 34, N°2, p. 127-136.
- COVINGTON M. V. (2000): Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, p. 171-200.
- COVINGTON M. V. et BEERY R. (1976): *Self-worth and school learning*. New York, Holt, Rinehart et Winston.
- COVINGTON M. V. et OMLEICH C. (1984): Task-oriented vs competitive learning structures: Motivational and performance consequences. *Journal of Educational Psychology*, 76, p. 1038-1050.
- COVINGTON M. V. et WIEDENHAUPT S. (1997): Turning work into play: The nature and nurturing of intrinsic task engagement. In R. Perry et J. C. Smart (Eds.), *Effective teaching in higher education: Research and practice, special edition* (p. 101-114), New York, Agathon Press.
- CURY F. et SARRAZIN P. (2001): Théories de la motivation et pratiques sportives, état des recherches. Paris, PUF.
- DECI E. L. et RYAN R. M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, Plenum.
- DECI E. L. et RYAN R. M. (1991): A motivational approach to self: Integration in personality. In R. D. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. 38, p. 237-288), Lincoln, NE, University of Nebraska Press.
- DEPREEUW E., EELEN P. et STROOBANTS R. (1996): *Vragenlijst Studie- en Examenvaardigheden (VaSEV)*, Lisse, Swets & Zeitlinger B. V.
- DUDA J. L. et NICHOLLS J. G. (1992): Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, p. 290-299.
- DUPEYRAT C. et MARINÉ C. (2000): Goal orientations and cognitive engagement in learning. *7th workshop on achievement and task motivation et Earli-SIG: Motivation and emotion* (Leuven, May 12-15), University of Leuven, Program and Abstracts Book.
- DUPEYRAT C., MARINÉ C. et ESCRIBE C. (1999): Mastery and challenge seeking : Two dimensions within learning goals ? *Swiss Journal of Psychology*, 58, p. 22-30.
- DWECK C. (1986): Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, p. 1040-1048.
- DWECK C. (1996): Capturing the dynamic nature of personality. *Journal of Research in Personality*, 30, p. 348-362.
- DWECK C. (1999): *Self-theories: Their role in motivation, personality, and social development*. Hove, Psychology Press.
- DWECK C. et BEMPECHAT J. (1983): Children's theories of intelligence: Consequences from learning. In S. Paris, G. Olsen et H. Stevenson (Eds.), *Learning and motivation in the classroom* (p. 239-256), Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- DWECK C. et LEGGET E. L. (1988): A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, p. 256-273.
- ELLIOT A. J. (1997): Integrating the « classic » and « contemporary » approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In M. Maehr et P. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 18, p. 143-179), Greenwich, CT, JAI Press.
- ELLIOT A. J. (1999): Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, p. 169-189.
- ELLIOT A. J. et CHURCH M. (1997): A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, p. 218-232.
- ELLIOT A. J. et COVINGTON M. V. (2001): Approach and avoidance motivation. *Educational Psychology Review*, 13, p. 73-92.
- ELLIOT A. J. et HARACKIEWICZ J. M. (1996): Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, p. 968-980.
- ELLIOT A. J. et MCGREGOR H. A. (1999): Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, p. 628-644.
- ELLIOT A. J. et TRASH T. M. (2001): Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review*, 13, p. 139-156.
- ELLIOT A. J. et MCGREGOR H. A. (2001): A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, p. 501-519.
- ELLIOT A. J., MCGREGOR H. A. et GABLE S. (1999): Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 91, N°3, p. 549-563.
- ELLIOTT E. S. et DWECK C. S. (1988): Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, p. 5-12.
- FORD M. (1992): *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*. Newbury Park, Sage.
- GARCIA T. et PINTRICH P. R. (1996): Assessing students's motivation and learning strategies in the classroom context: The Motivated Strategies for Learning Questionnaire. In M. Birenbaum et F. J. R. C. Dochy (Eds.), *Alternatives in assessment of achievements, learning*

