



HAL
open science

Apprendre, faire mieux que les autres, éviter l'échec : l'influence de l'orientation des buts sur les apprentissages scolaires

Laurent Cosnefroy

► To cite this version:

Laurent Cosnefroy. Apprendre, faire mieux que les autres, éviter l'échec : l'influence de l'orientation des buts sur les apprentissages scolaires. *Revue Française de Pédagogie*, 2004, 147 (1), pp.107-128. 10.3406/rfp.2004.3125 . halshs-02285067

HAL Id: halshs-02285067

<https://shs.hal.science/halshs-02285067>

Submitted on 12 Sep 2019

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - ShareAlike 4.0 International License

Apprendre, faire mieux que les autres, éviter l'échec : l'influence de l'orientation des buts sur les apprentissages scolaires

Laurent Cosnefroy

Citer ce document / Cite this document :

Cosnefroy Laurent. Apprendre, faire mieux que les autres, éviter l'échec : l'influence de l'orientation des buts sur les apprentissages scolaires. In: Revue française de pédagogie, volume 147, 2004. pp. 107-128;

doi : 10.3406/rfp.2004.3125

http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2004_num_147_1_3125

Document généré le 07/06/2016

NOTE DE SYNTHÈSE

Apprendre, faire mieux que les autres, éviter l'échec : l'influence de l'orientation des buts sur les apprentissages scolaires

Laurent Cosnefroy

INTRODUCTION

Plusieurs travaux menés ces dernières années ont montré l'importance des connaissances et des stratégies métacognitives dans la réussite scolaire (par exemple : Doudin, Martin & Albanèse, 1999 ; Grangeat & Meirieu, 1997 ; Noël, 1997 ; Romainville, 1993). L'acquisition d'un savoir métacognitif, cependant, ne suffit pas à garantir son utilisation. Il faut aussi, par un engagement volontaire dans l'apprentissage, mobiliser de façon délibérée le savoir acquis, ce qui introduit la question des déterminants motivationnels qui soutiennent son utilisation spontanée. Articuler plus étroitement motivation et cognition afin de parvenir à un modèle de l'apprenant qui intègre les aspects cognitif, métacognitif et motivationnel de l'apprentissage s'impose actuellement comme une exigence si l'on veut comprendre la complexité de l'acte d'apprendre (Borkowski & Thorpe, 1994 ; Bouffard-Bouchard, 1992 ; Boekaerts & Nenniger, 1999 ; Garcia & Pintrich, 1994 ; Laveault, 1999).

Les théories cognitives de la motivation s'intéressent plus particulièrement à la manière dont les sujets perçoivent et interprètent l'activité en cours en fonction de leurs besoins psychologiques spécifiques. Ces représentations sont considérées comme les médiateurs de la conduite (Boekaerts, 1999b ; Hickey, 1997 ; Viau, 1997). Plusieurs classes de représentations, ou croyances motivationnelles, ont retenu l'attention des chercheurs. L'une d'elles concerne les buts, c'est-à-dire les raisons qui poussent à s'engager dans la tâche et qui orientent la conduite, par exemple dans une situation d'apprentissage. Sans cesse située entre réussite et échec, l'activité de l'élève est en permanence évaluée à l'école. On peut penser que ce contexte particulier imprime sa marque sur les buts que se construisent les élèves. C'est dans cette direction que se sont engagées

depuis une vingtaine d'années les recherches relevant de l'orientation des buts (on parle aussi de l'orientation de la motivation), l'un des paradigmes théoriques les plus influents dans le monde anglo-saxon pour aborder la motivation scolaire. Une double question y est abordée : que signifie être compétent et réussir ? De quelle façon cette définition de la compétence influence-t-elle la conduite des apprentissages ? L'objet de cette note de synthèse est de présenter une revue de ces travaux, de leur évolution récente, peu connue en France, et, ce faisant, de préciser l'intérêt et les limites du concept de but pour comprendre les apprentissages et construire une théorie de la motivation scolaire.

DE LA MOTIVATION D'ACCOMPLISSEMENT À LA THÉORIE CLASSIQUE DES BUTS

Héritier de l'approche dynamique de Lewin (1951), le modèle de la motivation d'accomplissement, élaboré par MacClelland (MacClelland *et al.*, 1953) et Atkinson (1964) aux États-Unis, Heckausen (1967) en Europe, a influencé durablement les recherches consacrées à la motivation en contexte scolaire. Il concerne les situations où l'action accomplie peut être jugée par rapport à une norme et être définie en termes de réussite ou d'échec. Il existe donc une certaine prise de risque qui engage la compétence du sujet. Dans ce contexte, deux types de motivation vont entrer en conflit : la motivation d'accomplissement et la motivation à éviter l'échec. La première incite à rechercher le succès car la réussite procure joie et fierté (Atkinson, 1964). Plus la motivation d'accomplissement est élevée, plus elle pousse à se conformer à des normes d'excellence (Heckausen, 1967 ; Thill, 1993). La seconde conduit à l'évitement : on ne s'engage pas dans l'action de crainte d'un échec qui confronterait trop intensément à des sentiments d'humiliation et de honte. Les deux tendances sont aussi importantes l'une que l'autre. Toute situation d'évaluation de la performance déclenche inévitablement ces deux motivations, ce qui aura pour effet de provoquer une oscillation de l'activité entre approche et évitement de la tâche, l'une ou l'autre l'emportant selon que la probabilité de réussir ou d'échouer s'impose (Atkinson, 1974). Le conflit est ainsi le corollaire de la motivation d'accomplissement (1).

Au début des années quatre-vingt, Nicholls (1984) et Dweck (1986) posent les fondations de ce qui sera appelé désormais la théorie des buts de compétence (achievement goals theory) (2). Leurs recherches visent à identifier de façon plus précise les raisons qui sous-tendent la motivation d'accomplissement. Il y a deux façons de construire de la compétence, correspondant à deux classes de buts déclenchant l'engagement dans la tâche.

– Les buts de maîtrise, ou d'apprentissage (learning goals ou mastery goals) (3), centrés sur la tâche, où le sujet cherche à augmenter sa compétence, à comprendre ou à maîtriser quelque chose de nouveau (Dweck, 1986 ; Dweck & Legget, 1988). Plus on apprend, plus on se sent compétent.

– Les buts de performance (performance goals, ego-involvement goals), centrés sur la valorisation de soi, où l'objectif est d'obtenir des jugements favorables sur sa compétence. Dans ce cas, avoir acquis des connaissances est insuffisant pour asseoir le sentiment de compétence. C'est en dernier ressort la comparaison à un groupe de référence qui donnera une signification à la performance et permettra de savoir si l'on est réellement compétent ou non. Réussir, être compétent, signifie alors faire mieux que les autres (Nicholls, 1984).

En mettant l'accent sur l'influence des buts de compétence sur la conduite de l'apprentissage, on montre les limites d'une analyse de l'apprentissage fondée uniquement sur les compétences et les capacités des sujets. À compétences égales, en effet, des élèves auront des approches sensiblement différentes de la tâche en fonction des buts qu'ils se donnent. Lorsque la conduite est orientée par un but de performance et que le sujet n'a pas une confiance élevée en ses capacités, les erreurs seront plus souvent interprétées comme traduisant un manque de compétence. Cela aura pour conséquence d'inciter à une conduite de retrait devant l'obstacle (puisque je suis incompetent à quoi bon continuer ? semble se dire le sujet) et d'activer des affects pénibles (honte, anxiété). Et puisqu'il s'agit de faire la preuve de ses compétences, plus le résultat sera obtenu sans effort, plus la démonstration sera convaincante. La satisfaction que le résultat procure est inversement proportionnelle à la quantité d'effort déployé. Les buts de maîtrise, en revanche, conduisent à percevoir l'erreur comme l'indice qu'il faut augmenter l'effort ou changer de stratégies, mais celle-ci ne remet pas en cause la compétence du sujet. L'effort est ici le signe qu'il a fallu dépasser des obstacles pour parvenir à la maîtrise de la tâche, en ce sens il participe de la satisfaction liée à la performance (Dweck, 1986 ; Dweck & Leggett, 1988 ; Elliott & Dweck, 1988). Le rôle dévolu à l'effort révèle ainsi deux théories implicites de la compétence. L'une est fondée sur un schème de compensation inverse où la compétence, s'apparentant davantage à une aptitude, s'oppose à l'effort ; l'autre est construite sur un schème de covariation où effort et compétence varient dans le même sens (Thill, 1999).

Des buts de performance ou des buts de maîtrise conduisent en définitive à deux façons de percevoir la même situation et à deux conceptions de ce que signifient réussir et échouer. À chaque but est associée une configuration de cognitions, d'affects et de comportements : « *Chaque but, en un sens, crée et organise son propre monde, chacun évoquant différentes pensées et émotions et activant différents comportements* » (Elliott & Dweck, 1988, notre traduction). Un problème difficile est soit une opportunité d'apprendre quelque chose (buts de maîtrise) soit une menace pour l'estime de soi (buts de performance) (Dweck & Leggett, 1988). Les buts de performance, conjugués avec une compétence perçue faible, génèrent des stratégies défensives de protection de soi. Il est plus facile de prendre le risque de se tromper si le but est d'apprendre, puisque l'enjeu n'est pas de faire la preuve de sa compétence. Enfin, quand les buts de performance s'accompagnent d'une confiance en ses capacités, ils génèreraient la même configuration que les buts de maîtrise, quoique ce contexte induise une plus grande vulnérabilité du sujet (Dweck & Leggett, 1988 ; Elliott & Dweck, 1988).

Le modèle de Dweck et de Nicholls a exercé une grande influence en stimulant de nombreuses recherches qui se sont efforcées de reproduire et d'approfondir les résultats initiaux (pour une revue de question : Ames, 1992 ; Midgley *et al.*, 2001 ; Harackiewicz *et al.*, 2001). Les résultats obtenus sont contrastés. Aux buts de maîtrise sont associés régulièrement une perception positive de l'effort, une prise de risque accrue, un temps plus important passé sur la tâche, un traitement profond de l'information. Les résultats sont moins convaincants en ce qui concerne les buts de performance. L'effet le mieux établi est celui associant traitement superficiel de l'information et recherche de la performance ; en revanche les résultats sont contradictoires en ce qui concerne l'effet des buts de performance sur les résultats scolaires et les stratégies d'autorégulation (Wolters, Yu & Pintrich, 1996), la motivation intrinsèque pour la tâche (Elliot & Church, 1997), et l'hypothèse selon laquelle des buts de performance auraient des effets bénéfiques lorsque les sujets ont un sentiment de compétence élevé n'est pas confirmée dans toutes les recherches ayant traité cette question (Midgley *et al.*, 2001).

