

Direction des bibliothèques

AVIS

Ce document a été numérisé par la Division de la gestion des documents et des archives de l'Université de Montréal.

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

This document was digitized by the Records Management & Archives Division of Université de Montréal.

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal

L'orientation vers les buts : Le contraste de deux modèles

Par
Kevin Johnson

Département de psychologie
Faculté des Arts et des Sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de M. Sc.
en psychologie

Mai 2008

© Kevin Johnson, 2008



Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

L'orientation vers les buts : Le contraste de deux modèles

présenté par :
Kevin Johnson

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Dr. Christopher Earls
président-rapporteur

Dr. Robert Haccoun
directeur de recherche

Dr. Jean-Sébastien Boudrias
membre du jury

Sommaire

L'orientation vers les buts correspond aux critères de réussite utilisés par les individus afin de qualifier leurs compétences à une tâche particulière. Deux dimensions de l'orientation vers les buts sont ainsi identifiées, l'orientation vers les buts axée sur la performance et l'orientation vers les buts axée sur la maîtrise (Dweck, 1989; Dweck & Legget, 1988; Heyman & Dweck, 1992). Mais, il y a une controverse au sujet de l'opérationnalisation du concept de l'orientation vers les buts. En effet, il y a une instabilité dans les résultats le concernant dans la documentation scientifique. Les questions restant toujours en suspend portent sur le nombre de facteurs dans l'opérationnalisation du concept, la relation entre ceux-ci, le degré de spécificité des items composant les questionnaires et finalement leur valeur prédictive. Deux équipes de chercheurs (Button et al., 1996 ; Vandewalle, 1997) ont produit chacun leur questionnaire mesurant l'orientation vers les buts. Ils sont différents l'un de l'autre dans l'opérationnalisation qu'ils fournissent au concept. Le présent travail tentera, par analyse factorielle, de tester le nombre de facteurs relatifs à chacun des questionnaires ainsi qu'à vérifier la relation entre eux. Par la suite, de comparer leur valeur prédictive par l'utilisation de régressions avec les variables dépendantes suivante : la note à un examen universitaire, la moyenne cumulative générale universitaire et la mesure de la peur des évaluations négative de Leary (1983). Quarante-vingt-dix-neuf participants se sont portés volontaires. Soixante-dix-neuf pourcent sont de sexe féminin et la moyenne d'âge est de 22 ans ($\sigma = 3,44$), tous parlent français. Les analyses factorielles reproduisent bien la

structure de Button et al. (1996), composée de deux facteurs indépendants, et ceux de Vandewalle, composé de trois facteurs résultants d'une solution factorielle à rotation oblique. Aucune corrélation n'est retrouvée, contrairement aux hypothèses suggérées, entre ces questionnaires et les indicateurs de performance académique. La mesure de la peur des évaluations négatives est corrélée positivement aux facteurs de l'orientation vers les buts axée sur la performance des deux questionnaires étudiés, mais pas avec les facteurs axés sur la maîtrise. Pour conclure, l'instabilité des résultats présentés dans la documentation scientifique ainsi que les différences entre le présent échantillon et ceux rapportés pourraient expliquer le manque de valeur prédictive quant aux indicateurs de performance académique. La démarcation d'un des deux questionnaires étudiés n'est pas possible étant donné la non-validation de la plupart des hypothèses proposées.

Mots-clés : orientation vers les buts ; motivation ; performance ; maîtrise ; traduction ; performance académique ; apprentissage ; formation ; évitement

Abstract

Goal orientation is a criterion used by individuals to measure their ability at a particular task. Two dimensions were found in the goal orientation. They are performance goal orientation and learning goal orientation. There is controversy concerning the operationalization of the concept of goal orientation. Indeed, there is no consistency in results concerning it in the scientific documentation. The number of factors in the operationalization of the concept, the relation between these, the degree of item specificity in the questionnaires and finally their predictive value are all open to question. Two teams of researchers (Button and al., 1996 ; VandeWalle, 1997) independently produced their questionnaire measuring goal orientation. They differ from each other in the operationalization of the concept. The present work will first attempt to test the number of relative factors in each of the questionnaires, using factor analysis techniques, as well as the relationship between them. Thereafter, a comparison of their predictive value is tested using regression analysis to predict the following variables: the grade on an academic exam, the GPA measure and Leary's (1983) measure of the fear of the negative evaluation.

Ninety-nine participants volunteered. Seventy-nine percent were female and the mean age was 22 years (s.d. = 3,44) and all spoke French.

The factor analysis replicates well the results obtained by Button et al. (1996), composed of two independent factors, as well as those of VandeWalle, composed of three oblimin

factors. Contrary to the suggested hypotheses no correlation was found between these questionnaires and indicators of academic performance.

The measure of the fear of negative evaluation is positively correlated to factors of goal orientation based on the performance orientation of the two questionnaires studied, but not with factors based on learning orientation.