- processes and prior knowledge. Evaluation in education and human services.* (p. 319-339), Norwell, Kluwer Academic Publishers.
- GRANT H. et DWECK C. S. (2003): Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, p. 541-553.
 - HARACKIEWICZ J. M. et ELLIOT A. J. (1993): Achievement goals and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, p. 904-915.
 - HARACKIEWICZ J. M., BARRON K. E. et ELLIOT A. J. (1998): Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33, p. 1-21.
 - HARACKIEWICZ J. M., BARRON K. E., CARTER S. M., LEHTO A. T. et ELLIOT A. J. (1997): Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, p. 1284-1295.
 - HARACKIEWICZ J. M., BARRON K. E., PINTRICH P., ELLIOT A. J. et TRASH T. (2002): Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94, p. 638-645.
 - HARACKIEWICZ J. M., BARRON K. E., TAUER J. M., CARTER S. M. et ELLIOT A. J. (2000): Short-term and long-term consequences of achievement goals in college: Predicting continued interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92, p. 315-330.
 - HOPPE F. (1930): Untersuchungen zur Handlungs- und Affektpsychologie IV [Études psychologiques de l'action et de l'affect]. *Psychologische Forschung*, 14, p. 1-63.
 - JÖRESKOG K. et SÖRBOM D. (2003): *LISREL 8.54*. Scientific Software International. Copyright 2003.
 - KAPLAN A. et MIDGLEY C. (1997): The effect of achievement goals: Does level of perceived academic competence make a difference? *Contemporary Educational Psychology*, 22, p. 415-435.
 - LEARY M. R. (1995): *Self-presentation: Impression management and interpersonal behavior*. Madison, WI, Brown and Benchmark.
 - LEWIN K., DEMBO T., FESTINGER L. et SEARS P. S. (1944): Level of aspiration. In J. M. Hunt (Ed.), *Personality and the behavior disorders* (Vol. 1, p. 333-378), New York, Ronald Press.
 - LIN Y-G., McKEACHIE W. J. et KIM Y. C. (2003): College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. *Learning and Individual Differences*, 13, p. 251-258.
 - LOCKE E. A. et LATHAM G. P. (1990): *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
 - MAEHR M. (1989): Thoughts about motivation. In C. Ames et R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Goals and cognitions* (Vol. 3, p. 299-315), New York, Academic.
 - MAEHR M. L. et MIDGLEY C. (1991): Enhancing student motivation: A schoolwide approach. *Educational Psychologist*, 26, p. 399-427.
 - MCCLELLAND D. C. (1951): *Personality*. Chicago, Dryden.
 - MCCLELLAND D. C., ATKINSON J. W., CLARK R. A. et LOWELL E. (1953): *The achievement motive*. New York, Appleton-Century-Crofts.
 - MCCLELLAND D. C., CLARK R. A., ROBY T. B. et ATKINSON J. W. (1949): The projective expression of needs: IV. The effect of the need for achievement on thematic apperception. *Journal of Experimental Psychology*, 39, p. 242-255.
 - MEECE J. L., BLUMENFELD P. C. et HOYLE R. H. (1988): Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, p. 514-523.
 - MIDDLETON M. et MIDGLEY C. (1997): Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, p. 710-718.
 - MIDGLEY C., KAPLAN A., MIDDLETON M. J., MAEHR M. L., URDAN T., ANDERMAN L. H., ANDERMAN E. et ROESER R. (1998): The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, p. 113-131.
 - MIDGLEY C., KAPLAN A., MIDDLETON M. J. (2001): Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93, p. 77-86.
 - MILLER R., BEHRENS J., GREENE B. et NEWMAN D. (1993): Goals and perceived ability: Impact on student valuing, self-regulation, and persistence. *Contemporary Educational Psychology*, 18, p. 2-14.
 - MILLER R., GREENE B., MONTALVO G., RAVINDRAN B. et NICHOLS J. (1996): Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21, p. 388-422.
 - MOLDJORD I., SOLHIEM B. et HALVARI H. (2000): The relations between achievement motives, teacher managerial styles, achievement goals and academic achievement. *7th workshop on achievement and task motivation et Earli-SIG: Motivation and emotion* (Leuven, May 12-15), University of Leuven, Program and Abstracts Book.
 - MURRAY H. A. (1938): *Explorations in personality*. New York, Oxford University Press.
 - NICHOLLS J. G. (1989): *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, Harvard University Press.
 - NICHOLLS J. G. (1984): Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, p. 328-346.
 - NICHOLLS J. G., PATASHNICK M. et NOLEN S. B. (1985): Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77, p. 683-692.
 - NOLEN S. B. (1988): Reasons for studying motivational orientations and study strategies. *Cognition and Instruction*, 5, p. 269-287.
 - NOLEN S. B. et HALADYNA T. M. (1990): Motivation and studying in high school science. *Journal of Research in Science Teaching*, 27, p. 115-126.
 - PAJARES F., BRITNER S. L. et VALIANTE G. (2000): Relation between achievement goals and self-beliefs of middle school students in writing and science. *Contemporary Educational Psychology*, 25, p. 406-422.
 - PINTRICH P. R. (1989): The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. In M. Maehr et P. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Motivation enhancing environments*, (Vol. 6, p. 117-160), CT, JAI Press.
 - PINTRICH P. R. (1999): The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, p. 459-470.
 - PINTRICH P. R. (2000a): An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, p. 92-104.
 - PINTRICH P. R. (2000b): Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, p. 544-555.
 - PINTRICH P. R. et GARCIA T. (1991): Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In M. L. Maehr et P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes*, (Vol. 7, p. 371-402), Greenwich, CT, JAI Press.
 - PINTRICH P. R. et SCHUNK D. H. (1996): *Motivation in education: Theory, research and applications*. Englewood Cliffs, Prentice Hall/Merrill.
 - SKAALVIK E. (1997): Self-enhancing and self-defeating ego orientations: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, p. 71-81.
 - SMILEY P. et DWECK C. (1994): Individual differences in achievement goals among young children. *Child Development*, 65, p. 1723-1743.
 - SMITH M., DUDA J., ALLEN J. et HALL H. (2002): Contemporary measures of approach and avoidance goal orientations: Similarities