VERS UNE THÉORIE DES BUTS MULTIPLES

Dans la conception développée par Dweck et Nicholls la tendance à éviter l'échec n'apparaît plus comme une motivation indépendante. Seule persiste l'opposition buts d'apprentissage/ buts de performance, ces derniers étant définis comme recherche de jugements favorables sur sa compétence ou évitement de jugements défavorables. Les buts de performance ainsi conçus traduisent en fait une double tendance à s'engager dans l'action en même temps qu'à l'éviter. Pour Elliot et Harackiewicz (1996) c'est sans doute cette conception trop large de la notion de but de performance qui explique les résultats contradictoires observés. C'est pourquoi ils proposent de réintroduire l'évitement de la tâche comme force motivationnelle autonome, ce qui conduit désormais à considérer deux tendances, engagement ou évitement (4), mais trois buts : un but orienté vers l'apprentissage et deux vers la performance, l'un dirigé vers la démonstration de sa propre compétence (performance-approach goal), l'autre consistant à éviter la démonstration de son incompétence (performance-avoidance goal). Les buts de performance sont ainsi redéfinis et scindés en deux ensembles indépendants, selon que le sujet cherche à obtenir un jugement favorable de la part d'autrui ou à éviter un jugement défavorable.

Plusieurs analyses factorielles entreprises à partir de questionnaires de motivation proposés à des élèves ont validé l'hypothèse de trois buts distincts (Elliot & Church, 1997 ; Middleton & Midgley, 1997 ; Skaalvik, 1997 ; Tanaka & Yamauchi, 2001). En outre, des corrélations modérées apparaissent entre recherche de la maîtrise et recherche de la performance (de .23 chez Pintrich, 2000, à .54 chez Tanaka & Yamauchi, 2001) ; entre recherche de la performance et évitement de l'échec (de .20 chez Skaalvik, 1997, à .56 chez Middleton & Midgley, 1997), ce qui tend à prouver que les élèves peuvent suivre simultanément plusieurs buts (5). À cet égard, les données les plus convaincantes sont fournies par Harackiewicz *et al.* (1997) qui identifient les buts à partir de la réponse à une question ouverte, ceci afin de vérifier si les étudiants formulent spontanément leur motivation en termes de recherche de la maîtrise ou de la performance ou bien de la combinaison des deux. Sur les 311 réponses analysées, 8 seulement échappent aux catégories performance et maîtrise, 52 % traduisent une orientation vers l'apprentissage, 7 % vers la recherche de la performance ou l'évitement de l'échec, 38 % reflètent la poursuite de buts multiples.

La redéfinition des buts traduit une évolution d'une conception exclusive des buts (ou maîtrise ou performance) à une conception cumulative des buts. Cette évolution est étroitement liée aux méthodologies utilisées. La conception binaire des buts est en grande partie une conséquence de la méthodologie expérimentale, utilisée de façon privilégiée dans les premiers travaux. Chaque condition expérimentale induit un but et un seul dont on mesure ensuite les effets. En se déplaçant sur le terrain, dans la classe, les recherches deviennent corrélationnelles. On ne manipule plus les variables, on recueille par questionnaires les évaluations des élèves et c'est dans ce contexte qu'il devient possible d'observer des buts multiples (Pintrich, 2000 ; Midgley *et al.*, 2001). Dès lors, il apparaît clairement que chercher à dépasser les autres n'est pas incompatible avec le désir d'apprendre.

Ce changement de perspective atténue l'opposition tranchée entre buts de performance et buts de maîtrise, les premiers étant censés générer des effets systématiquement négatifs tandis que seule l'adoption exclusive des seconds conduirait à un apprentissage de qualité. Le partage des buts de performance en

deux catégories distinctes fait apparaître que l'évitement de l'échec est responsable en grande partie des effets négatifs sur l'apprentissage : traitement superficiel de l'information (Elliot *et al.*, 1999), résultats scolaires plus faibles (Elliot & Church, 1997 ; Elliot *et al.*, 1999 ; Harackiewicz *et al.*, 1997 ; 2002a ; Skaalvik, 1997), absence de demande d'aide en classe (Middleton & Midgley, 1997). En revanche, des buts orientés vers la recherche de la performance sont susceptibles de produire des effets positifs sur l'image de soi, l'augmentation de l'effort, la compétence perçue (Wolters, Yu, & Pintrich, 1996), les résultats scolaires, même si ces effets ne sont pas systématiques (Midgley *et al.*, 2001). Harackiewicz (Harackiewicz *et al.*, 1997 ; 2000 ; Barron & Harackiewicz, 2001) constate avec une population d'étudiants d'université que la recherche de la performance est le meilleur prédicteur des résultats en fin d'année. L'efficacité de la recherche de la performance aurait néanmoins un coût. Elle inciterait à travailler seul, car demander de l'aide auprès de l'enseignant ou des pairs serait perçu comme un aveu d'incompétence. Elle exposerait également à une vulnérabilité plus grande face à l'échec, tout *feed-back* négatif risquant de développer ultérieurement une motivation à éviter l'échec (Midgley *et al.*, 2001). Toutefois, ce résultat est controversé, Barron et Harackiewicz (2001) n'observant pas de tels effets lorsqu'ils confrontent leurs sujets à des tâches difficiles.

C'est ainsi une théorie des buts multiples qui émerge et qui réaménage sensiblement la théorie classique des buts. Mais, que l'on considère deux ou trois buts (6), l'idée d'une configuration spécifique associée à chacun des buts demeure fondamentale : des buts différents entraînent une représentation et un traitement différents de la même situation.

Ce nouveau cadre d'analyse pose la question des effets provoqués par la conjugaison des buts de maîtrise et de performance et de leur interaction éventuelle. Barron & Harackiewicz (2001) présentent plusieurs hypothèses pour expliquer que la poursuite simultanée de la maîtrise et de la performance soit plus efficace que la recherche de la maîtrise seule. On peut concevoir, tout d'abord, que la recherche de la maîtrise et de la performance agissent sur les mêmes variables et produisent le même type d'effet, soit de façon additive, chaque but étant indépendant de l'autre, soit de façon interactive. Dans la perspective interactive, soutenue par Midgley *et al.* (2001), la recherche de la performance produirait des effets positifs sur les apprentissages à condition qu'elle soit associée à la recherche de la maîtrise. Les résultats obtenus par Bouffard *et al.* (1995, 1998), Pintrich (2000) et Harackiewicz *et al.* (1997) ne confirment pas cette hypothèse. Ainsi, Bouffard *et al.* (1998) ont mené au Québec une recherche à partir d'un échantillon de 1072 élèves, âgés de douze à seize ans, représentant trois niveaux de scolarité. À chaque niveau les auteurs ont partagé l'échantillon en quatre groupes selon que les élèves déclaraient suivre ou non des buts de maîtrise (M+, M-) et de performance (P+, P-). Ils observent, comme attendu, que les buts de maîtrise ont une influence positive sur la mise en œuvre des stratégies cognitives et métacognitives, mais que les buts de performance ont aussi un effet sur ces mêmes variables. Les élèves des groupes M-P+ développent davantage de stratégies cognitives et métacognitives que les élèves des groupes M-P-. De même, dans la plupart des cas, l'association M+P+ est supérieure, du point de vue de la mise en œuvre des stratégies cognitives et métacognitives, à l'association M+P-. Pintrich (2000), dans une étude longitudinale concernant cent cinquante élèves de treize ans, observe qu'une orientation vers le succès, couplée à une orientation vers la maîtrise est celle qui est la plus corrélée aux résultats scolaires. Ces résultats confirment ceux obtenus par Bouffard *et al.* (1995) avec des étudiants d'université où les sujets classés M+P+ obtenaient en fin d'année des résultats supérieurs à ceux classés M+P-, venaient ensuite les sujets

classés M-P+ suivis de ceux appartenant au groupe M-P-. La hiérarchie obtenue tend à montrer qu'une conception additive des buts est plus pertinente qu'une conception interactive, elle confirme en outre, à l'instar de la théorie classique, les effets bénéfiques des buts de maîtrise.

On peut concevoir aussi que chaque but provoque des effets spécifiques. La recherche de la maîtrise serait alors un prédicteur de l'intérêt et la recherche de la performance un prédicteur des résultats scolaires. L'orientation la plus bénéfique consisterait à adopter conjointement les deux orientations. C'est l'hypothèse que soutiennent Harackiewicz *et al.* (1997, 2000, 2002a) au vu de résultats obtenus sur des études longitudinales menées sur plusieurs années avec des étudiants et d'une récente méta-analyse (Harackiewicz *et al.*, 2002b). On notera toutefois que les régressions multiples mises en œuvre dans ces recherches pour traiter les données aboutissent toujours à des coefficients de corrélation et de régression qui, quoique significatifs, ne rendent compte que d'un faible pourcentage des variances des deux variables à expliquer, l'intérêt pour la discipline et la réussite aux examens.

Enfin, dans une conception sélective des buts, des buts différents sont adaptés à des situations différentes, de sorte que chaque sujet développerait le but le plus pertinent compte tenu du contexte. Contrairement aux hypothèses précédentes, on ne poursuivrait pas deux buts simultanément, on privilégierait l'un ou l'autre en fonction du contexte. L'accent est mis ici sur la capacité d'adaptation à la situation. À notre connaissance, aucune recherche n'a testé pour l'instant cette hypothèse.

Le débat n'est donc pas totalement tranché entre une conception additive et une conception spécifique des buts. Néanmoins, les données rassemblées jusqu'à maintenant plaident davantage en faveur d'une conception additive.

L'APPORT DE LA THÉORIE DES BUTS MULTIPLES

Sans nier les effets bénéfiques des buts de maîtrise, la théorie des buts multiples aboutit incontestablement à une réhabilitation des buts de performance, trop systématiquement associés dans la théorie classique à des effets négatifs sur l'investissement et les résultats scolaires. Trois conséquences en découlent :

- un nouvel éclairage sur la relation entre buts, stratégies et performances scolaires ;
- un réexamen des liens entre buts et motivation intrinsèque et de la distinction entre motivation intrinsèque et extrinsèque ;
- la reconnaissance du rôle joué dans les apprentissages scolaires par l'évitement de l'échec.

Examinons à présent ces trois points.

La relation buts, stratégies, performance

Les stratégies d'apprentissage sont des activités de traitement de l'information destinées à faciliter le stockage et le rappel de l'information apprise. Nous avons évoqué à plusieurs reprises l'opposition entre les stratégies de traitement profond et les stratégies de traitement superficiel de l'information. Un traitement

superficiel de l'information consiste à accumuler l'information par simple répétition du matériel à apprendre. Le cours est traité comme un ensemble d'informations non reliées entre elles. Un traitement profond vise à établir des liens entre les informations grâce à deux stratégies privilégiées, l'organisation et l'élaboration. Dans la première les liens sont trouvés dans le matériel à apprendre, qui est hiérarchisé et réorganisé, tandis que la seconde relie le savoir à apprendre aux connaissances déjà acquises (Entwistle, 1995 ; Fisher & Ford, 1998 ; Warr & Downing, 2000).

