

*Université Pierre-Mendès-France, Grenoble*¹

**BUTS D'ACCOMPLISSEMENT, STRATÉGIES D'ÉTUDE
ET MOTIVATION INTRINSÈQUE :
PRÉSENTATION D'UN DOMAINE DE RECHERCHE
ET VALIDATION FRANÇAISE DE L'ÉCHELLE
D'ELLIOT ET MCGREGOR (2001)**

Céline DARNON, Fabrizio BUTERA

*SUMMARY : Achievement goals, study strategies, and intrinsic motivation :
presentation of a research field and validation of the French version of
Elliot and McGregor's (2001) scale*

Research on achievement goals has highlighted four goals orienting students' activities in academic tasks : performance-approach (proving one's own abilities), performance-avoidance (avoiding showing incompetence), mastery-approach (trying to understand and master the task), and mastery-avoidance (avoiding misunderstanding and not mastering the task). These four goals have different effects, especially on study strategies, and on intrinsic motivation.

The first part of the article presents the research field of achievement goals. The second part presents a study validating in French Elliot and McGregor's (2001) achievement goal questionnaire comprising the above four dimensions. The translated scale was completed by 164 second-year psychology students. Factor analyses revealed a four-dimensional structure. Moreover, Cronbach's alphas showed that all sub-scales have good reliability. Finally, regression analyses provided evidence of the good external validity of the scale. Indeed, as expected, the performance-approach goal tended to predict positively surface studying. The performance-avoidance goal predicted negatively deep studying and positively surface studying and disorganization. The mastery-approach goal was a good predictor of deep studying and intrinsic motivation. Finally,

1. Laboratoire de Psychologie Sociale de Grenoble-Chambéry, UFR Sciences de l'Homme et de la Société, Université Pierre-Mendès-France, BP 47, 38040 Grenoble Cedex 9. E-mail : celine.darnon@upmf-grenoble.fr

d'autres termes, les buts correspondent à « ce que les étudiants espèrent accomplir en classe » (« *what students hope to accomplish in the course* », Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter et Elliot, 2000). Dans l'objectif de mettre en évidence les conséquences des buts d'accomplissement sur le travail scolaire et académique, cet article présentera la distinction entre but de maîtrise et but de performance, et les différences d'impact que ces buts ont sur la manière d'étudier, ainsi que sur la motivation intrinsèque. Ensuite, une distinction entre approche et évitement permettra de différencier quatre types de buts, et de préciser les prédictions que l'on peut faire quant aux stratégies d'étude et à la motivation intrinsèque. Finalement, la validation en français de l'échelle de buts d'Elliot et McGregor (2001), qui justement introduit ces quatre buts, donnera un exemple de ce pouvoir prédictif, et proposera cet instrument aux chercheurs francophones qui s'intéressent aux buts d'accomplissement.

BUT DE MAÎTRISE ET BUT DE PERFORMANCE

D'après de nombreuses recherches, il existe deux buts d'accomplissement qui peuvent orienter les activités des étudiants durant la réalisation de tâches académiques : le but de maîtrise, et le but de performance (Ames et Archer, 1988 ; Dweck et Leggett, 1988 ; Elliott et Dweck, 1988 ; Ames, 1992 ; Harackiewicz et Elliot, 1993 ; Utman, 1997). Le but de maîtrise – aussi appelé but d'apprentissage (Dweck, 1986, 1992), ou but d'implication dans la tâche (Nicholls, 1984) – correspond au désir d'apprendre, de comprendre le problème, d'acquérir de nouvelles connaissances, d'augmenter la maîtrise de la tâche. La compétence, dans ce cadre, est donc définie en termes de progrès personnels, elle est autoréférencée. Le but de performance en revanche – aussi appelé but d'implication de l'ego (Nicholls, 1984) ou but de compétences relatives (Butler, 1992 ; Urdan, 1997) – correspond au désir de mettre en avant ses capacités, ses compétences, d'engendrer une évaluation positive, de réussir mieux que les autres. Ici, l'évaluation de la compétence repose sur une comparaison normative et est socialement référencée.