To conclude, the inconsistency of results presented in the scientific documentation as well as differences between the present sample and those reported could explain the lack of predictive value as to indicators of academic performance. As neither goal orientation indistinctment were able to predict the dependant variables, it cannot be concluded that one model is superior to the other.

Key Words : orientation toward goals; motivation; performance; mastery; translation; academic performance; learning; training; avoidance

Table des matières

LISTE DES TABLEAUX.....	ix
REMERCIEMENTS.....	xi
INTRODUCTION.....	1
CONTEXTE THÉORIQUE.....	3
La validité conceptuelle de l'orientation vers les buts et son utilité dans le domaine de la psychologie organisationnelle/industrielle.....	3
L'opérationnalisation des mesures de l'orientation vers les buts.....	6
Un bref historique.....	6
Le questionnaire de Dweck et Leggett (1988).....	8
Le questionnaire de Button et al. (1996).....	9
Le questionnaire de VandeWalle (1997).....	13
Validité prédictive	18
Les variables d'intérêt.....	19
La moyenne cumulative académique.....	20
La note à un examen universitaire.....	21
La peur des évaluations négatives.....	22
MÉTHODOLOGIE.....	26
Participants.....	26
Procédure.....	26
La traduction des variables à l'étude.....	27
RÉSULTATS.....	35
Analyses descriptives.....	35
Analyse psychométrique du questionnaire traduit de Leary (1983).....	37
Test des hypothèses.....	38
Hypothèse H1.....	38
Hypothèse H2.....	41
Analyses supplémentaires entre les facteurs des deux questionnaires.....	44
Hypothèse H3A.....	46
Hypothèse H3B.....	46
Hypothèse H4A.....	47
Hypothèse H4B.....	47
Hypothèse H5A.....	48
Hypothèse H5B.....	48
Hypothèse H6A.....	49
Hypothèse H6B et H6C.....	50
DISCUSSION.....	52

Le nombre de facteurs et les relations entre ceux-ci.....	52
Le questionnaire de Button et al. (1996).....	52
Le questionnaire de VandeWalle (1997).....	52
La comparaison des questionnaires de Button et al. (1996) et de VandeWalle (1997).....	53
La dichotomisation du facteur de l'orientation vers les buts axée sur la performance.....	54
La valeur prédictive des questionnaires.....	55
La prédiction des indicateurs de performance académique.....	55
La prédiction de l'échelle de la peur des évaluations négatives.....	56
Limites de l'étude.....	58
Recherches futures.....	61
CONCLUSION.....	63
RÉFÉRENCE.....	65
ANNEXES.....	71
1 Formulaire de consentement.....	71
2 Questionnaire de Button et al. (1996) : Orientation vers les buts (traduit en français).....	73
3 Questionnaire de VandeWalle (1997) : Orientation vers les buts (traduit en français).....	75
4 Questionnaire de Leary (1983) : Peur des évaluations négatives (traduit en français).....	77
5 Questionnaire de Button et al. (1996) : Orientation vers les buts (version originale anglaise).....	79
6 Questionnaire de VandeWalle (1997) : Orientation vers les buts (version originale anglaise).....	80
7 Questionnaire de Leary (1983) : Peur des évaluations négatives (version originale anglaise).....	81
8 Matrice des corrélations entre toutes les variables à l'étude.....	82

Liste des tableaux

Tableau

1	Recension de la nature manipulée ou mesurée de l'orientation vers les buts avant 1996	7
2	Corrélations entre la moyenne cumulative académique et l'orientation vers les buts selon les études 1, 3 et 4 de Button et al. (1996)	12
3	Corrélations (et alphas) entre les différentes variables d'intérêts de Vandewalle (1997)	17
4	Comparaison des propriétés du questionnaire de Button et al. (1996) entre l'étude de McKinney (2005) et la présente étude.....	30
5	Comparaison des propriétés du questionnaire de Vandewalle (1997) entre l'étude de McKinney (2005) et la présente étude.....	32
6	Comparaison des propriétés du questionnaire de la peur des évaluations négatives de Leary (1983) entre l'étude de McKinney (2005) et la présente étude.....	34
7	Données descriptives relatives aux variables indépendantes.....	36
8	Données descriptives relatives aux variables dépendantes.....	37
9	Tableau de regroupement des items du questionnaire de Button et al. (1996) en deux facteurs en ordre décroissant des seuils de saturation.....	40
10	Tableau de regroupement des items du questionnaire de Vandewalle (1997) en trois facteurs en ordre décroissant des seuils de saturation.....	42
11	Tableau de regroupement des items du questionnaire de Vandewalle (1997) en trois facteurs en ordre décroissant des seuils de saturation excluant l'item 8.....	43
12	Tableau de corrélations entre les différents facteurs de l'orientation vers les buts.....	45

- 13 Tableau de régression entre la mesure de la peur des évaluations négatives de Leary (1983) et les deux facteurs de l'orientation vers les buts de la mesure de Button et al. (1996)..... 50
- 14 Tableau de régression entre la mesure de la peur des évaluations négatives de Leary (1983) et les trois facteurs de l'orientation vers les buts de la mesure de Vandewalle (1997)..... 51

Remerciements

Je tiens ici à remercier quelques personnes qui ont été présente et qui m'ont supporté tout au long de la rédaction de ce mémoire.