L'orientation vers la maîtrise produit un effet positif sur l'utilisation des stratégies cognitives (Anderman *et al.*, 1998 ; Elliot *et al.*, 1999 ; Nolen, 1996) et métacognitives (Bouffard *et al.*, 1995, 1998), et l'on pourrait s'attendre à ce que ces stratégies sophistiquées se répercutent systématiquement sur les résultats scolaires. Il n'en est rien. Ainsi, dans la recherche de Wolters, Yu & Pintrich (1996), auprès d'adolescents âgés de dix à quinze ans, les analyses de régression multiple montrent que l'orientation vers la maîtrise est le meilleur prédicteur de l'utilisation de stratégies de traitement profond, mais les corrélations entre ces stratégies et les résultats scolaires restent faibles, inférieures à .20. Une recherche ultérieure de Wolters (1999), avec des élèves âgés de quatorze à seize ans, reproduit les mêmes résultats. C'est au contraire, dans les travaux d'Harackiewicz et collaborateurs, l'orientation vers la recherche de la performance qui fait sentir son effet sur les résultats. Plusieurs raisons permettent d'expliquer cette configuration *a priori* surprenante. Les informations jugées intéressantes et traitées de façon approfondie ne sont pas forcément les informations les plus importantes par rapport aux objectifs de l'évaluation. Traiter de façon optimale une information périphérique n'offre que peu d'intérêt au moment de l'évaluation (Elliot & Church, 1997). La pertinence du traitement effectué ne garantit pas la pertinence des informations traitées. Ce peut être le cas lorsque les stratégies de traitement profond vont de pair avec une démarche trop assimilatrice, guidée exclusivement par les centres d'intérêt du sujet, au détriment d'une prise en compte suffisante des objectifs du programme et des attentes de l'enseignant.

Même dans le cas où les informations traitées ont été correctement choisies, l'efficacité d'une stratégie d'apprentissage dépend étroitement de la tâche à effectuer. Utman (1997), dans une méta-analyse des recherches de laboratoire qui ont comparé les effets de l'induction de buts de maîtrise ou de performance sur la réussite à la tâche expérimentale, aboutit à la conclusion que des stratégies de surface et des stratégies profondes mènent à des résultats équivalents sur des tâches simples. En revanche, plus la tâche est complexe et plus l'aborder avec un but de maîtrise favorise la réussite. La stratégie de répétition s'avère efficace dans des tâches sollicitant essentiellement la mémorisation (de faits, de vocabulaire, de formules), qui, ne l'oublions pas, est une caractéristique essentielle des apprentissages scolaires ainsi que l'ont montré les travaux de Lieury (1996). En fait, l'efficacité des buts ne peut s'apprécier indépendamment du système d'évaluation adopté par l'institution scolaire. Le recours, fréquent dans les universités américaines, à des questionnaires à choix multiples ne constitue sans doute pas un format adapté pour tester la synthèse des connaissances résultant de stratégies de traitement profond. En outre, la compétence réelle du sujet pourrait être une variable modératrice de la relation buts, stratégies et performance. L'orientation vers la maîtrise conduirait à des performances supérieures pour des sujets possédant un niveau d'expertise élevé relativement à la tâche à accomplir (Bell & Kozlowski, 2002 ; Nolen, 1996), ce qui conduirait à penser qu'il ne suffit pas de vouloir mettre en œuvre des stratégies de traitement profond de l'information, mais que ces dernières ne peuvent réellement faire la preuve de leur efficacité que si elles s'appuient sur une base de connaissances suffisamment solide.

Enfin, si l'on examine certains des items utilisés dans les échelles d'évaluation des stratégies de surface, on constate que ces dernières ne se réduisent pas à apprendre par cœur l'intégralité du cours. Des items tels que « *quand j'étudie mon cours, j'essaie de trouver les idées les plus importantes à mémoriser* » (Elliot *et al.*, 1999) ou « *quand j'étudie mon cours, je m'entraîne en me répétant plusieurs fois les faits importants* » (Harackiewicz *et al.*, 2000) témoignent de la mise en œuvre d'un processus d'encodage sélectif (Sternberg, 1988), c'est-à-dire d'un tri des informations, avant l'étape de mémorisation. Il serait donc abusif de considérer la stratégie de répétition comme purement passive, puisque l'élève intervient pour décider de ce qu'il doit retenir. Il convient donc de ne pas assimiler la répétition à l'apprentissage par cœur du cours dans son intégralité. Et c'est vraisemblablement parce qu'il y a encodage sélectif que ces stratégies dites de surface peuvent être efficaces au plan des résultats.

Buts et motivation intrinsèque

De nombreuses recherches se sont intéressées aux liens entre buts et motivation intrinsèque (*cf.* Harackiewicz *et al.*, 1998 ; Rawsthorne & Elliot, 1999, pour une revue de question). Celle-ci renvoie à des activités mises en œuvre pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire, indépendamment de l'utilité qu'elles peuvent avoir pour le sujet. Les gratifications proviennent des cognitions et des affects agréables qui accompagnent l'activité. Les indicateurs les plus fréquemment utilisés pour repérer la motivation intrinsèque sont l'engagement spontané dans l'activité, le temps passé sur celle-ci, le plaisir et l'intérêt qu'elle suscite. *A contrario*, la motivation extrinsèque implique que la gratification est distincte de l'activité. C'est le résultat de celle-ci et les bénéfices que l'on peut en escompter qui sont privilégiés (Deci & Ryan, 1980, 1985 ; Ryan *et al.*, 1996).

Le concept de motivation intrinsèque est ambigu, victime sans doute de son succès. *Stricto sensu*, il se réfère à la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan, qui articule étroitement buts et besoins. Dans cette théorie trois besoins essentiels sont identifiés : le besoin d'autodétermination, le besoin de compétence, le besoin d'être en relation (Ryan *et al.*, 1996). Une conduite intrinsèquement motivée est alors définie comme une conduite motivée par le besoin sous-jacent de compétence et d'autodétermination (Deci & Ryan, 1980, 1985). La motivation intrinsèque est en somme l'expression de la liberté du sujet. Il est difficile de parler de motivation intrinsèque, au sens de Deci et Ryan, en contexte scolaire, puisque toutes les activités (sauf, pour une part, dans l'enseignement supérieur) sont imposées à l'élève. C'est bien plus dans le pilotage des apprentissages (créer un contexte favorable à la mise au travail, choisir des méthodes de travail) que dans le choix des activités elles-mêmes que l'élève peut exprimer son autonomie. Il s'agit plus à ce niveau d'autorégulation (Zimmerman, 1994) que de motivation intrinsèque au sens où l'ont définie Deci et Ryan. Il nous semble que dans la recherche sur les apprentissages scolaires le concept de motivation intrinsèque, en dépit de la référence obligée à Deci et Ryan, est utilisé de façon plutôt descriptive pour souligner qu'une activité provoque en elle-même du plaisir et de l'intérêt.

Quoi qu'il en soit, motivation intrinsèque et motivation extrinsèque sont souvent présentées comme deux extrêmes d'un continuum, ce qui les rend antagonistes (Covington & Müeller, 2001). Une activité serait motivée intrinsèquement ou extrinsèquement, mais pas les deux à la fois. Les récompenses de toutes natures sont supposées inhiber l'intérêt pour l'acte d'apprendre lui-même. C'est pourquoi la théorie classique des buts considère que les buts de maîtrise, en facilitant l'immersion dans la tâche, favoriseraient le développement de la motivation intrin-

sèque (Ames, 1992), tandis que les buts de performance produiraient l'effet inverse. Rawsthorne & Elliot (1999) ont procédé à une recension des recherches expérimentales ayant comparé les effets des buts de maîtrise et de performance sur la motivation intrinsèque. L'analyse a porté sur trente recherches où la motivation intrinsèque était mesurée par des indicateurs comportementaux (continuer l'activité alors que rien ni personne n'y oblige) ou des questionnaires sur l'intérêt et le plaisir liés à la tâche, la plupart des recherches incluant ces deux types de mesures. Globalement, les résultats attestent d'un effet négatif significatif, quoique modéré, des buts de performance sur la motivation intrinsèque. En réalité cette moyenne cache une grande disparité entre les études, ce qui a conduit les auteurs à pousser l'analyse pour préciser à quelles conditions se manifeste un effet des buts de performance. La dimension engagement/évitement est en fait la variable déterminante. Quand les buts de performance se traduisent par la recherche du succès, on n'observe aucune différence significative entre les buts de maîtrise et les buts de performance. Il en va tout autrement lorsque les buts de performance sont opérationnalisés par l'évitement de l'échec (7), ils sapent la motivation intrinsèque : la réussite est la même que dans les autres conditions expérimentales, mais l'activité présente moins d'intérêt, elle est moins plaisante et les participants ne continuent plus à s'y adonner lorsque rien ne les y oblige. Chercher à atteindre le succès, qui est une motivation extrinsèque (le gain étant ici dans une confirmation d'une certaine image de soi) peut donc amener à voir la tâche comme un défi excitant et encourager l'immersion dans celle-ci.

Si l'extrinsèque et l'intrinsèque peuvent cohabiter, cela signifie qu'il faut considérer ces motivations non plus comme les extrêmes d'un continuum mais comme deux dimensions indépendantes susceptibles de se combiner. C'est la position défendue par Covington (Covington, 1999 ; Covington & Müeller, 2001) qui souligne que bon nombre d'étudiants peuvent valoriser l'apprentissage en tant que tel tout en étant préoccupés par l'obtention des diplômes. Seul l'évitement de l'échec est le véritable ennemi de la motivation intrinsèque. La recherche de la note ou du diplôme (gratifications extrinsèques à l'acte d'apprendre) n'est pas défavorable en soi à la motivation intrinsèque. Elle peut au contraire la renforcer lorsqu'elle sert de feed-back pour mesurer la réussite ou les progrès accomplis. Réussir suscite espoir, fierté, plaisir, et ceci est de nature à changer le regard sur ce qui a été appris et à lui donner une nouvelle saveur. C'est une analyse du même ordre que développent Blumenfeld (1992) et Nolen (1996) lorsqu'elles observent qu'avant de s'intéresser à la discipline en elle-même, beaucoup d'élèves cherchent à réussir pour faire plaisir ou pour obtenir l'approbation de l'adulte, celle-ci fonctionnant de fait comme un précurseur de la motivation à apprendre. Loin de s'opposer à la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque apparaît bien dans certains cas comme un précurseur de la motivation intrinsèque.

Le rôle de l'évitement de l'échec dans les conduites scolaires

La théorie des buts multiples, en remodelant les buts de performance, aboutit à deux conclusions distinctes. La recherche de la performance est compatible avec la recherche de la maîtrise et peut avoir des effets bénéfiques sur l'apprentissage. D'autre part, l'évitement de l'échec est un but à part entière et, à ce titre, est susceptible d'être l'un des ressorts essentiels de la conduite scolaire. La plupart des auteurs insistent surtout sur le premier résultat, ceci afin de réhabiliter la recherche de la performance trop souvent discréditée dans la théorie classique des buts. En revanche, ils passent rapidement sur le second (à l'exception notable de Skaalvik, 1997) dont les conséquences sont pourtant essentielles.