L'adoption de l'un ou l'autre de ces deux buts est indépendante du niveau de compétence initiale des individus. En effet,

nence de la prise en compte d'une troisième forme d'étude : la désorganisation. Cette dernière est considérée comme une difficulté d'établir ou de maintenir une manière d'étudier structurée, organisée. Dans l'inventaire d'Entwistle et Waterson (1988), la désorganisation (« *disorganised study habits* ») est d'ailleurs l'inversion de l'approche dite « méthodologique » : connaître les bonnes méthodes d'apprentissage, savoir comment s'organiser pour apprendre, pour étudier efficacement.

Les buts permettent-ils de prédire l'adoption de l'un ou l'autre de ces modes d'études ? La littérature, abondante à ce sujet, semble indiquer que oui. En effet, plusieurs recherches établissent un lien positif entre le but de maîtrise (ou orientation vers la tâche) et l'utilisation de stratégies d'étude profonde (Nolen, 1988 ; Miller, Greene, Montalvo, Ravindran et Nichols, 1996 ; Albaili, 1998 ; Elliot, McGregor et Gable, 1999 ; Somuncuoglu et Yildirim, 1999 ; Harackiewicz *et al.*, 2000 ; Al-Emadi, 2001). Par contre, à l'exception de Al-Emadi (2001) ou Nolen (1988), les recherches indiquent que le but de maîtrise n'est pas lié à l'étude de surface (Harackiewicz, Barron et Elliot, 1998 ; Elliot *et al.*, 1999). Albaili (1998) ajoute que le but de maîtrise serait également lié négativement à la désorganisation (cet effet est observé dans cette étude par un lien positif entre but d'apprentissage et organisation). Le but de performance par contre, dans la mesure où il focalise l'attention sur l'obtention d'un bon résultat, d'une bonne évaluation, n'est pas lié à une étude profonde du matériel. Il l'est en revanche à la stratégie d'étude de surface (Nolen, 1988 ; Albaili, 1998 ; Somuncuoglu et Yildirim, 1999 ; Al-Emadi, 2001).

Outre les stratégies d'étude, les buts ont été démontrés comme affectant également l'intérêt porté à la tâche. On parle de « motivation intrinsèque » lorsqu'on considère l'intérêt qu'un individu a pour une activité en elle-même, par opposition à la motivation « extrinsèque » qui correspond à la réalisation d'une activité pour des raisons externes, telle que la recherche de quelque chose de plaisant (par exemple avoir une récompense), ou l'évitement de quelque chose de déplaisant (par exemple une punition ; Sansone et Harackiewicz, 2000). Cette notion de motivation intrinsèque revêt toute son importance au sein des tâches académiques puisqu'elle est liée à un fort investissement des étudiants, une volonté d'en savoir plus, ainsi qu'à l'apprentissage, autant de facteurs recherchés au sein d'un enseignement

maîtrise reste inchangée. Une distinction est cependant faite entre le but de performance-approche (tel que défini auparavant) et celui de performance-évitement. Ce dernier correspondrait à une volonté non pas d'engendrer une évaluation positive, mais de ne pas engendrer une évaluation négative, c'est-à-dire éviter d'échouer, éviter la démonstration d'incompétence, ne pas faire moins bien que la plupart des individus. En d'autres termes, si le but de performance-approche correspond au désir de se montrer compétent, le but de performance-évitement correspond pour sa part au désir d'éviter de paraître incompétent.

Selon les auteurs (cf. Elliot, 1997), trois motivations fondamentales expliquent les différences entre ces trois buts : le besoin d'accomplissement (« *need for achievement* ») correspondant au désir de réussir ; l'attente de compétence (« *competence expectancy* »), et la peur de l'échec (« *fear of failure* »). Les deux premiers orientent vers la possibilité de succès, le dernier vers la possibilité de l'échec. Le but de maîtrise, parce qu'il correspond à la fois à un fort besoin d'accomplissement et à une forte attente de compétence, amène à se focaliser sur les conséquences positives des comportements. Il facilite ainsi un engagement optimal dans la tâche et entraîne un pattern de réponse adaptatif. Le but de performance-évitement, par contre, est lié à la fois à une faible espérance en termes de compétence ainsi qu'à une importante peur de l'échec (focalisation sur la possibilité d'échouer, Elliot et Sheldon, 1997). Ce but engage donc dans des processus de protection de soi, entraînant un pattern maladaptif, s'accompagnant d'une possibilité de sentiment d'impuissance (Dweck et Reppucci, 1973 ; Diener et Dweck, 1978 ; Dweck, 1986). Le but de performance-approche est plus complexe dans le sens où il engendre à la fois une forte attente de compétences, et une peur de l'échec. Ses conséquences peuvent donc être à la fois positives ou négatives.