Premièrement, j'aimerais remercier M. Robert Haccoun pour ses nombreux conseils académiques, professionnels et personnels. Je profite déjà de mes apprentissages sous votre direction, autant dans mes travaux de recherche que dans mes travaux académiques. Surtout, merci pour la confiance que vous m'avez donné dès nos premières rencontres.

Un merci spécial à mon père qui a toujours été présent pour moi et avec qui j'ai pu discuter durant d'interminables heures sur tout et rien, mais surtout en apprenant toujours. Et non, ce n'est pas le kilométrage qui fait la distance ! Merci pour ton support matériel, mais surtout personnel tout au long de mes études en psychologie, autant dans les moments forts que dans les moments difficiles.

Pour terminer, merci à Stéphanie, merci pour tout, pour être qui tu es. Pour avoir été à mes cotés durant ces travaux... même lorsque mon moral était bas ! La première fois que j'ai vu ton visage souriant, encadré par la chaleur des rayons de soleil hivernaux, sera pour moi le plus important moment de mon passage au département.

Introduction

Au cours de la dernière décennie, près de 1200 études se retrouvant sur le moteur de recherche *PsychInfo* ont été publiées sur le concept de l'orientation vers les buts. Ce concept connaît un essor dans les domaines de la psychologie de l'éducation, du développement, des organisations et du sport (Fortunato & Goldblatt, 2006). Plus spécifiquement au domaine de la psychologie organisationnelle, il fait partie du fort regain d'intérêt sur l'étude des comportements au travail et de la performance en lien avec les recherches portant sur les différences individuelles (Kanfer, 1990, 1992).

L'orientation vers les buts correspond aux critères de réussite utilisés par les individus afin de qualifier leurs compétences à une tâche particulière. Deux dimensions de l'orientation vers les buts sont donc identifiées, l'orientation vers les buts axée sur la performance et l'orientation vers les buts axée sur la maîtrise (Dweck, 1989; Dweck & Legget, 1988; Heyman & Dweck, 1992). Une orientation vers les buts axée sur la performance est un critère de réussite où les individus qualifient leurs propres compétences et connaissances par l'obtention de jugements positifs, ou par l'évitement de jugements négatifs quant à leurs compétences. Au contraire, une orientation vers les buts axée sur la maîtrise est un critère de réussite où les individus jugent leurs compétences et connaissances par leur propre interprétation de leur niveau de compréhension et de l'amélioration de leurs compétences à une tâche.

Les premiers travaux portant sur le concept de l'orientation vers les buts proviennent du domaine de la psychologie de l'éducation (Ames & Archer, 1987; Butler, 1987; Diener & Dweck, 1978, 1980; Dweck & Leggett, 1988 et Elliott & Dweck, 1988). Ceux-ci définissent l'orientation vers les buts comme étant un processus de motivation, stable qui influence le choix des tâches, la mise en place d'objectifs et les mécanismes d'efforts vers la maîtrise ou la performance (Button, Mathieu & Zajac, 1996; Fisher & Ford, 1998; Phillips & Gully, 1997; Vandewalle, 1997). En d'autres termes, Ames & Archer, (1987), Butler, (1987), Diener & Dweck, (1978, 1980), Dweck & Legget, (1988) et Elliott & Dweck, (1988) proposent que la structure des interprétations et des réactions face aux événements vécus par les individus sont en relation avec les buts qu'ils poursuivent. Dweck (1986) conclue que ces différences individuelles quant au choix des tâches et au niveau d'effort investi relèvent du fait que les individus ont différentes orientations vers les buts, soit vers le développement des habiletés, soit vers la démonstration de celles-ci.

Dans les pages qui suivent, le concept de l'orientation vers les buts sera analysé, premièrement à travers sa validité conceptuelle dans le domaine de la psychologie organisationnelle. Deuxièmement, à travers l'opérationnalisation de ses différentes mesures. Finalement, à travers l'analyse de sa validité prédictive sur certaines variables d'intérêt composant la problématique du présent mémoire qui y sera énoncée.

Contexte théorique

La validité conceptuelle de l'orientation vers les buts et son utilité dans le domaine de la psychologie organisationnelle/industrielle

Au cours des dernières décennies il y a eu plusieurs travaux de recherche qui démontrent que l'orientation vers les buts influence les réactions affectives, comportementales et cognitives des individus en contexte de réalisation de tâche, y compris, dans un contexte académique ou athlétique (e.g., Butler, 1992; Duda & Nicholls, 1992; Dweck & Leggett, 1988) et dans un contexte de travail (Brett & Vandewalle, 1999; Brown, 2001; Farr, Hoffmann & Ringenbach, 1993; Kozlowski, Gully, Brown, Salas, Smith & Nason, 2001; Sujan, Weitz & Kumar, 1994).