Il est fréquent d'associer l'évitement de l'échec à la protection de l'estime de soi. Dweck (1986) parle de retrait défensif pour protéger le sentiment de compétence et Covington a particulièrement insisté sur les réactions défensives suscitées par la crainte de l'échec. Pour cet auteur, le sentiment de compétence est un élément déterminant pour juger de la valeur de soi. La crainte de l'échec active des buts d'évitement afin de se soustraire à l'humiliation que créerait la confrontation à l'échec. La priorité devient alors la protection du sentiment de compétence avant la réussite elle-même (Covington, 1999 ; Covington & Omelich, 1985 ; Covington & Müller, 2001). À défaut d'éviter l'échec, du moins peut-on tenter d'en éviter les implications, passer pour incompetent, en mettant en œuvre des stratégies d'autoprotection.

Aux objectifs cognitifs induits par la tâche scolaire se greffent ainsi des objectifs personnels. Il s'agit de sortir au mieux de la situation d'apprentissage en activant une représentation de soi acceptable (Garcia & Pintrich, 1994). Concevoir la tendance à l'évitement de l'échec comme un but à part entière c'est signifier par là même que la protection de l'estime de soi joue un rôle central dans les conduites scolaires et que les stratégies mises en œuvre pour réguler l'apprentissage sont parfois davantage défensives que réellement destinées à traiter la tâche avec efficacité. Parmi les stratégies défensives, les stratégies d'autohandicap ont reçu une attention particulière. Ce sont des conduites intentionnelles qui consistent à se créer des obstacles pour s'empêcher de réussir dans des tâches considérées comme importantes. S'attendant à échouer, le sujet prend des mesures préventives et, au lieu de se concentrer sur son travail, s'engage dans des activités sans rapport avec ce dernier (Nurmi, 1998 ; Thill, 2001, 1999). Par exemple, les procrastinateurs (Covington & Omelich, 1985) s'autohandicapent en travaillant au dernier moment, mais en cas d'échec ils disposent d'une explication tout prête pour épargner leur compétence. Ces stratégies rendent la réussite peu probable, de sorte qu'elles deviennent de plus en plus indispensables pour se protéger des implications négatives de l'échec (cercle vicieux de l'autohandicap). Les stratégies d'autohandicap sont spécifiquement associées à l'évitement de l'échec dans les recherches de Urdañ & Midgley (2001). En revanche, Elliot & Church (2003), ainsi que Wolters (2003), ont trouvé qu'elles étaient autant associées à la recherche de la performance qu'à l'évitement de l'échec. Cela signale que les stratégies d'autohandicap n'ont pas une signification univoque. Tantôt au service de la protection de l'estime de soi, elles fournissent des excuses à l'échec ; au service de la valorisation de soi à d'autres moments, elles permettent de faire la preuve de sa compétence en se jouant des obstacles que l'on a soi-même disposés sur la voie de la réussite. En tout état de cause, c'est toujours sur un fond d'inquiétude quant à sa valeur personnelle et à ses compétences qu'interviennent ces stratégies (Urdañ & Midgley, 2001).

Le retour au premier plan de l'évitement de l'échec permet de redécouvrir le rôle des émotions dans la motivation (8). La crainte de l'échec est un activateur de l'anxiété, l'échec lui-même – pour autant qu'il soit attribué à des causes internes – confronte de façon privilégiée à la honte et à l'humiliation (Covington & Omelich, 1985 ; Wiener, 1985 ; Turner *et al.*, 2002). Les processus d'apprentissage et les buts génèrent des émotions, mais en retour celles-ci exercent une influence sur les buts. Ainsi la honte ressentie à la suite d'un échec peut-elle conduire, en fonction des caractéristiques des sujets, soit au renforcement des buts d'évitement, soit à une mobilisation plus intense pour atteindre des buts de performance (Turner *et al.*, 2002). Il reste que l'expérience émotionnelle associée aux apprentissages n'a été que peu étudiée jusqu'à présent. La plupart des

recherches s'intéressant au lien entre émotions et apprentissage l'ont abordé par l'anxiété. Les effets des autres émotions, en particulier la honte et la fierté associées à l'échec et à la réussite, n'ont été étudiés que de façon marginale (Pekrun *et al.*, 2002) (9).

LES LIMITES DU CONCEPT DE BUT DE COMPÉTENCE

La recherche de la compétence, telle qu'elle est définie par la théorie des buts multiples, n'épuise pas les buts qu'un élève peut chercher à atteindre lorsqu'il se trouve à l'école. En se concentrant sur les buts de compétence ne risque-t-on pas de laisser de côté d'autres buts importants pour comprendre l'expérience scolaire des élèves ? Trois autres types de buts ont retenu plus particulièrement l'attention des chercheurs : les buts à long terme, l'évitement du travail et les buts sociaux.

Les buts à long terme renvoient à la théorie de la perspective temporelle développée par Lens et ses collaborateurs (par exemple : Husman & Lens, 1999 ; Simons, Dewitte & Lens, 2000). Elle part de l'idée que les élèves sont orientés vers le futur et qu'ils se construisent des projets de vie ou professionnels qui jouent sur leur motivation à s'engager dans les activités scolaires. Réussir scolairement procure à la fois des bénéfices à court terme – on se montre compétent en apprenant efficacement – et à long terme car on apprend quelque chose qui peut être utile pour atteindre un but futur. Lens critique la théorie des buts parce qu'elle privilégie les raisons immédiates pour s'engager dans les activités scolaires au détriment des effets de l'orientation vers le futur et de la valeur instrumentale de la tâche. Être orienté vers le futur change le regard sur l'activité en cours, qui s'inscrit dès lors dans un horizon temporel parce qu'elle est perçue comme un moyen pour atteindre un but ultérieur. Lens distingue deux types d'instrumentalité, endogène et exogène, qui vont lui permettre d'articuler les théories des buts et de la perspective temporelle en montrant comment le type d'instrumentalité affecte l'orientation vers des buts de maîtrise ou de performance. L'orientation vers des buts de maîtrise est favorisée lorsqu'il y a une similarité perçue entre l'activité actuelle et le but à atteindre (instrumentalité endogène). Les savoir-faire et les connaissances à maîtriser sont du même ordre. Ainsi la biologie pour un élève qui veut devenir médecin : ce qu'il apprend maintenant est ce dont il aura besoin plus tard. Dans ces conditions un intérêt se crée pour la discipline, conduisant au développement de buts de maîtrise. À l'opposé, une instrumentalité exogène (par exemple, travailler à l'école pour pouvoir accéder à des métiers bien rémunérés) ne permet pas de soutenir un intérêt véritable pour les activités scolaires. L'instrumentalité n'est donc pas en soi suffisante pour développer la motivation.

Un certain nombre de recherches prennent en compte un but appelé évitement du travail (work avoidance goal : Elliot, 1999 ; Meece & Holt, 1993 ; Nicholls, Pataschnik & Nolen, 1985 ; Rijavec & Brdar, 2002 ; Skaalvik, 1997 ; Wolters, 2003). L'objectif est d'effectuer le travail demandé avec un minimum d'effort, en échappant le plus possible aux contraintes scolaires. Le sujet ne semble pas concerné par la recherche de la compétence sous quelque forme que ce soit, encore que l'ambiguïté persiste. Il n'est pas exclu, comme le fait remarquer Skaalvik (1997), qu'il s'agisse d'une étape plus avancée de l'évitement de l'échec, la crainte d'être jugé négativement conduisant à une solution radicale qui consiste à se retirer de tout effort ; ou encore que ce soit, pour certains sujets, une stratégie pour se prouver leur compétence : réussir sans travailler est en effet une preuve indéniable de ses capacités (Cosnefroy, 1999).

C'est une autre piste que suivent cependant Nicholls, Pataschnik & Nolen (1985) en montrant que l'évitement du travail est à comprendre comme la traduction comportementale d'une théorie implicite sur les finalités de l'école et les conditions de la réussite scolaire. Pour les élèves privilégiant l'évitement du travail, l'école est perçue avant tout dans sa valeur instrumentale, comme moyen d'accéder à un travail rémunérateur et à un statut social élevé, mais rarement comme un outil de développement de soi et de compréhension du monde grâce à l'acquisition de connaissances. Être intéressé ou essayer de comprendre ne sont pas des facteurs déterminants dans la réussite scolaire, qui est expliquée en priorité par la chance. Ne pas travailler est ainsi cohérent avec l'idée que la réussite est due à des facteurs aléatoires, cette conception étant vraisemblablement renforcée par une représentation de l'école qui empêche de la percevoir comme un lieu d'investissement intellectuel durable où l'effort et le travail seraient partie prenante de la réussite.

Le statut de l'évitement du travail demeure incertain, tantôt en lien avec la problématique de la valeur de soi et de la compétence, tantôt extérieur à celle-ci. Même si l'on suit la thèse de Nicholls, Pataschnik & Nolen (1985), il reste à comprendre la genèse de ce but. Les élèves qui l'adoptent le font-ils dans toutes les disciplines ou dans quelques-unes seulement ? Sont-ils dans une trajectoire d'échecs répétés qui les auraient conduits progressivement à remodeler leur système d'explication de la réussite scolaire et leur représentation des finalités de l'école ? La réponse nécessiterait de mettre en place des études longitudinales. À notre connaissance, aucune recherche n'a traité précisément de cette question.

En allant à l'école un élève poursuit de multiples buts, à la fois scolaires – construire de la compétence et réussir – et sociaux : établir et maintenir des relations satisfaisantes avec autrui, adhérer à un groupe ou, au contraire, éviter d'en être rejeté, acquérir un statut reconnu, s'affirmer dans son identité de garçon ou de fille. On admet volontiers que buts sociaux et buts scolaires peuvent entrer en compétition au détriment de ces derniers. Selon Wentzel et Wigfield (1998), à opposer systématiquement les buts sociaux aux buts scolaires, on s'empêche de comprendre l'influence positive que les premiers sont susceptibles d'exercer sur les seconds. Une récente recherche de Furrer & Skinner (2003) a exploré cette voie. Plus de six cents élèves scolarisés à l'école élémentaire ont été interrogés sur leurs relations avec leurs pairs. Ceux qui déclarent vivre des expériences relationnelles satisfaisantes, être reconnus et acceptés, participent davantage en classe, font preuve de plus d'effort et d'attention. Cette recherche illustre aussi la difficulté à opérationnaliser la notion de but social. Les auteurs recueillent le contexte relationnel dans lequel les élèves évoluent (le sentiment d'être en relation diraient Deci et Ryan) plus que les buts sociaux qu'ils se donnent en venant à l'école. La proposition de Wentzel et Wigfield est certainement pertinente, mais elle reste pour l'instant en attente d'une opérationnalisation effective.

Les buts de compétence ne sont donc pas isolés, ils sont partie prenante d'un contexte plus vaste où opèrent également des buts sociaux et des buts à long terme. Il est vraisemblable qu'un des objectifs prioritaires de la recherche dans les prochaines années consistera à comprendre comment s'articulent ces différents buts. À cet égard l'étude de Dowson & Mc Inerney (2003) est particulièrement intéressante, tant aux plans théorique que méthodologique. Rompant avec la tradition des questionnaires d'auto-évaluation, les auteurs ont sollicité quatre-vingt-six élèves de douze à quinze ans pour participer à des entretiens et être observés en classe. Le choix de cette méthodologie originale était dicté par le souci de mettre en œuvre une approche plus ouverte, au plus près de ce que peuvent ressentir et formuler les élèves, et de repérer, grâce à l'observation en classe, les conduites par lesquelles se traduisaient les buts évoqués au cours des entretiens.