Il est intéressant de noter que dans un autre courant de recherche, deux dimensions ont été séparées dans le but d'implication de l'ego (correspondant au but de performance) : l'orientation vers l'auto-amélioration de l'ego (« *self-enhancing ego orientation* » ; Riveiro *et al.*, 2001 ; Skaalvik, 1997) et l'orientation vers l'autodévalorisation de l'ego (« *self-defeating ego orientation* », Riveiro *et al.*, 2001 ; Skaalvik, 1997). Smith *et al.* (2002) montrent que cette distinction est très proche de celle faite par Elliot et Church (1997).

2001) : il existerait en effet une dimension d'approche de la maîtrise (essayer d'apprendre) qui se différencierait de sa dimension d'évitement (éviter de ne pas apprendre). Ce but de maîtrise-évitement correspondrait au désir de ne pas se tromper, d'éviter de ne rien retirer d'un cours, de ne rien oublier de ce qu'on est en train d'apprendre. Les étudiants orientés vers ce type de buts chercheraient à éviter d'échouer, non pas parce que l'échec engendre une évaluation négative, comme c'est le cas pour le but de performance-évitement, mais parce que l'échec indique une non-maîtrise de la tâche. Ce but contient donc à la fois une composante positive (focalisation sur la tâche et la maîtrise, où la compétence est définie par rapport à soi et non en comparaison avec la performance des autres), et en même temps une composante négative liée à l'évitement (éviter une possibilité négative). Dans une étude, Elliot et McGregor (2001) montrent la pertinence de cette distinction, chacun des quatre buts relevant d'antécédents différents et débouchant sur des modes de résolution de la tâche qui leur sont propres.

Concernant la manière d'étudier, les résultats, outre le fait qu'ils répliquent ce qui avait été observé pour les trois buts (Elliot *et al.*, 1999), permettent d'ajouter que le but de maîtrise-évitement, contrairement au but de maîtrise-approche, ne prédit pas l'utilisation de stratégies d'étude profonde. Il ne prédit pas non plus l'étude de surface, mais uniquement la sensation de désorganisation. À ce jour, et à notre connaissance, aucune étude ne teste le lien entre but de maîtrise-évitement et motivation intrinsèque.

ÉTUDES FRANCOPHONES

L'ensemble de la littérature semble donc indiquer que l'échelle la plus complète pour mesurer les buts est une échelle intégrant ces quatre dimensions : maîtrise-approche, maîtrise-évitement, performance-approche, et performance-évitement. L'échelle des buts d'accomplissement d'Elliot et McGregor (2001), validée sur un échantillon de 180 étudiants américains d'un cours d'introduction à la psychologie, remplit cette fonction.

MÉTHODE

PARTICIPANTS

164 étudiants de deuxième année de psychologie ont participé à cette étude. Cet échantillon est composé de 138 femmes et 26 hommes, d'une moyenne d'âge de 20,28 ans ($ET = 2,64$). Le questionnaire a été administré lors de séances de travaux dirigés de psychologie sociale. Il était rappelé à tous que les réponses étaient anonymes. Il leur était donc demandé de répondre le plus sincèrement possible. Les participants répondaient, dans l'ordre, d'abord aux items de l'échelle des buts, puis à ceux des modes d'étude (profonde, de surface, désorganisation) et enfin aux items de motivation intrinsèque.