Dans le domaine de la psychologie du travail et des organisations, l'étude du transfert des apprentissages acquis en formation en comportements au travail se fait par trois caractéristiques principales. Les caractéristiques de la personne formée, le modèle de formation et l'environnement constituent ces trois éléments ayant un impact sur le transfert selon Baldwin et Ford (1998). Même s'il y a de plus en plus de recherches sur les caractéristiques de la personne formée, le rôle de celles-ci dans le processus d'apprentissage est plus souvent qu'autrement laissé de côté (Baldwin & Magjuka, 1997; Ford, Smith, Weissbein, Gully, & Salas, 1998). Par contre, en utilisant les recherches dans le domaine de la psychologie de l'éducation, il est possible de tester l'impact de l'orientation vers les buts d'un individu dans son approche d'une tâche d'apprentissage et sur ses stratégies d'apprentissage (Ford et al., 1998). Ainsi, les études

de la psychologie de l'éducation portant sur l'orientation vers les buts se sont étendues au domaine de la psychologie du travail et des organisations afin d'aider à la compréhension des processus d'apprentissage dans les programmes de formation notamment au niveau de la performance, de la réactivité à la rétroaction et des mécanismes motivationnels menant à l'effort, par exemple. Donc, le fait d'avoir une mesure valide de l'orientation vers les buts des employés suivant une formation aiderait grandement à la conception du modèle de la formation. Il est donc supposé que l'approche face à l'apprentissage sera différente tout dépendant des niveaux d'un individu sur chacune des dimensions de l'orientation vers les buts. Ainsi, connaissant ces niveaux, l'organisation pourra adapter ses programmes de formation afin de les faire concorder à l'approche face à l'apprentissage de ses employés.

Afin de justifier une certaine validité conceptuelle de l'orientation vers les buts, quelques relations démontrant l'utilité de l'opérationnalisation de cette variable seront présentées.

L'orientation vers les buts axée sur la performance est associée positivement avec le degré d'inattention lors d'une formation (Brown, 2001). L'orientation vers les buts axée sur la maîtrise, elle, est associée positivement aux comportements visant le développement des connaissances dans le milieu de la vente et à l'adaptation de ceux-ci selon la situation (Sujan et al., 1994), avec l'investissement d'efforts face aux obstacles du domaine de la vente (Sujan et al., 1994), avec le sentiment d'efficacité personnelle et

l'adaptabilité de la performance (Kozłowski et al., 2001), et finalement avec le locus de contrôle et avec l'estime de soi (McKinney, 2005). Elle est aussi associée négativement au degré d'inattention lors d'une formation (Brown, 2001). Il est donc remarqué que l'orientation vers les buts axée sur la maîtrise peut sembler utile lors de diverses tâches. Ainsi, un outil de mesure valide et accepté de façon majoritaire par la communauté scientifique pourrait se révéler franchement utile à la pratique.

Par contre, ces résultats suscitent la controverse et soulèvent des questions. Les résultats relatifs à l'association entre l'orientation vers les buts axée sur la maîtrise et le locus de contrôle ou encore avec l'estime personnelle sont inconsistants. Les résultats de l'orientation vers les buts axée sur la performance ne sont aucunement en lien avec l'estime personnelle. De plus, les résultats divergent concernant le locus de contrôle (Button et al., 1996; McKinney, 2005). Par contre, l'ensemble des données du domaine appuient la conception dichotomisée des deux facteurs.

Le concept de l'orientation vers les buts est donc sujet à controverse et l'inconsistance des résultats laisse entrevoir la nécessité d'étudier l'opérationnalisation tant dans son élaboration théorique que dans la façon de le mesurer empiriquement.

En premier lieu, l'apparition de la première mesure sera décrite afin d'éclairer le chemin aux deux outils de mesure étudiés dans ce présent travail, soit ceux de Button et al. (1996) et de VandeWalle (1997) qui seront présentés subséquentement.

L'opérationnalisation des mesures de l'orientation vers les buts

Un bref historique

Entre les années 1975 et 1996, la mesure de l'orientation vers les buts était déficitaire en terme de valeur opérationnelle et elle ne s'appuyait pas sur un modèle accepté par la communauté scientifique. Par exemple, Diener et Dweck (1978; 1980); Licht et Dweck (1984); Nicholls et al. (1985; 1990); Thorkildsen (1988) et Duda et Nicholls (1992) ont utilisé comme échelle de mesure l'Intelligence Achievement Responsibility Scale (ARS) ou le Motivation Orientation Scale (MOS). Ces deux échelles de mesure ne respectent pas la définition conceptuelle de l'orientation vers les buts de Dweck (1986) et elles n'ont pas réussi à convaincre les chercheurs dans le domaine de leur validité respective. Le MOS créé par Nicholls, Patashnick, et Nolen (1985) identifie trois orientations qui ne concordent pas tout à fait avec celles de Dweck (1989) (p. 1). Ces dimensions sont l'orientation vers la tâche, l'orientation vers l'ego et le social et l'orientation vers l'évitement du travail. La première ressemble beaucoup à l'orientation vers la maîtrise de Dweck en ce qu'elle implique d'investir plus d'effort dans la tâche face à un obstacle afin de l'accomplir avec succès. La deuxième semble inclure l'orientation vers la performance dans l'orientation vers le social dans le sens que les deux réfèrent aux jugements des gens entourant l'individu. La troisième n'a aucun équivalent dans les travaux de Dweck. De plus, il est à noter qu'aucune donnée statistique n'est fournie afin de justifier le regroupement de ces items en ces trois facteurs. Duda et Nicholls (1992), dans un travail subséquent, démontrent justement que leur outil ne mesure pas précisément l'orientation vers les buts. Selon eux, il est