Les résultats montrent sans équivoque que les élèves font appel à une pluralité de buts (de compétence, sociaux et à long terme) pour rendre compte de leur motivation à travailler et, de surcroît, qu'ils les abordent dans une triple dimension cognitive, émotionnelle et comportementale. Tous ces buts peuvent entrer en conflit, converger ou se compenser. La compensation notamment, où un but prend le relais d'un autre, apparaît comme une stratégie motivationnelle de régulation de l'effort qui permet au sujet de jouer de la pluralité des buts pour trouver des moyens de se maintenir au travail.

L'ORIGINE DES BUTS : DIFFÉRENCES INDIVIDUELLES ET/OU EFFET DE CONTEXTE ?

Une question centrale pour l'enseignement concerne le rôle de l'enseignant et de la situation d'apprentissage dans la construction des buts. En dépit d'une référence dominante à l'approche sociocognitive (Zimmerman, 1989), les positions divergent quant à l'appréciation de l'importance respective des caractéristiques personnelles, des facteurs contextuels et de leur interaction dans la genèse des buts. Lorsque les buts sont traités plutôt comme l'expression de différences individuelles stables, deux explications sont avancées. La première repose sur la conception de Dweck (1986, 1996) qui relie les buts de compétence à une théorie implicite de l'intelligence et dont l'influence demeure importante dans certains travaux (par exemple : Colquitt & Simmering, 1998 ; Ford *et al.*, 1998). Concevoir l'intelligence comme un attribut fixe, donné une fois pour toute, orienterait vers la mesure de cet attribut, c'est-à-dire vers des buts de performance. Dans ces conditions, l'échec ne peut que signifier un manque de capacités. Au contraire, une théorie de l'intelligence conçue comme un attribut malléable, évolutif, impliquant des possibilités de développement, rendrait plus aisée l'orientation vers des buts de maîtrise.

La seconde explication s'adosse à la théorie de la motivation d'accomplissement de Mac Clelland et Atkinson. Les buts sont l'expression de dispositions motivationnelles plus larges : le besoin d'accomplissement oriente l'individu vers la recherche du succès, tandis que la crainte de l'échec l'oriente vers des conduites d'évitement. Ces dispositions sont des précurseurs de buts susceptibles de s'actualiser selon les caractéristiques spécifiques de la situation d'apprentissage (Elliot, 1999 ; Elliot & Church, 2003, 1997 ; Harackiewicz *et al.*, 1997 ; Harackiewicz *et al.*, 1998).

Plus généralement, le problème des liens entre facteurs personnels et facteurs contextuels est au cœur du modèle hiérarchique de la motivation élaboré par Vallerand (1997 ; Vallerand & Grouzet, 2001). Les motivations intrinsèque, extrinsèque et l'amotivation existent à trois niveaux de généralité : global, contextuel et situationnel. Le niveau global représente une orientation générale à interagir avec l'environnement de façon intrinsèque, extrinsèque ou amotivée. Par analogie avec les styles cognitifs, on pourrait parler ici de style motivationnel. Le niveau contextuel renvoie à la tendance plus ou moins stable à agir de manière intrinsèque, extrinsèque ou amotivée dans un domaine spécifique. Enfin, la motivation situationnelle correspond à ce que l'individu éprouve au moment où il réalise l'activité. La motivation à un niveau spécifique résulte en partie des effets de la motivation à un niveau supérieur de la hiérarchie. Ainsi, la motivation à un niveau contextuel dépend à la fois de facteurs sociaux propres à ce niveau contextuel et de facteurs personnels (niveau global).

Pour Boekaerts toutefois (1996, 1999a), l'identification de traits individuels stables repose en grande partie sur une illusion méthodologique. On ne sait pas vraiment ce que l'on mesure en demandant à un élève de se positionner par rapport à des expériences d'apprentissage décontextualisées exprimées dans des questions vagues, ouvertes à interprétation (par exemple : « *je n'ai pas envie de m'engager dans une activité quand je sens que je peux me tromper* »). La réponse requiert une recontextualisation de la question par l'activation d'un ensemble spécifique d'expériences d'apprentissage. Elle est donc nécessairement située et il y aurait quelque risque à en inférer un trait général stable. L'aspect contextuel de la motivation est d'ailleurs clairement illustré dans une recherche de Gottfried *et al.* (2001) où, au cours d'une étude longitudinale menée sur huit ans, chaque élève était interrogé sur sa motivation intrinsèque en sciences, en anglais, en mathématiques et en histoire. On constate d'une année sur l'autre une baisse régulière de la motivation intrinsèque dans les trois premières disciplines alors qu'elle reste identique en histoire, de plus cette baisse est beaucoup plus marquée en mathématiques qu'en anglais ou en sciences.

Aborder la motivation à un niveau contextuel est ainsi étroitement lié à l'adoption d'une perspective sociocognitive qui tienne compte simultanément des contenus sur lesquels les processus cognitifs portent, des modalités d'insertion sociale dans lesquelles ils prennent place et des significations accordées à la situation (Monteil, 1995). De ce point de vue, les recherches consacrées à l'influence du contexte scolaire sur les buts rejoignent les travaux liant insertion sociale et performances cognitives (Monteil, 1995 ; Monteil & Castel, 1994). La comparaison sociale, c'est-à-dire le processus par lequel les jugements sur soi sont affectés par la comparaison de ses opinions et de ses résultats avec ceux d'autrui, y joue un rôle déterminant. C'est pourquoi, selon Ames (1992), les modalités choisies pour évaluer les élèves constituent une variable décisive pour orienter les buts. À cette occasion, en effet, la comparaison sociale peut être activée de multiples façons : annoncer la meilleure note de la classe et la plus faible, montrer ou lire des productions d'élèves, créer des groupes de niveaux, donner des récompenses, informer sur les progrès respectifs des uns et des autres, etc. À mesure que la pratique de l'enseignant rend saillante la comparaison sociale, elle induit un climat compétitif orientant plus facilement vers la recherche de la performance (Ames, 1984 ; 1992). Au-delà des pratiques isolées d'enseignants, c'est l'institution elle-même qui peut favoriser la recherche de la performance. Nombre d'auteurs (*cf.* notamment Harackiewicz *et al.*, 1998, 2000 ; Midgley *et al.*, 2001) s'accordent à dire que le système mis en place dans les universités américaines renforce les buts de performance par le recours fréquent à des questionnaires à choix multiples et par un système de notation et de sélection qui exacerbe la compétition (10). Plusieurs caractéristiques de l'évaluation seraient de nature à inciter vers des buts de maîtrise : tenir compte des progrès de l'élève dans la notation, fournir des occasions de progresser, notamment en individualisant le temps imparti pour réaliser l'exercice, traiter l'erreur comme partie intégrante de l'apprentissage (Ames, 1992 ; Ames & Archer, 1988).

L'autonomie accordée aux élèves, ou en tout cas la perception qu'ils en ont, semble être une autre variable influant sur l'orientation des buts. Impliquer les élèves dans certaines décisions en les associant à la définition des objectifs, en leur laissant des marges de manœuvre pour organiser le travail et le choix des tâches favorise un apprentissage centré sur la compréhension et l'orientation vers des buts de maîtrise (Ames, 1992 ; Ames & Archer, 1988 ; Meece, 1994 ; Thill, 1999). Si un encadrement important est nécessaire dans les débuts d'un appren-

tissage lorsque l'élève, encore novice, ne possède pas les connaissances suffisantes pour s'autoréguler, il risque d'être perçu différemment par la suite et, parce qu'il laisse peu de responsabilités, d'être ressenti comme une contrainte qui entrave l'autonomie (Boekaerts, 1996 ; 1997).

Les travaux de Ames cherchent à identifier les caractéristiques de la pratique enseignante qui orientent vers des buts de maîtrise ou de performance. L'auteure précise cependant que les buts construits par les élèves proviennent de leur perception des buts valorisés par l'enseignant, *via* leur interprétation du dispositif pédagogique et du mode d'interaction noué avec la classe. Les effets de la conduite de l'enseignant sont médiatisés par les représentations que s'en construisent les élèves en fonction de leurs expériences antérieures. La méthodologie utilisée par Ames a consisté à interroger les élèves sur leurs buts et sur leur perception de la classe, puis à procéder à une analyse des corrélations. Linnenbrink & Pintrich (2002) ont pointé l'ambiguïté de cette procédure où se mêlent deux sources de variation, les caractéristiques de l'environnement scolaire et les perceptions de ces dernières par les élèves en fonction de leurs caractéristiques personnelles. Ils préconisent de développer aussi des recherches s'appuyant sur des observations effectuées en classe afin de mettre en relation les buts des sujets avec la pratique effective de l'enseignant (11). Nolen (1996), de son côté, plaide pour des études longitudinales qui permettraient, en étudiant l'évolution des buts des élèves entre le début et la fin de l'année scolaire, de mieux apprécier l'influence de la pratique de l'enseignant.

DES BUTS AUX CROYANCES MOTIVATIONNELLES

Les buts de compétence ne constituent que l'un des aspects des croyances motivationnelles, c'est-à-dire des représentations de la situation susceptibles d'inhiber ou de faciliter l'engagement dans la tâche. La compétence perçue, le degré de contrôlabilité de la tâche, l'intérêt, les schémas de soi figurent parmi les représentations les plus souvent étudiées (Boekaerts, 1999b ; Garcia & Pintrich, 1994 ; Viau, 1997 ; Wentzel & Wiegfield, 1998). Ces représentations agissent de concert pour construire la motivation, il est donc important de comprendre leurs relations et leur influence réciproque. Mais la tâche est singulièrement compliquée par l'éclatement conceptuel qui caractérise la recherche sur la motivation en contexte scolaire. Boekaerts dénonce régulièrement cette situation qui, selon elle, tient au fait que convergent sur ce champ des équipes venues d'horizons différents, la psychologie cognitive des apprentissages comme la psychologie sociale du Soi pour ne citer que deux sources majeures. Chacune explore son paradigme, éclaire à sa façon, et avec son langage propre, le problème de la motivation ; d'où la difficulté à comparer les recherches et leurs résultats. Un important travail est à mener pour définir plus précisément chaque concept et intégrer des recherches fragmentées (Boekaerts, 1997, 1999a, 1999b).

Nous nous limiterons dans cette section à l'examen de deux points : la nature de la relation entre buts de compétence et compétence perçue, variable apparaissant fréquemment dans nombre de recherches sur les buts, et les chevauchements possibles entre buts de maîtrise, motivation intrinsèque et intérêt.