MATÉRIEL

Le questionnaire administré était la traduction du questionnaire des buts d'accomplissement d'Elliot et McGregor (2001), présentée en tableau 1. La méthode suivie est celle de la traduction/rétrotraduction : *a*) l'échelle en anglais a été traduite en français par deux bilingues, *b*) l'échelle en français a été traduite en anglais par deux autres bilingues. Les résultats ont montré une bonne convergence entre traducteurs, aussi bien en français qu'en anglais, ainsi qu'une convergence entre la rétro-traduction en anglais et l'échelle d'origine.

Le questionnaire comprend trois items pour chacun des quatre buts : maîtrise-approche (ex. « Je veux apprendre autant que possible de ce cours »), maîtrise-évitement (ex. « Parfois j'ai peur de ne pas comprendre le contenu de ce cours de manière aussi approfondie que je le souhaiterais »), performance-approche (ex. « Il est important pour moi de mieux réussir que les autres étudiant(e)s »), performance-évitement (ex. « Ma peur d'échouer dans ce cours est souvent ce qui me motive »), soit en tout 12 items. Pour chacun de ces items, les participants devaient répondre dans quelle mesure cela était vrai pour eux sur une échelle allant de 1 (« pas du tout vrai pour moi ») à 7 (« très vrai pour moi »).

Afin de mesurer les différentes stratégies d'étude, les items d'Elliot et McGregor (2001 ; voir aussi Elliot *et al.*, 1999) ont été traduits. Ceux-ci correspondent à trois modes d'étude : étude profonde (ex. « Quand un point théorique ou une conclusion sont présentés en cours ou dans les textes, j'essaie d'évaluer s'ils sont soutenus par des preuves »), de surface (ex. « J'étudie pour ce cours en mémorisant la définition à la fin de chaque chapitre ou chaque texte »), et sensation de désorganisation (ex. « Je ne

TABLEAU 1. — Poids factoriel de chaque but après extraction en composantes principales avec rotation oblique (promax), et valeurs de communauté

Factor loadings of each goal using principal component extraction with oblique rotation (promax) and communality values

	Fac- teur 1	Fac- teur 2	Fac- teur 3	Fac- teur 4	Valeurs de com- munauté
Il est important pour moi de mieux réussir que les autres étudiant(e)s	0,90	0,22	0,30	- 0,11	.82
Il est important pour moi de bien réussir comparativement aux autres dans ce cours	0,89	0,22	0,27	- 0,15	.81
Mon but dans ce cours est d'avoir de meilleures notes que la plupart des étudiant(e)s	0,85	0,26	0,30	0,05	.74
Parfois j'ai peur de ne pas comprendre le contenu de ce cours de manière aussi approfondie que je le souhaiterais	0,25	0,26	0,87	0,04	.76
Je suis parfois soucieux(se) du fait que je pourrais ne pas apprendre tout ce qu'il y a à apprendre dans ce cours	0,20	0,28	0,84	0,03	.71
Je m'inquiète de ne pas apprendre autant que je le pourrais dans ce cours	0,38	0,16	0,78	0,01	.64
C'est important pour moi de comprendre le contenu de ce cours de façon aussi approfondie que possible	0,24	0,92	0,35	- 0,13	.86

quent en tout 74 % de la variance. Comme on peut le voir en tableau 1, le premier facteur comprend les trois items de performance-approche et explique 30,9 % de la variance. Le second facteur explique 16,6 % de la variance et correspond aux trois items de maîtrise-approche. Le troisième facteur explique pour sa part 14,7 % de la variance. Il correspond au but de maîtrise-évitement, et comprend les trois items y correspondant. Il est intéressant de noter que les items de maîtrise-approche sont très peu représentés sur le facteur 2 et réciproquement. Enfin, le dernier facteur regroupe les trois items de performance-évitement, et explique 12 % de la variance. Tout comme pour les items de maîtrise, ces trois items sont très peu représentés par le facteur 1 (performance-approche) et réciproquement¹.

HOMOGÉNÉITÉ

L'homogénéité à l'intérieur des sous-échelles du questionnaire a été évaluée à partir du calcul des coefficients alphas de Cronbach, reportés au tableau 2. Ces derniers sont respectivement de $\alpha = .86$ pour le but de performance-approche ; $\alpha = .79$ pour le but de maîtrise-évitement ; $\alpha = .84$ pour le but de maîtrise-approche et $\alpha = .70$ pour le but de performance-évitement. Ces valeurs indiquent une bonne consistance interne des sous-échelles du questionnaire.