contaminé en mesurant tout autant la satisfaction et la perception de ses propres habiletés chez le participant. De plus, ils constatent que l'instrument est trop sensible à la situation pour être capable de mesurer une caractéristique stable chez un participant.

Pour conclure, le tableau 1 expose, par la recension des études portant sur l'orientation vers les buts, le manque de consensus dans l'opérationnalisation du concept avant 1996. À l'époque, certaines expérimentations ne mesuraient pas un trait stable mais le manipulaient selon le contexte expérimental.

Tableau 1
Recension de la nature manipulée ou mesurée de l'orientation vers les buts avant 1996

Étude	Manipulation ou mesure et description
Nicholls (1975)	Manipulation du degré avec lequel la situation était censée mesurer l'habileté.
Ames, Ames & Felker (1977)	Manipulation de la structure de récompense.
Diener & Dweck (1978)	Mesure avec les items de l'échelle IAR (Intellectual Achievement Responsibility scale).
Diener & Srull (1979)	Manipulation de la perception de la présence d'observateurs.
Diener & Dweck (1980)	Mesure avec les items de l'échelle IAR
Ames (1984)	Manipulation en variant les instructions des tâches.
Licht & Dweck (1984)	Mesure avec les items de l'échelle IAR
Jagacinski & Nicholls (1984)	Manipulation des raisons de l'engagement dans des activités imaginées.

Recension de la nature manipulée ou mesurée de l'orientation vers
les buts avant Button et al. (1996) (suite)

Étude	Manipulation ou mesure et description
Nicholls et al. (1985)	Mesure avec le MOS (Motivation Orientation Scale) original.
Ames & Archer (1987)	Mesure à l'aide d'un seul jugement d'un parent sur son enfant.
Butler (1987)	Manipulation en faisant varier le type de rétroaction.
Jagacinski & Nicholls (1987)	Manipulation des raisons de l'engagement dans des activités imaginées.
Thorkildsen (1988)	Mesure avec le MOS (Motivation Orientation Scale) original.
Ames & Archer (1988)	Mesure avec des échelles de réponse se référant à la situation.
Elliott & Dweck (1988)	Manipulation en faisant varier les instructions des tâches.
Nicholls et al. (1990)	Mesure avec le MOS (Motivation Orientation Scale) modifié.
Duda & Nicholls (1992)	Mesure avec le MOS (Motivation Orientation Scale).

Note. Reproduction du tableau 1 de Button et al. (1996). Traduction libre.

Le questionnaire de Dweck et Leggett (1988)

Le questionnaire de Dweck et Leggett (1988) apporte une certaine unanimité quant aux travaux cités précédemment concernant l'opérationnalisation de l'orientation vers les buts. En effet, à partir de cette étude, les échelles IAR et MOS ont

tranquillement cessé d'être utilisées et c'est le travail de Dweck et Leggett qui a été retenu comme point de départ dans les travaux futurs.

Au départ, le travail de Dweck et Leggett (1988) suggérait que l'orientation vers les buts est composée d'un seul continuum allant de l'orientation vers la performance à l'orientation vers la maîtrise. Leur mesure ne consistait qu'en la simple réponse à une mise en situation. L'unique réponse apportée par le participant déterminait son orientation vers les buts. Mesurée avec un seul item, il est évident que la mesure de l'orientation vers les buts ne peut que refléter un seul continuum. Le questionnaire a été validé avec un échantillon d'enfants d'âge scolaire. Le concept est présumé comme reflétant un trait stable de la personnalité.

Une critique majeure apportée à ce questionnaire est celle portant sur son unidimensionnalité. Le questionnaire ne comportait qu'un seul item empêchant la sensibilité psychométrique quant aux légères variations possibles. De plus, la classification des participants sur une seule variable peut rendre le concept très instable dépendamment des situations ou du temps. Un point de départ a été donné, mais une révision de l'opérationnalisation devait s'en suivre.