Les relations entre buts de compétence et compétence perçue

La façon dont on juge ses capacités constitue un déterminant essentiel des conduites indépendamment des capacités elles-mêmes. La discordance entre les capacités réelles et la perception de celles-ci, parce qu'elle conduit à la sous-performance, serait la principale explication de l'écart entre compétence et performance (Bandura, 1986). La compétence perçue désigne le jugement qu'une personne porte sur son niveau de compétence relativement à une tâche ou à un ensemble de tâches d'un même domaine. Il s'exprime rétrospectivement, traduisant alors le degré de satisfaction procuré par le niveau atteint, ou par anticipation lorsqu'il consiste à estimer ses chances de réussite à une tâche ou dans un domaine d'activité. Dans ce cas on parle généralement de sentiment d'efficacité personnelle (self-efficacy (12)), concept introduit par Bandura et ainsi résumé par Laveault *et al.* (1999) : « *L'apprenant croit pouvoir réaliser ce qu'il entreprend avec ce qu'il a comme capacités* ». C'est donc la confiance en ses capacités qui s'exprime par le sentiment d'efficacité personnelle. Celui-ci occupe une place de choix dans la littérature nord-américaine sur la motivation et l'autorégulation des apprentissages. Bandura (Bandura *et al.*, 2001) n'hésite d'ailleurs pas à écrire que le sentiment d'efficacité personnelle est le fondement de la motivation. Il est vrai que beaucoup de recherches ont mis en évidence le lien entre sentiment d'efficacité personnelle et réussite scolaire (par exemples : Chemers, Li & Garcia, 2001 ; Elliot & Church, 1997 ; Phillips & Gully, 1997 ; Pintrich & De Groot, 1990 ; Skaalvik, 1997 ; Wolters, Yu, & Pintrich, 1996) ou dans des tâches expérimentales (Bell & Kozlowsky, 2002 ; Ford, Smith, Wissbein *et al.*, 1998). La corrélation moyenne obtenue entre réussite scolaire et sentiment d'efficacité personnelle est de .38 selon une méta-analyse de 1991 citée par Chemers, Li & Garcia (2001), soit un ordre de grandeur comparable aux corrélations obtenues dans les recherches citées ci-dessus.

Ces résultats sont cependant difficiles à interpréter si l'on rapproche le sentiment d'efficacité personnelle, qui est une prédiction de réussite, de ce que les chercheurs centrés sur la métacognition appellent le jugement de facilité d'apprentissage (EOL : ease of learning, *cf.* Nelson & Larens, 1990), qui consiste à demander, avant la réalisation de la tâche, d'évaluer le degré de difficulté de celle-ci. On a souvent constaté, au contraire, que les sujets prédisaient de manière peu fiable leurs performances (Mazzoni, 1999). Des recherches articulant plus précisément sentiment d'efficacité personnelle et jugement métacognitif seraient nécessaires pour élucider ces résultats contradictoires.

Quoi qu'il en soit, la relation entre buts et compétence perçue peut se concevoir de trois manières différentes. La première est de considérer que la compétence perçue est une variable qui modère l'effet des buts. C'est la position adoptée dans la théorie classique des buts. Se donner des buts de performance conduit effectivement à la performance à la condition que le sujet ait confiance en ses capacités, sans quoi il serait trop vulnérable face à la difficulté. Cette thèse a été considérablement affaiblie par les travaux d'Elliot et Harackiewicz (1996) et d'Elliot et Church (1997) qui ont montré que l'orientation de la motivation provoquait des effets indépendamment du niveau de compétence perçue. Pour ces auteurs, il est plus judicieux de concevoir la compétence perçue comme un déterminant des buts. Si elle est faible, elle active la crainte de l'échec et favorise des conduites d'évitement de l'échec. Dans le cas contraire, elle favorise l'engagement dans la tâche sans que l'on puisse prédire pour autant si cet engagement se traduira par une recherche de la maîtrise ou une recherche de la performance. En posant ainsi la compétence perçue comme existant préalablement

à la tâche, on oublie que la compétence perçue a une histoire et qu'elle est aussi le produit des apprentissages. En apprenant on construit à la fois des connaissances, des savoir-faire et un sentiment de compétence (Bong & Skaalvik, 2003 ; Ford *et al.*, 1998 ; Laveault *et al.* 1999), et l'on peut concevoir que ce dernier s'apprécie différemment selon les buts qui ont orienté l'apprentissage. Ce serait davantage dans une interaction circulaire qu'il faudrait chercher la relation entre compétence perçue et buts, où ceux-ci seraient tour à tour sous la dépendance et à l'origine de la compétence perçue. Le concept de but semble donc posséder une réelle autonomie par rapport au concept de sentiment d'efficacité personnelle.

Le retour du concept d'intérêt

Selon Boekaerts (1999a), motivation intrinsèque, intérêt et buts de maîtrise se réfèrent à un même type d'expérience d'apprentissage : une immersion dans la tâche qui fait passer à l'arrière-plan l'utilité de cette dernière et donne le sentiment d'être guidé par ses propres besoins. C'est la raison pour laquelle ces trois concepts sont étroitement imbriqués. La théorie classique des buts, en accentuant l'opposition entre buts de maîtrise et buts de performance, a favorisé l'assimilation entre buts de maîtrise et motivation intrinsèque. L'avènement d'une théorie des buts multiples a permis, nous l'avons vu, de dissocier en partie les dimensions motivation intrinsèque/motivation extrinsèque et buts de maîtrise/buts de performance en montrant qu'une orientation vers la recherche de la performance ne savait pas nécessairement la motivation intrinsèque (Rawthorne & Elliot, 1999). Davantage de confusion persiste lorsqu'il s'agit de situer l'intérêt par rapport à la motivation intrinsèque et aux buts de maîtrise.

Depuis quelques années, le concept d'intérêt connaît un renouveau dans la recherche en psychologie de l'éducation, sous l'impulsion notamment de chercheurs allemands (Schiefele, 1991 ; Krapp, 1999). Défini comme un état psychologique caractérisé par la centration de l'attention, la persistance de l'effort et une expérience émotionnelle positive (Ainley *et al.*, 2002 ; Krapp, 1999 ; Schiefele, 1991), la double origine de l'intérêt a conduit à distinguer intérêt personnel et intérêt situationnel. Le premier désigne une préférence relativement durable pour certains domaines ou certaines activités ; le second est temporaire et déclenché par les caractéristiques de l'environnement, en particulier les propriétés du texte à étudier et les consignes données aux élèves (Hidi, 2001 ; Schraw & Lehman, 2001). Plusieurs recherches sur la compréhension de textes écrits ont montré que l'intérêt améliore la qualité de l'apprentissage en favorisant la mise en œuvre de stratégies de traitement profond de l'information (Hidi, 2001 ; Schiefele, 1991), un effet identique à celui induit par les buts de maîtrise. Un autre indice de cette proximité est la corrélation systématiquement significative obtenue entre intérêt et buts de maîtrise, alors qu'elle est proche de zéro avec les buts de performance (Harackiewicz *et al.*, 2002). Selon l'ancrage théorique des chercheurs cependant, l'intérêt sera défini comme une conséquence de l'orientation vers la maîtrise (Harackiewicz *et al.*, 2000, 2002b), ou les buts de maîtrise une conséquence de l'intérêt (Schiefele, 1991). De même, Bergin (1999) et Schiefele (1991) constatent la quasi identité des définitions de la motivation intrinsèque et de l'intérêt, le second étant souvent considéré comme l'indicateur de la première.

Une des façons d'opérer une clarification conceptuelle consiste à distinguer plusieurs niveaux dans l'approche de la motivation, comme nous y convient les travaux, déjà signalés, de Vallerand (Vallerand, 1997 ; Vallerand & Grouzet, 2001), et ceux de Bokaerts (1996, 1999a). Les différents niveaux qu'introduit Boekaerts

ne se superposent pas exactement à ceux de Vallerand. Le propos étant centré exclusivement sur l'éducation, le niveau global n'y figure pas. De plus, entre une approche contextuelle (motivation générale pour les apprentissages scolaires) et une approche situationnelle (l'intérêt pour un cours spécifique) s'insère une approche intermédiaire concernant la motivation pour une discipline spécifique. Le croisement de ces deux typologies conduirait à distinguer quatre niveaux distincts : global, contextuel, intermédiaire et situationnel. Dans cette perspective l'intérêt, qui se réfère à une classe spécifique de tâches, de domaines, ou à un épisode particulier, apparaît comme un concept caractéristique d'une approche situationnelle ou intermédiaire de la motivation. L'intérêt situationnel correspond à de la motivation intrinsèque situationnelle, et l'intérêt personnel à de la motivation intrinsèque intermédiaire, voire contextuelle. Le concept de buts de compétence est utilisable à chacun des trois niveaux contextuel, intermédiaire ou situationnel. En le considérant comme une attitude envers les activités scolaires, comme le fait Schiefele (1991), on le situe à un niveau contextuel qui facilite la distinction avec l'intérêt. En revanche, une approche plus spécifique des buts estompe la frontière entre buts de maîtrise et intérêt. C'est en dernier ressort l'argumentation de Lens (Husman & Lens, 1999 ; Simons, Dewitte & Lens, 2000) qui permet de découpler intérêt et but de maîtrise. On peut devenir compétent dans un domaine sans s'y intéresser *a priori*, simplement parce que celui-ci est associé à un but à long terme important sur le plan personnel. C'est ainsi que des activités peu intéressantes peuvent devenir plus intéressantes. L'intérêt est second, il résulte de la valeur instrumentale de l'activité, à condition toutefois que l'instrumentalité soit endogène, au sens où ce terme est défini par Lens.

CONCLUSION

La façon dont les buts de compétence ont été conceptualisés a évolué d'une théorie classique, dont Dweck et Nicholls ont été les instigateurs au début des années quatre-vingt, à une théorie des buts multiples au tournant de l'an deux mille, sous l'impulsion des travaux de Harackiewicz, Elliot et Pintrich. En dépit de certaines incertitudes – la controverse se poursuit en ce qui concerne l'effet additif ou spécifique des buts – la théorie des buts multiples est un paradigme plus prometteur et plus stimulant pour la recherche en éducation que ne l'était la théorie classique. Il permet de repenser les relations buts-stratégies-résultats en mettant en évidence la pluralité des chemins menant à la performance, ne réduit pas la motivation intrinsèque aux seuls buts de maîtrise et, avec l'évitement de l'échec, réintroduit la protection de l'estime de soi au cœur des conduites scolaires. Il n'en reste pas moins des zones d'ombre qui devraient inciter à de nouveaux développements, au moins dans deux directions. L'impact des buts sociaux et de la perspective future sur les buts de compétence reste peu élaboré. Il convient d'explorer plus précisément comment ces différents buts cohabitent et s'articulent. La question de la formation des buts oscille trop souvent entre caractéristiques individuelles et caractéristiques liées au contexte. Les approches résolument contextuelles, mettant l'accent sur l'influence des pratiques pédagogiques et des modes d'évaluation, devraient être davantage développées.

Si le concept de buts de compétence apparaît d'un réel intérêt pour éclairer la conduite des élèves dans les situations d'apprentissage, il convient d'ajouter que les travaux sur l'orientation des buts ne prennent pleinement leur sens que replacés dans un cadre théorique plus large, celui des croyances motivationnelles. Le débat est à porter aussi, et sans doute prioritairement, à ce niveau. Une

clarification conceptuelle est indispensable si l'on veut parvenir, comme nous l'évoquons en introduction, à des modèles plus complexes de l'apprentissage articulant cognition et motivation. Les concepts ne manquent pas dans le domaine de la motivation, c'est plutôt le système de leurs relations qui est à construire plus rigoureusement. Une des questions en suspens est l'intégration des émotions, dont nous avons constaté le rôle tout au long de cette note, dans une théorie des croyances motivationnelles. Elle n'est pas sans conséquence méthodologique, puisque cela signifie qu'on ne peut se contenter d'interroger l'apprenant uniquement sur le versant cognitif de ses apprentissages. Il nous reste à en tirer la leçon et à imaginer des formes de recueil de l'information qui intègrent la dimension émotionnelle inhérente à l'expérience d'apprentissage.