VALIDITÉ EXTERNE DE L'ÉCHELLE

Les résultats que nous venons de présenter indiquent une bonne consistance interne du questionnaire. La validation de ce questionnaire nécessitait néanmoins un test de sa validité externe, afin de s'assurer que la validité de construit de l'instrument tra-

1. Il est à noter que l'échelle a été également administrée, à titre de contrôle, à un échantillon composé de 47 étudiants suisses (genevois) en 2^e (N = 19), 3^e (N = 10), et 4^e (N = 16) année de psychologie (2 non renseignés), dont 13 garçons et 34 filles. La même structure factorielle a été obtenue sur cet échantillon.

Des analyses confirmatoires soutiennent la validité du modèle en quatre facteurs (ratio $\chi^2/\text{ddl} = 1.72$; GFI = .92 ; RMSEA = .066 ; AIC = -13.66). Bien que certains indices soient relativement faibles, le test des modèles alternatifs (structure en 3, ou 2 facteurs) indique que le modèle en 4 facteurs est celui qui est le plus en adéquation avec les données.

Concernant la sensation de désorganisation, le modèle total est également significatif, $F(4, 158) = 5,4$; $p < .001$; $R^2 = .12$. Celle-ci est prédite positivement et significativement par le but de maîtrise-évitement, $\beta = .28$; $t(158) = 3,47$; $p < .001$, et tendancielle-ment par celui de performance-évitement, $\beta = .13$; $t(158) = 1,78$; $p = .08$. Elle est par contre prédite négativement par le but de maîtrise-approche, $\beta = -.19$; $t(158) = -2,46$; $p = .01$.

Le modèle est également significatif sur la motivation intrinsèque, $F(4, 155) = 9,7$; $p < .001$; $R^2 = .20$. C'est principalement le but de maîtrise-approche qui prédit la motivation intrinsèque, $\beta = .39$; $t(155) = 5,19$; $p < .001$. Cette dernière est également prédite négativement par le but de performance-évitement, $\beta = -.16$; $t(155) = -2,24$; $p = .03$ et tendancielle-ment négativement par le celui de maîtrise-évitement, $\beta = -.14$; $t(155) = -1,85$; $p = .07$.

Tous ces résultats sont résumés dans le tableau 3, qui reporte également ce qui a été obtenu avec la version anglaise et que l'on était en droit d'attendre avec cette version.

TABLEAU 3. — *Résumé des prédictions et des résultats de cette étude*

Summary of the predictions and of the results of this study

	Prédictions	Résultats
Étude profonde	+ Maîtrise-approche	+ Maîtrise-approche
	- Performance-évitement (<i>t</i>)	- Performance-évitement (<i>t</i>)
Étude de surface	+ Performance-évitement	+ Performance-évitement
	+ Performance-approche (<i>t</i>)	+ Performance-approche (<i>t</i>) + Maîtrise-approche
Désorga- nisation	+ Maîtrise-évitement	+ Maîtrise-évitement
	+ Performance-évitement	+ Performance-évitement (<i>t</i>) - Maîtrise-approche
Motivation intrinsèque	+ Maîtrise-approche	+ Maîtrise-approche
	- Performance-évitement	- Performance-évitement - Maîtrise-évitement (<i>t</i>)

Note : + représente le lien positif, - le lien négatif, (*t*) signifie que l'effet est tendanciel.

Les prédictions sont basées sur les résultats d'Elliot et McGregor (2001), à l'exception de la motivation intrinsèque où les prédictions sont faites sur la base d'autres études (voir par exemple Harackiewicz *et al.*, 1997, 2000 ; Midgley *et al.*, 2001 ; Barron et Harackiewicz, 2001).

(2001) est donc reproduit avec la version française du questionnaire (cf. tableau 3).