- and differences. *British Journal of Educational Psychology*, 72, p. 155-190.
- STEELE C. et ARONSON J. (1995): Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, p. 797-811.
 - STRANDKLEIV O. I. (2000): Subjective well-being, intrinsic motivation and achievement goals among students in primary and secondary schools. *7th workshop on achievement and task motivation et Earli-SIG: Motivation and emotion* (Leuven, May 12-15), University of Leuven, Program and Abstracts Book.
 - URDAN T. (1997): Achievement goal theory: Past results, future directions. In M. L. Maehr et P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, p. 99-141), Greenwich, CN, JAI Press.
 - VALLERAND R. J., BLAIS M. R., BRIÈRE N. M. et PELLETIER L. G. (1989): Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 21, p. 323-349.
 - VANDEWALLE D. (1997): Development and validation of a work domain goal orientation instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 57, p. 995-1015.
 - WEINER B. et KLUKA A. (1970): An attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15, p. 1-20.
 - WENTZEL K. R. (1993): Motivation and achievement in early adolescence: The role of multiple classroom goals. *Journal of Early Adolescence*, Vol. 13, N°1, p. 4-20.
 - WOLTERS C. A., YU S. L. et PINTRICH P. R. (1996): The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, p. 211-238.
- Une bibliographie plus complète peut être transmise sur demande à tout lecteur intéressé.

Article reçu le 20 février 2004

Accepté le 12 juillet 2004

ANNEXE

Items d'orientations de buts

Buts de maîtrise-approche		
<i>En général, à propos des cours de première candidature,</i>		
Ma1	Je vise à comprendre les contenus le plus en profondeur possible	Critère absolu relatif à la compréhension
Ma2	Je cherche à maîtriser parfaitement les matières	Critère absolu relatif à la matière
Ma3	Mon but est de développer le plus possible mon potentiel intellectuel	Critère intra-individuel
Ma4	Je préfère les cours où je peux accroître mes connaissances	Critère intra-individuel
Buts de maîtrise-évitement		
<i>En général, à propos des cours de première candidature,</i>		
Me1	J'ai peur de ne comprendre les contenus que superficiellement	Critère absolu relatif à la compréhension
Me2	Je suis préoccupé(e) par l'idée que je pourrais ne pas maîtriser toute la matière	Critère absolu relatif à la matière
Me3	Quand je les étudie, je suis inquiet(ète) à l'idée de ne pas pouvoir exploiter toutes mes potentialités	Critère intra-individuel
Me4	Quand je les étudie, je crains de ne pas arriver à accroître mes connaissances	Critère intra-individuel
Buts de performance-approche		
<i>En général, à propos des cours de première candidature,</i>		
Pa1	Il est important pour moi de faire de meilleures notes que d'autres étudiants de mon année	
Pa2	Mon but est d'obtenir un meilleur score aux examens que la plupart des autres étudiants	
Pa3	J'ai pour but d'obtenir de bons résultats comparé aux autres étudiants de première candidature	
Buts de performance-évitement		
<i>En général, à propos des cours de première candidature,</i>		
Pe1	Il m'arrive d'être inquiet à l'idée d'obtenir une note médiocre par rapport aux autres étudiants	
Pe2	Je crains généralement d'avoir un mauvais résultat comparé à la plupart des autres étudiants.	
Pe3	Mon but est d'éviter de récolter un score faible comparé à d'autres étudiants de 1 ^{ère} candidature	
Buts d'évitement du travail		
<i>En général, à propos des cours de première candidature,</i>		
Et1	Mon objectif est de me donner le moins de travail possible	
Et2	Je désire travailler juste ce qu'il faut pour réussir	
Et3	Je cherche à en faire le moins possible pourvu que je réussisse	