Le questionnaire de Button et al. (1996)

Ses apports relatifs aux études précédentes

Leur questionnaire renferme deux facteurs comme la définition de l'orientation vers les buts l'indique, soit l'orientation vers les buts axée sur la performance et l'orientation vers les buts axée sur la maîtrise. Contrairement à la formulation initiale de Dweck et Leggett (1988), Button et al. (1996) postulent que ces deux facteurs sont orthogonaux. Ainsi, l'élaboration même de leur outil reflète qu'ils rejettent l'orientation vers les buts comme s'étendant sur un continuum. Le questionnaire de Button et al. (1996) (présenté en annexe 2 et 5) utilise donc seize items formulés de façon non-contextualisée. Par exemple, les auteurs ont composé l'item suivant : «*The things I enjoy the most are the things I do the best¹*». La formulation générale était l'objectif recherché par Button et al. (1996). Comme ils l'expliquent, chaque item a été composé afin de ne pas être trop spécifique à une situation particulière (e.g. une salle de classe) ou à une activité de réalisation particulière (e.g. l'apprentissage des mathématiques) afin de tester le postulat de Dweck et Leggett (1988) affirmant que le concept est un trait stable. Les items se devaient donc d'être polyvalents.

Description de la forme du questionnaire

Plus spécifiquement il est composé de huit items pour chacun des deux facteurs. Les alphas de Cronbach associés aux deux facteurs en question sont, pour les trois études consécutives de l'article de Button et al. (1996), entre 0,68 et 0,85 (soit ,68, ,77, ,81 pour le facteur axé sur la performance et ,81, ,85, ,82 pour le facteur axé sur la maîtrise). Le nombre de participants volontaires à ces trois études étaient respectivement

¹ Traduit par : «Les choses que j'apprécie le plus sont celles que je fais le mieux».

de 215, 409 et 443. Ces participants étaient tous des étudiants de premier cycle universitaire (contrairement à l'échantillon de Dweck et Leggett composé d'enfants) recrutés dans une salle de classe d'un cours de psychologie à l'Université de Pennsylvanie. Les réponses sont fournies sur une échelle de type Likert à six points (totalement en accord à totalement en désaccord).

Les résultats obtenus par le questionnaire relatifs à l'objectif de ce mémoire

Afin de vérifier l'hypothèse des deux facteurs orthogonaux, ils ont forcé, par analyse factorielle, les 16 items à se regrouper d'abord en un seul facteur puis en deux et ce, à travers les trois études. Dans les trois études, c'est la solution à deux facteurs qui a montré le chi-carré le plus optimal et il était significativement différent du chi-carré relatif au modèle à un facteur. Les auteurs notent aussi qu'à travers les trois études, ils n'obtiennent aucune corrélation significative entre les deux facteurs. Cette étude soutient donc la validité de la conceptualisation de l'orientation vers les buts en deux facteurs orthogonaux composés d'items formulés de façon générale. Les tests de Button et al. (1996) sont donc une avancée depuis les études de Dweck mais demeurent critiquables puisque qu'habituellement il est plus aisé selon leurs tests de rejeter le modèle à un facteur qui s'ajuste souvent moins bien que le modèle à deux facteurs. En effet, le modèle à deux facteurs permet souvent de récupérer, au minimum, quelques items faiblement en lien avec le premier facteur. Finalement, le tableau 2 présente les résultats correspondant à la validation de leurs hypothèses affirmant que l'orientation vers les buts axée sur la maîtrise prédit la moyenne cumulative académique et que l'orientation

vers les buts axée sur la performance n'est pas corrélé avec cette variable. Il est à noter que les relations avec les variables dépendantes seront traitées plus loin dans le texte.

Tableau 2

Corrélations entre la moyenne cumulative académique et l'orientation vers les buts selon les études 1, 3 et 4 de Button et al. (1996).

Corrélat	Orientation vers les buts axée sur la maîtrise	Orientation vers les buts axée sur la performance
GPA (étude 1)	0,121*	-0,01
GPA (étude 3)	0,250*	0,005
GPA (étude 4)	0,182*	-0,004

Note. * $p < 0,05$; N1 = 215, N2 = 409, N3 = 443.

GPA : *Grade Point Average* (Moyenne cumulative académique)

Le présent travail de recherche propose de tester par validité différentielle cet outil de mesure et sa structure. Il est donc suggéré, en premier lieu, l'hypothèse suivante :

H1 : La mesure de l'orientation vers les buts de Button et al. (1996) est composée de deux facteurs orthogonaux, soit l'orientation vers la performance et vers la maîtrise.

Le questionnaire de Vandewalle (1997)

Ses apports relatifs aux études précédentes

Le questionnaire de Vandewalle (1997) reflète une conceptualisation différente de celui de Button et al. (1996) en ce qui a trait à la spécificité des items, au nombre de facteurs et à la relation entre les facteurs.

Premièrement, les items sont élaborés de façon plus spécifique au contexte du monde du travail. Bien que reflétant la conceptualisation de Dweck et Leggett (1988) stipulant que l'orientation vers les buts est un trait stable, ce questionnaire intègre aussi les éléments situationnels du concept (pouvant apporter plus de précision à la mesure selon le contexte de passation). Par exemple, l'item: «*I enjoy it when others at work are aware of how well I am doing²*» illustre à quel point le questionnaire est spécifique au contexte.