On observe en outre quelques résultats complémentaires. Par exemple, le but de maîtrise-approche prédit également positivement l'étude de surface. Bien que cela n'ait pas été observé par Elliot et McGregor (2001), ce résultat est conforme à ce qui est obtenu dans d'autres études (Nolen, 1988 ; Al-Emadi, 2001). En effet, ces deux formes de stratégies, même si elles correspondent à des traitements différents de la tâche ont toutes deux pour objectif final de réussir. L'étude de surface peut même compléter l'étude profonde dans la mesure où elle correspond à une stratégie « efficace » pour aller à l'essentiel et réussir l'examen. Weinstein et Mayer (1986) soulignent d'ailleurs que s'ils doutent de l'efficacité de la répétition (étude de surface) sur un véritable apprentissage à long terme, avec intégration des nouvelles connaissances entre elles, ils reconnaissent en revanche que « les stratégies de répétition peuvent servir à aider l'apprenant à sélectionner les informations et les acquérir » (« *rehearsal strategies serve to help the learner to select information and to acquire information* », p. 318). Là encore, il est intéressant de noter que les étudiants orientés vers ce but de maîtrise-approche se distinguent de ceux orientés vers le but de performance-approche, qui eux, disent étudier en surface sans que ce mode d'étude s'accompagne d'étude profonde.

D'autre part, cette analyse révèle que le but de maîtrise-approche prédit négativement la désorganisation. En effet, plus les étudiants sont motivés pour maîtriser la tâche, moins ils indiquent se sentir désorganisés dans leur étude. Bien que ce résultat n'eût pas été observé par Elliot et McGregor (2001), il est congruent avec les études d'Albaili (1998) montrant un lien positif entre but d'apprentissage et organisation. Il est d'ailleurs également tout à fait cohérent avec le fait largement démontré que le but de maîtrise entraîne un pattern de comportements positifs pour l'apprentissage.

Ces résultats soulignent donc une fois de plus que les buts orientent les étudiants vers différents modes d'étude lorsqu'ils travaillent un cours. Or l'utilisation de l'une ou l'autre de ces stratégies affecte la manière dont la tâche est résolue et de fait l'apprentissage qui en découle (Weinstein et Mayer, 1986) ; il est donc essentiel de les considérer en vue d'optimiser la manière dont les étudiants travaillent.

maîtrise-approche prédit positivement la motivation intrinsèque alors que son versant évitement a tendance à la prédire négativement. L'inverse se produit pour la désorganisation, où l'approche est un prédicteur négatif alors que l'évitement un prédicteur positif. Une agrégation de l'approche et de l'évitement dans le but de maîtrise aurait amené à conclure sur l'absence d'effet du but de maîtrise sur ces comportements. Cela aurait été regrettable, notamment parce que cette distinction peut permettre de comprendre pourquoi certains étudiants, bien que motivés par la maîtrise de la tâche, la compréhension du problème sont freinés dans leur apprentissage. Les résultats indiquent en effet que tout but de maîtrise n'est pas positif. Dès lors qu'il est orienté vers l'évitement, il perd ses conséquences positives, et engendre même des conséquences négatives (diminution de l'intérêt pour la tâche, et augmentation de la sensation de désorganisation).

L'ensemble de ces résultats permet non seulement de valider la version française de l'échelle des buts d'accomplissement d'Elliot et McGregor (2001), mais aussi de compléter les recherches existantes. Le champ de recherche développé depuis maintenant une trentaine d'années sur les buts d'accomplissement est très vaste. S'il a pour objectif principal de comprendre les processus psychologiques en jeu dans la réalisation de tâches d'accomplissement, il a aussi une visée pédagogique, puisqu'il engage une réflexion sur les structures les plus adaptées à mettre en œuvre lors des enseignements universitaires. Nous espérons que ce nouvel outil de mesure contribuera à son tour à l'avancée de ces recherches, notamment en y intégrant des recherches réalisées sur une population d'étudiants francophones.