Laurent Cosnefroy
IUFM de Rouen,
Laboratoire CIVIIC, Université de Rouen

NOTES

- (1) On notera l'ambiguïté du terme : la motivation d'accomplissement désigne à la fois une composante du modèle et le modèle lui-même.
- (2) Le terme de but de compétence, plus conforme à la définition des buts, nous semble préférable à la traduction littérale buts d'accomplissement.
- (3) Plusieurs dénominations sont utilisées : learning goals, mastery goals et task-involvement goals. Le terme mastery goals étant de loin le plus fréquent nous adopterons tout au long de cette note la traduction but de maîtrise. Thill (1999) propose aussi de traduire par buts autoréférés.
- (4) Traduction adoptée pour approach/avoidance.
- (5) En France, les recherches de Cury (Cury & Da Fonséca, 2001) sur la motivation dans les activités sportives attestent également de corrélations entre les buts de maîtrise et de recherche de la performance (de .18 à .29), et entre les buts de recherche de la performance et d'évitement de la performance (de .25 à .29).
- (6) Ou quatre dans les travaux récents d'Elliot (Elliot & Mac Gregor, 2001) et Pintrich (Linnenbrink et Pintrich, 2002) qui, à partir du croisement des dimensions maîtrise performance et approche évitement, définissent un but appelé mastery avoidance. Réussir signifie alors faire aussi bien qu'auparavant ou éviter de faire des erreurs. Ce but deviendrait saillant lorsque la personne vieillit et qu'elle commence à se préoccuper de la dégradation de ses performances.
- (7) Par exemple en attirant l'attention des participants sur la possibilité d'échouer à la tâche expérimentale.
- (8) Elles occupaient déjà une place centrale chez Atkinson.
- (9) Ces auteurs ont recensé les recherches traitant du lien entre émotions et apprentissage entre 1974 et 2000. Ils ont trouvé plus de 1200 recherches consacrées à l'anxiété. La colère est ensuite l'émotion la plus étudiée, mais avec ... 64 recherches seulement qui lui sont consacrées. Viennent ensuite la joie (61), la honte et la culpabilité (44) et la fierté (27).
- (10) On pourra se reporter à la note de Steiner (2001) qui explique très clairement le système de notation en vigueur dans les universités américaines, notamment le calcul du grade point average (GPA).
- (11) Une recherche de Pintrich et Blumenfeld (1985) illustre ce type de méthodologie.
- (12) Plusieurs traductions sont possibles : perception de l'efficacité personnelle, sentiment d'autoefficacité (Bouffard, 1992). Nous adoptons la traduction employée par Laveault (1999).

BIBLIOGRAPHIE

- AINLEY M., HIDI S., & BERNDOFF D. (2002). – Interest, learning and the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of Educational Psychology*, 94, 3, 545-561.
- AMES C. (1984). – Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology*, 76, 3, 478-487.
- AMES C. (1992). – Classrooms : goals, structure and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 3, 261-271.
- AMES C., & ARCHER J. (1988). – Achievement goals in the classroom : student's learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 3, 260-267.
- ANDERMAN E.M., GRIESINGER T., & WESTERFIELD G. (1998). – Motivation and cheating during early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 90, 1, 84-93.
- ATKINSON J.W. (1964). – **An introduction to motivation**. Princeton : Van Nostrand.
- ATKINSON J.W. (1974). – The mainsprings of achievement-oriented activity. In J.W. Atkinson & J.O. Raynor (Eds.), **Motivation and achievement** (13-41). Washington : Winston and Sons.
- BANDURA A. (1986). – **Social foundations of thought and action. A social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- BANDURA A., CAPRARA G.V., BARBARANELLI C., PASTORELLI C., & REGALIA C. (2001). – Sociocognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 1, 125-135.
- BARRON K.E., & HARACKIEWICZ J.M. (2001). – Achievement goals and optimal motivation : testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 5, 706-722.

- BELL B.S., & KOZLOWSKI S.W. (2002). – Goal orientation and ability : interactive effects in self-efficacy, performance, and knowledge. **Journal of Applied Psychology**, 87, 3, 497-505.
- BERGIN D.A. (1999). – Influences on classroom interest. **Educational Psychologist**, 34, 2, 87-98.
- BLUMENFELD P.C. (1992). – Classroom learning and motivation : clarifying and expanding theory. **Journal of Educational Psychology**, 84, 3, 272-281.
- BOEKAERTS M. (1996). – Personality and the psychology of learning. **European Journal of Personality**, 10, 377-404.
- BOEKAERTS M. (1997). – Self-regulated learning : a new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers and students. **Learning and Instruction**, 7, 2, 161-186.
- BOEKAERTS M. (1999a). – Motivated learning : studying student-situation transactional units. **European Journal of Psychology of Education**, 14, 1, 41-55.
- BOEKAERTS M. (1999b). – Metacognitive experiences and motivational state as aspects of self-awareness : review and discussion. **European Journal of Psychology of Education**, 14, 4, 571-584.
- BOEKAERTS M. & NENNIGER P. (1999). – Introduction. **European Journal of Psychology of Education**, 14, 1, 3-9.
- BONG M. & SKAALVIK E.M. (2003). – Academic self-concept and self-efficacy : how different are they really ? **Educational Psychology Review**, 15, 1, 1-40.
- BORKOWSKI J. & THORPE P. (1994). – Self regulation and motivation : a life span perspective on underachievement. In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.), **Self regulation of learning and performance : issues and educational applications** (45-73). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- BOUFFARD-BOUCHARD T. (1992). – Relation entre le savoir stratégique, l'évaluation de soi et le sentiment d'auto-efficacité, et leur influence dans une tâche de lecture. **Enfance**, 46, 1-2, 63-78.
- BOUFFARD T., BOISVERT J., VEZEAU C., & LAROUCHE C. (1995). – The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. **British Journal of Educational Psychology**, 65, 317-329.
- BOUFFARD T., VEZEAU C., & BORDELEAU L. (1998). – A developmental study of the relation between combined learning and performance goals and students' self-regulated learning. **British Journal of Educational Psychology**, 68, 309-319.
- CHEMERS M. M., HU L., & GARCIA B.F. (2001). – Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. **Journal of Educational Psychology**, 93, 1, 55-64.
- COLQUITT J.A., & SIMMERING M.J. (1998). – Conscientiousness, goal orientation, and motivation to learn during the learning process : a longitudinal study. **Journal of Applied Psychology**, 83, 4, 654-665.
- COSNEFROY L. (1999). – Le besoin de conforter l'estime de soi : un frein au développement de la métacognition. **Psychologie et Éducation**, 37, 87-98.
- COVINGTON M.V. (1999). – Caring about learning : the nature and nurturing of subject-matter appreciation. **Educational Psychologist**, 34, 2, 127-136.
- COVINGTON M.V., & OMELICH C.L. (1985). – Ability and effort valuation among failure-avoiding and failure-accepting students. **Journal of Educational Psychology**, 73, 799-808.
- COVINGTON M.V., & MÜELLER K.J. (2001). – Intrinsic versus extrinsic motivation : an approach/avoidance reformulation. **Educational Psychology Review**, 13, 2, 157-176.
- CURY F., & DA FONSÉCA D. (2001). – Approche/évitement et théorie des buts d'accomplissement : données empiriques et avancées conceptuelles. In F. Cury & P. Sarrazin (Eds.), **Théorie de la motivation et pratiques sportives. État des recherches** (121-142). Paris : P.U.F.
- DOWSON M., & Mc INERNEY D.M. (2003). – What do students say about their motivational goals ? Towards a more complex and dynamic perspective on student motivation. **Contemporary Educational Psychology**, 28, 1, 91-113.
- DECI E.L., & RYAN R.M. (1980). – The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In L. Berkowitz (Ed.), **Advances in experimental social psychology**, vol. 13 (39-80). New York : Academic Press.
- DECI E.L., & RYAN R.M. (1985). – **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New-York : Plenum Press.
- DOUDIN P.A., MARTIN D., & ALBANESE O. (Eds.) (1999). – **Métacognition et éducation. Aspects transversaux et disciplinaires**. Bern : Peter Lang.
- DWECK C.S. (1986). – Motivational processes affecting learning. **American Psychologist**, 41, 10, 1040-1048.
- DWECK C.S. (1996). – Implicit theories as organizers of goals and behavior. In P.M. Gollwitzer & J.A. Bargh (Eds.), **The psychology of action. Linking cognition and motivation to behavior** (69-90). New York : Guilford Press.
- DWECK C.S., & LEGGETT E.L. (1988). – A social-cognitive approach to motivation and personality. **Psychological Review**, 95, 2, 256-273.
- ELLIOT A.J. (1999). – Approach and avoidance motivation and achievement goals. **Educational Psychologist**, 34, 3, 169-189.
- ELLIOT A.J., & CHURCH M. (1997). – A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. **Journal of Personality and Social Psychology**, 72, 218-232.
- ELLIOT A.J., & CHURCH M. (2003). – A motivational analysis of defensive pessimism and self-handicapping. **Journal of Personality**, 71, 3, 369-396.
- 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, 3, 461-475.
- ELLIOT A.J., & Mac GREGOR H.A. (2001). – A 2 X 2 achievement goal framework. **Journal of Personality and Social Psychology**, 80, 3, 501-519.
- ELLIOT A.J., Mac GREGOR H.A., & GABLE S. (1999). – Achievement goals, study strategies and exam performance : a mediational analysis. **Journal of Educational Psychology**, 91, 3, 549-563.
- ELLIOTT E.S., DWECK C.S. (1988). – Goals : an approach to motivation and achievement. **Journal of Personality and Social Psychology**, 54, 1, 5-12.
- ENTWISTLE N.J. (1995). – Foreworks for understanding as experienced in essay writing and in preparing for examination. **Educational Psychologist**, 30, 1, 47-54.