Deuxièmement, la conception de Vandewalle (1997) converge avec celle de Button et al. (1996) sur le fait que l'orientation vers les buts ne présente pas un seul facteur représentant un continuum allant de l'axe vers la performance à l'axe vers la maîtrise. Par contre, Vandewalle conceptualise son questionnaire en définissant trois facteurs plutôt que deux. Les trois facteurs ont été élaborés en se basant aussi sur la définition de l'orientation vers les buts de Dweck & Leggett (1988). Ces derniers définissent l'orientation vers les buts axée sur la performance comme étant le fait de

² Pouvant être traduit par : «J'aime lorsque les autres au travail sont conscients de mes accomplissements».

rechercher à démontrer ses compétences et de valider leur bonne utilisation en recherchant des jugements favorables ou en évitant des jugements défavorables à l'égard de ses compétences. Les deux nouveaux facteurs sont l'orientation vers les buts axée sur la performance-démonstration et l'orientation vers les buts axée sur la performance-évitement. Le premier représente la recherche d'opportunités pour démontrer ses compétences afin d'obtenir des jugements favorables (performance-démonstration) et le deuxième représente l'évitement des jugements défavorables sur ses compétences, donc en évitant les situations de démonstration (performance-évitement). Vandewalle (1997) a par la suite démontré par analyse factorielle que la solution à trois facteurs est plus juste que celle à deux facteurs ou que de celle à un seul facteur en comparant les valeurs chi-carré de chacune de ces solutions.

La troisième différence par rapport au questionnaire de Button et al. (1996) concerne la relation entre les facteurs. L'auteur postule que ces trois facteurs sont en relation. Et, effectivement, ils ont obtenu des corrélations significatives entre ces trois facteurs. L'orientation vers les buts axée sur la maîtrise est en lien négatif avec l'orientation vers les buts axée sur la performance-évitement et cette dernière est en relation positive avec l'orientation vers les buts axée sur la performance-démonstration. Donc, selon les résultats de Vandewalle (1997), plus un individu présente une prédominance du facteur de l'orientation vers les buts axée sur la maîtrise, moins il aura tendance à présenter une orientation vers les buts allant vers l'axe performance-évitement. Aussi, plus l'individu a une prédominance de l'orientation vers les buts axée

sur la performance-démonstration, plus il montrera des signes allant vers l'axe performance-évitement. Ces résultats vont clairement à l'encontre de ceux de Button et al. (1996) mais sont tout aussi valables théoriquement. Si le facteur axé sur la performance est trouvé comme étant cohérent dans les travaux précédents, il est possible de suggérer, suite à la division de ces items en deux facteurs, que ceux-ci soient reliés entre eux. Par contre, le lien négatif supposé et retrouvé entre l'orientation vers les buts axée sur la maîtrise et axée sur la performance-évitement chez Vandewalle est contraire aux résultats de Button et al. (1996) démontrant une orthogonalité entre les facteurs. Néanmoins il est possible de suggérer, en revenant à la théorie, que cette relation est prévisible puisqu'un facteur mène à l'effort (facteur axé sur la maîtrise) et l'autre à l'évitement (facteur axé sur la performance-évitement). Il est donc conceptualisable qu'un individu face à une tâche puisse y investir des efforts pour l'accomplir ou investir des efforts afin de l'éviter. Entreprendre ces deux actions à la fois semble illogique et vient donc appuyer les hypothèses et les interprétations de Vandewalle (1997).

Description de la forme du questionnaire

Le questionnaire de Vandewalle comprend cinq items mesurant l'orientation vers les buts axée sur la maîtrise ($\alpha = 0,88$), quatre mesurant l'orientation vers les buts axée sur la performance-démonstration ($\alpha = 0,84$) et quatre mesurant l'orientation vers les buts axée sur la performance-évitement ($\alpha = 0,83$) sur une échelle de type Likert à 6 points (totalement en désaccord à totalement en accord). L'échantillon utilisé est composé de 239 étudiants de premier cycle universitaire en psychologie et en

administration. Ceux-ci ont dû répondre au questionnaire de Vandewalle (1997) et à la mesure de la peur des évaluations négatives de Leary (1983).

Les résultats obtenus par le questionnaire relatifs à l'objectif de ce mémoire

Les résultats ont démontré qu'une forte orientation vers les buts axée sur la maîtrise est associée à une faible orientation vers les buts axée sur la performance-évitement. En effet, comme exposé précédemment ces deux concepts semblent opposés l'un de l'autre. Une personne fortement axée vers le premier recherche les défis alors que la personne axée sur le deuxième les évite. Une forte orientation vers les buts axée sur la maîtrise est aussi associée à une faible peur des évaluations négatives. En effet, ce facteur de l'orientation vers les buts est caractérisé par le fait de rechercher des défis afin d'augmenter ses habiletés. Ceci est tout à fait contraire à la peur des évaluations menant à l'évitement des défis. Au contraire, plus l'orientation vers les buts axée sur la performance-évitement est élevée, plus il y aura de peur des évaluations négatives. Ceci est explicable par le fait que cette dimension est définie comme favorisant l'évitement des évaluations et des défis tout autant que la résignation. Il est à noter que l'orientation vers les buts axée sur la performance-démonstration obtient la même relation avec la variable dépendante citée que l'orientation vers les buts axée sur la performance-évitement. Ceci pourrait soulever la question de l'utilité de la dichotomisation du facteur axé sur la performance puisque ces corrélations vont dans le même sens que celles relative au facteur axé sur la performance de Button et al. (1996).