RÉSUMÉ

Les recherches sur les buts d'accomplissement soulignent l'existence de quatre buts qui peuvent orienter l'attention des étudiants lorsqu'ils réalisent une tâche : le but de performance-approche (démontrer ses compétences), performance-évitement (éviter de montrer ses incompétences), maîtrise-approche (comprendre et maîtriser la tâche) et maîtrise-évitement (éviter la non-maîtrise de la tâche). Ces quatre buts diffèrent quant à leurs effets sur les stratégies d'études et la motivation intrinsèque.

La première partie de cet article présente le champ de recherche. La seconde présente une étude qui valide en français l'échelle d'Elliot et McGregor (2001),

- Cury F., Biddle S., Famose J.-P., Goudas M., Sarrazin P., Durand M. — (1996) Personal and situational factors influencing intrinsic interest of adolescent girls in school physical education : A structural equation modelling analysis, *Educational Psychology*, 16 (3), 305-315.
- Cury F., Elliot A. J., Sarrazin P., Da Fonseca D., Rufo M. — (2002) The trichotomous achievement goal model and intrinsic motivation : A sequential mediational analysis, *Journal of Experimental Social Psychology*, 38 (5), 473-481.
- Dienes C. I., Dweck C. S. — (1978) An analysis of learned helplessness : Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure, *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 451-462.
- Dupuyrat C., Escribe C. — (2000) Orientations de but : validation du Questionnaire de Hayamizu et Weiner et relations avec les conceptions de l'intelligence, *Revue européenne de psychologie appliquée*, 50 (1), 73-80.
- Dweck C. S. — (1975) The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness, *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 674-685.
- Dweck C. S. — (1986) Motivational processes affecting learning, *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck C. S. — (1992) The study of goals in psychology, *Psychological Science*, 3, 165-167.
- Dweck C. S., Leggett E. L. — (1988) A social-cognitive approach to motivation and personality, *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Dweck C. S., Reppucci N. D. — (1973) Learned helplessness and reinforcement responsibility in children, *Journal of Personality and Social Psychology*, 25, 109-116.
- Elliot A. J. — (1997) Integrating the « classic » and « contemporary » approaches to achievement motivation : A hierarchical model of approach and avoidance motivation, in M. Maehr, P. Pintrich (Edit.), *Advances in motivation and achievement*, vol. 10, Greenwich, CT, JAI, 143-179.
- Elliot A. J., Church M. A. — (1997) A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation, *Journal of Personality and Social Psychology*, 72 (1), 218-232.
- Elliot A. J., Covington M. V. — (2001) Approach and avoidance motivation, *Educational Psychology Review*, 13, 73-92.
- Elliot A. J., Harackiewicz J. M. — (1994) Goal setting, achievement orientation, and intrinsic motivation : A mediational analysis, *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 968-980.
- Elliot A. J., Harackiewicz J. M. — (1996) Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation : A mediational analysis, *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Elliot A. J., McGregor H. A., Gable S. — (1999) Achievement goals, study strategies, and exam performance : A mediational analysis, *Journal of Educational Psychology*, 91 (3), 549-563.
- Elliot A. J., McGregor H. A. — (2001) A 2*2 Achievement goal framework, *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Elliot A. J., Sheldon K. M. — (1997) Avoidance achievement motivation : A personal goal analysis, *Journal of Personality and Social Psychology*, 73 (1), 171-185.
- Elliott E. S., Dweck C. S. — (1988) Goals : An approach to motivation and achievement, *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Entwistle N. — (1983) *Styles of Learning and Teaching : An Integrated Outline*