- FISHER S.L., & FORD J.K. (1998). – Differential effects of learner effort and goal orientation on two learning outcomes. **Personnel Psychology**, 51, 2, 397-420.
- FORD J.K., SMITH E., WEISSBEIN D.A., GULLY S.M., & SALAS E. (1998). – Relationships of goal orientation, metacognitive activity, and practice strategies with learning outcomes and transfer. **Journal of Applied Psychology**, 83, 2, 218-233.
- FURRER S. & SKINNER E. (2003). – Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. **Journal of Educational Psychology**, 95, 1, 148-162.
- GARCIA T., & PINTRICH P. (1994). – Regulating motivation and cognition in the classroom : the role of self-schemas and self-regulatory strategies. In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds), **Self-regulation of learning and performance** (127-153). Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- GOTTFRIED A. E., FLEMING J.S., & GOTTFRIED A.W. (2001). – Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence : a longitudinal study. **Journal of Educational Psychology**, 93, 1, 3-13.
- GRANGEAT M. & MEIRIEU P. (Eds.) (1997). – **La métacognition, une aide au travail des élèves**. Paris : ESF.
- HARACKIEWICZ J.M., BARRON K.E., CARTER S.M., LEHTO A.T., & 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, 6, 1284-1295.
- HARACKIEWICZ J.M., BARRON K.E., & ELLIOT A.J. (1998). – Rethinking achievement goals : when are they adaptive for college students and why ? **Educational Psychologist**, 33, 1, 1-21.
- HARACKIEWICZ J.M., BARRON K. E., TAUER J.M., CARTER S.M., ELLIOT A.J. (2000). – Short-term and long-term consequences of achievement goals : predicting interest and performance over time. **Journal of Educational Psychology**, 92, 2, 316-330.
- HARACKIEWICZ J.M., BARRON K.E., TAUER J.M., & ELLIOT A.J. (2002a). – Predicting success in college : a longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. **Journal of Educational Psychology**, 94, 3, 562-575.
- HARACKIEWICZ J.M., BARRON K.E., PINTRICH P.R., ELLIOT A.J. & THRASH T.M. (2002b). – Revision of achievement goal theory : necessary and illuminating. **Journal of Educational Psychology**, 94, 3, 638-645.
- HECKAUSEN H. (1967). – **The anatomy of achievement motivation**. New York : Academic Press.
- HICKEY D.T. (1997). – Motivation and contemporary socio-constructivist instructional perspectives. **Educational Psychologist**, 32, 3, 175-193.
- HIDI S. (2001). – Interest, reading, and learning : theoretical and practical considerations. **Educational Psychology Review**, 13, 3, 191-209.
- HUSMAN J., & LENS W. (1999). – The role of the future in student motivation. **Educational Psychologist**, 34, 2, 113-125.
- KRAPP A. (1999). – Interest, motivation and learning : an educational-psychological perspective. **European Journal of Psychology of Education**, 14, 1, 23-40.
- LAVEAULT D. (1999). – Autoévaluation et régulation des apprentissages. In C. Depover & B. Noël (Eds.), **L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : modèles, pratiques et contextes** (57-79). Bruxelles : De Boeck Université.
- LAVEAULT D., LEBLANC R., & LEROUX J. (1999). – Autorégulation de l'apprentissage scolaire : interaction entre processus métacognitifs et déterminants de la motivation. In C. Depover & B. Noël (Eds), **L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : modèles, pratiques et contextes** (81-98). Bruxelles : De Boeck Université.
- LEWIN K. (1951). – **Field theory in social sciences**. Chicago : Harper & Row.
- LIEURY A. (1996). – Mémoire encyclopédique et devenir scolaire. Étude longitudinale d'une cohorte sur les quatre années du collège français. **Psychologie et Psychométrie**, 17, 3, 33-44.
- LINNENBRINK E.A., & PINTRICH P.R. (2002). – Achievement goal theory and affect : an asymmetrical bidirectional model. **Educational Psychologist**, 37, 2, 69-78.
- McCLELLAND D.C., ATKINSON J.W., CLARK R.A., & LOWELL, E.L. (1953). – **The achievement motive**. New York : Appleton.
- MAZZONI G. (1999). – Métaconnaissances et processus de contrôle. In P.-A. Doudin, D. Martin, & O. Albanese (Eds), **Métacognition et éducation. Aspects transversaux et disciplinaire** (68 - 98). Bern : Peter Lang.
- MEECE J.L. (1994). – The role of motivation in self-regulated learning. In D. Schunk & B. Zimmermann (Eds.), **Self-regulation of learning and performance : issues and educational applications** (25-44). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- MEECE J.L., & HOLT K. (1993). – A pattern analysis of students' motivation. **Journal of Educational Psychology**, 85, 4, 582-590.
- MIDDLETON M.J., & MIDGLEY C. (1997). – Avoiding the demonstration of lack of ability : an unexplored aspect of goal theory. **Journal of Educational Psychology**, 89, 4, 710-718.
- MIDGLEY C., KAPLAN A., & MIDDLETON M. (2001). – Performance-approach goals : good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost ? **Journal of Educational Psychology**, 93, 1, 77-86.
- MONTEIL J.-M. (1995). – Insertions sociales et performances cognitives. **Psychologie Française**, 40, 4, 319-329.
- MONTEIL J.-M., & CASTEL P. (1989). – Modes d'insertion sociaux, attribution de sanctions et comparaisons sociales : une contribution expérimentale à l'explication de conduites scolaires. In J.-L. Beauvois, R.-V. Joule & J.-M. Monteil (Eds.), **Perspectives cognitives et conduites sociales**, vol. 2 (299-310). Fribourg : Delval.
- NELSON T.O., & NARENS L. (1990). – Metamemory : a theoretical framework and new findings. In G. Bower (Ed.), **The psychology of learning and motivation**, vol. 26 (125-173). San Diego : Academic Press.
- NICHOLLS J.G. (1984). – Achievement motivation : conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. **Psychological Review**, 91, 3, 328-346.

- NICHOLLS J.G., PATASCHNIK M., & NOLEN S.B. (1985). – Adolescents' theories of education. **Journal of Educational Psychology**, 77, 6, 683-692.
- NOËL B. (1997). – **La métacognition**. Bruxelles : De Boeck.
- NOLEN S.B. (1996). – Why study ? How reasons for learning influence strategy selection. **Educational Psychology Review**, 8, 4, 335-355.
- NURMI J.E. (1998). – Le rôle des stratégies d'attributions causales dans les difficultés d'insertion scolaire ou professionnelle rencontrées par les jeunes. **L'Orientation Scolaire et Professionnelle**, 27, 4, 529-543.
- PEKRUN R., GOETZ T., TITZ W., & PERRY R.P. (2002). – Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement : a program of qualitative and quantitative research. **Educational Psychologist**, 37, 2, 91-105.
- PHILLIPS J.M., & GULLY S.M. (1997). – Role of goal orientation, ability, need for achievement and locus of control in the self-efficacy and goal setting process. **Journal of Applied Psychology**, 82, 5, 792-802.
- PINTRICH P.R. (2000). – Multiple goals, multiple pathways : the role of goal orientation in learning and achievement. **Journal of Educational Psychology**, 92, 3, 544-555.
- PINTRICH P.R., & BLUMENFELD P.C. (1985). – Classroom experience and children's self-perceptions of ability, effort, and construct. **Journal of Educational Psychology**, 77, 6, 646-657.
- PINTRICH P.R., & DE GROOT E.V. (1990). – Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. **Journal of Educational Psychology**, 82, 1, 33-40.
- RAWSTHORNE L.J., & ELLIOT A.J. (1999). – Achievement goals and intrinsic motivation : a meta-analytic review. **Personality and Social Psychology Review**, 3, 4, 32-344.
- RIVACEC M. & BRDAR I. (2002). – Coping with school failure and self-regulated learning. **European Journal of Psychology of Education**, 17, 2, 177-194.
- ROMAINVILLE M. (1993). – **Savoir parler de ses méthodes. Métacognition et performance à l'université**. Bruxelles : De Boeck.
- RYAN R.M., SHELDON K.M., KASSER T., DECI E.L. (1996). – All goals are not created equal : an organismic perspective on the nature of goals and their regulation. *In* P. Gollwitzer & J.A. Bargh (Eds.), **The psychology of action. Linking cognition and motivation to behavior**. (7-26). New York : Guilford Press.
- SCHIEFELE U. (1991). – Interest, learning, and motivation. **Educational Psychologist**, 26, 299-323.
- SCHRAW G., & LEHMAN S. (2001). – Situational interest : a review of the literature and directions for future research. **Educational Psychology Review**, 13, 1, 23-52.
- SIMONS J., DEWITTE S., & LENS W. (2000). – Wanting to have vs wanting to be : the effect of perceived instrumentality on goal orientation. **British Journal of Psychology**, 91, 335-351.
- 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.
- STEINER D.D. (2001). – La psychologie dans les universités des États-Unis : les étudiants et la recherche. **Bulletin de Psychologie**, 54, 1, 81-83.
- STERNBERG R.J. (1988). – Intelligence. *In* R.J. Sternberg & E.E. Smith (Eds.), **The psychology of human thought** (267-308). New York : Cambridge University Press.
- TANAKA A. & YAMAUCHI H. (2001). – A model for achievement motives, goal orientations, intrinsic interest and academic achievement. **Psychological Reports**, 88, 1, 123-135.
- THILL E.E. (1993). – Les théories de l'expectation et de la valeur. *In* R.J. Vallerand & E. Thill (Eds.), **Introduction à la psychologie de la motivation** (361-399). Laval (Québec) : Vigot.
- THILL E.E. (1999). – **Compétence et effort : structuration, effets et valorisation de l'image de compétence**. Paris : P.U.F.
- THILL E.E. (2001). – La régulation en ligne des conduites. Les stratégies volitionnelles et les stratégies d'autohandicap. *In* F. Cury & P. Sarrazin (Eds.), **Théories de la motivation et pratiques sportives. État des recherches** (193-219). Paris : P.U.F.
- URDAN T.C., & MIDGLEY C. (2001). – Academic self-handicapping : what we know, what more there is to learn. **Educational Psychology Review**, 13, 2, 115-138.
- VALLERAND R.J. (1997). – Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *In* M.P. Zanna (Ed.), **Advances in experimental social psychology**, vol 29 (271-360). San Diego : Academic Press.
- VALLERAND R.J., & GROUZET F.M. (2001). – Pour un modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque dans les pratiques sportives et l'activité physique. *In* F. Cury & P. Sarrazin (Eds.), **Théories de la motivation et pratiques sportives. État des recherches** (57-95). Paris : P.U.F.
- VIAU R. (1997). – **La motivation en contexte scolaire**. Bruxelles : De Boeck Université.
- WARR P., & DOWNING J. (2000). – Learning strategies, learning anxiety and knowledge acquisition. **British Journal of Psychology**, 91, 3, 311-333.
- WEINER B. (1985). – An attributional theory of achievement motivation and emotion. **Psychological Review**, 92, 548-573.
- WENTZEL K.R., & WIGFIELD A. (1998). – Academic and social motivational influences on students' academic performance. **Educational Psychology Review**, 10, 2, 155-175.
- WOLTERS C.A., YU S.L., & PINTRICH P.R. (1996). – The regulation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. **Learning and individual differences**, 8, 3, 211-238.
- WOLTERS C.A. (1999). – The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. **Learning and individual differences**, 3, 3, 281-299.
- WOLTERS C.A. (2003). – Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. **Journal of Educational Psychology**, 95, 1, 179-187.
- ZIMMERMAN B. (1994). – Dimensions of academic self-regulation : a conceptual framework for education. *In* D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.), **Self-regulation of learning and performance** (3-21). Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- ZIMMERMAN B. (1989). – A social cognitive view of self-regulated academic learning. **Journal of Educational Psychology**, 81, 3, 329-339.