- Nelen S. B., Haladyna T. M. — (1990) A construct validation of measures of students' study strategy beliefs and perceptions of teacher goals, *Educational and Psychological Measurement*, 50 (1), 191-2003.
- Pintrich P. — (2000) Multiple goals, multiple pathways : The rôle of goal orientation in learning and achievement, *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Rawsthorne L., Elliot A. J. — (1999) Achievement goals and intrinsic motivation : A meta-analytic review, *Personality and Social Psychology Review*, 3, 326-344.
- Riveiro J. M. S., Cabanach R. G., Arias A. V. — (2001) Multiple-goal pursuit and its relation to cognitive, self-regulatory, and motivational strategies, *British Journal of Educational Psychology*, 71 (4), 561-573.
- Russel D. — (2002) In search of underlying dimensions : The use and abuse of factor analysis in personality and social psychology bulletin, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28 (2), 1629-1646.
- Sansone C., Harackiewicz J. M. — (2000) *Intrinsic and Extrinsic Motivation : The Search for Optimal Motivation and Performance*, San Diego, CA, US, Academic Press.
- Sansone C., Sachau D., Weir C. — (1989) Effects of instruction on intrinsic interest : The importance of context, *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 819-829.
- Senko C., Harackiewicz J. M. — (2002) Performance goal : The moderating roles of context and achievement orientation, *Journal of Experimental Social Psychology*, 38 (6), 603-610.
- Skaalvik E. M. — (1997) Self-enhancing and self-defeating ego orientation : Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety, *Journal of Educational Psychology*, 89 (1), 71-81.
- Smith M., Duda J., Allen J., Hall H. — (2002) Contemporary measures of approach and avoidance goal orientations : Similarities and differences, *British Journal of Educational Psychology*, 72 (2), 155-190.
- Somuncuoglu Y., Yildirim A. — (1999) Relationship between achievement goal orientations and use of learning strategies, *Journal of Educational Research*, 92 (5), 267-278.
- Urduan T. C. — (1997) Achievement goal theory : Past results, future directions, in M. Maehr et P. Pintrich (Edit.), *Advances in motivation and achievement*, vol. 10, Greenwich, CT, JAI, 99-141.
- Utman C. H. — (1997) Performance effects of motivational state : A meta-analysis, *Personality and Social Psychology Review*, 1, 170-182.
- Weinstein C. E., Mayer R. E. — (1986) The teaching of learning strategies, in M. Wittrock (Edit.), *Handbook of Research on Teaching*, New York, Macmillan, 315-327.

NOTE DES AUTEURS

Céline Darnon et Fabrizio Butera, Laboratoire de psychologie sociale de Grenoble-Chambéry, UFR Sciences de l'Homme et de la Société, Université Pierre-Mendès-France, BP 47, 38040 Grenoble Cedex 9.

Cette recherche fait partie du travail doctoral de Céline Darnon, réalisé sous la direction de Fabrizio Butera et Gabriel Mugny. Nous tenons à remercier Alain Quiamzade, Dominique Muller et Marie-Aude Depuiset pour leurs commentaires constructifs. Nous remercions également Céline Buchs pour avoir passé les sujets genevois, et Philippe Sarrazin pour ses précieux conseils et pour

Motivation intrinsèque :

- Je pense que ce cours est intéressant.
- J'apprécie vraiment ce cours.
- Je pense que ce cours est une perte de temps (i).
- Je trouve que ce cours est amusant.
- Je trouve ce cours ennuyeux (i).
- Je suis content(e) de suivre ce cours.
- Je n'aime pas du tout ce cours (i).
- J'ai l'intention de recommander ce cours à d'autres.

(i) : item inversé.

Note : Ce matériel est apparu à l'origine en anglais dans A. J. Elliot, H. A. McGregor, S. Gable — (1999) Achievement goals, study strategies, and exam performance : A mediational analysis, *Journal of Educational Psychology*, 91 (3), 549-563. Copyright © 1999 par l'American Psychological Association. Traduit et réimprimé avec la permission des éditeurs et de l'auteur. L'American Psychological Association n'est pas responsable de l'exactitude de cette traduction. Ni l'original, ni la traduction ne peuvent être reproduits ou distribués sous aucune forme ni par aucun moyen, ou stockés dans une base de données ou un système de récupération, sans la permission écrite de l'American Psychological Association.

This material originally appeared in English as A. J. Elliot, H. A. McGregor, S. Gable — (1999) Achievement goals, study strategies, and exam performance : A mediational analysis, Journal of Educational Psychology, 91 (3), 549-563. Copyright © 1999 by the American Psychological Association. Translated and reprinted with permission of the publisher and the author. The American Psychological Association is not responsible for the accuracy of this translation. Neither the original nor this translation can be reproduced or distributed in any form or by any means, or stored in a database or retrieval system, without the prior written permission of the American Psychological Association.