Tableau 3

Corrélations (et alphas) entre les différentes variables d'intérêt de Vandewalle (1997)

Variables	1	2	3	4
Maîtrise	(0,89)			
Évitement	-0,39***	(0,88)		
Démonstration	0,07	0,39***	(0,85)	
Peur des évaluations négatives	-0,13*	0,36***	0,37***	(0,91)

Note. Les alphas de Cronbach apparaissent entre parenthèses

*** : $p < 0,001$; N = 239

Toujours dans l'objectif de tester par validité différentielle les outils de mesure décrits ainsi que leur structure, il est suggéré ici une deuxième hypothèse :

H2 : La mesure de l'orientation vers les buts de Vandewalle (1997) est composée de trois facteurs non-indépendants, soit l'orientation vers la performance-démonstration (*prove performance*), vers la performance-évitement (*avoid-performance*) et vers la maîtrise.

Il est à noter que Button et al. (1996) et Vandewalle (1997) ont été les deux groupes de chercheurs produisant chacun un outil de mesure visant à réviser le modèle de Dweck et Leggett (1988). Ces deux outils ont été utilisés à maintes reprises dans des études subséquentes (Bell & Kozlowski, 2002; Brett & Vandewalle, 1999; Brown, 2001; Button et al., 1996; Chen et al., 2000; Colquitt & Simmering, 1998; Fisher &

Ford, 1998; Ford et al., 1998; Kozlowski et al., 2001; Mangos & Steele-Johnson, 2001; Phillips & Gully, 1997; Steele-Johnson, Beauregard, Hoover & Schmidt, 2000; VandeWalle, 1997; VandeWalle & Cummings, 1997; VandeWalle et al., 2001). Les deux questionnaires renferment par contre des différences majeures dans la façon d'opérationnaliser l'orientation vers les buts, ce qui a donné lieu à un manque de consensus dans le domaine.

Validité prédictive

Dans la littérature, il y a peu de recherches qui ont cherché à comparer ces deux outils de mesure de l'orientation vers les buts quant à leur structure et leur utilité. Il n'y a toujours pas de consensus concernant le degré de spécificité situationnelle des items, le nombre de facteurs composant la mesure de l'orientation vers les buts, ainsi que la relation entre ces facteurs. De plus, au niveau empirique, la valeur prédictive des deux questionnaires n'a toujours pas été comparée de façon convaincante.

La présente étude vise précisément à contraster les deux modèles conceptuels de l'orientation vers les buts (Button et al., 1996; VandeWalle, 1997). Fondamentalement, ce concept vise à expliquer le comportement des individus (la performance académique et la peur des évaluations négatives par exemple). Ainsi, nous tenterons de réduire la controverse entre ces deux modèles en testant lequel de ceux-ci explique le mieux le comportement des participants composant notre échantillon : celui composé de deux facteurs orthogonaux contenant des items formulés de façon relativement générale, ou

celui composé de trois facteurs non-indépendants contenant des items formulés de façon plus spécifique?

Afin de remplir l'objectif de cette étude, les deux questionnaires devront être traduits de l'anglais au français dans un premier temps. Cette traduction permettra de rendre disponible un instrument de mesure de l'orientation vers les buts pour une population francophone. Ensuite, l'administration des deux questionnaires (Button et al., 1996; Vandewalle, 1997) sera faite simultanément par contre-balancement chez les mêmes participants où nous pourrons mesurer l'impact sur certaines variables dépendantes.

Les variables d'intérêt

Les trois variables d'intérêts pour cette recherche nous permettant de tester la valeur prédictive des questionnaires à l'étude sont la moyenne cumulative académique (*college grade point average, GPA*), la note à un examen de premier cycle universitaire accompli dans le cadre du cours où les questionnaires seront distribués et l'échelle de mesure de la peur d'évaluations négatives de Leary (1983). Les deux premières ont été utilisées par Button et al. (1996), l'une de celles-ci est un indicateur de performance général académique tandis que l'autre est plus spécifique au contexte de passation du questionnaire, soit une salle de classe de premier cycle universitaire. La dernière, elle, a été utilisée par VandeWalle (1997) particulièrement afin de tester l'impact de la

dichotomisation du facteur de performance, soit l'orientation vers les buts axée sur la performance-évitement et sur la performance-démonstration.

La moyenne cumulative académique (GPA)

Button et al. (1996) définissent la moyenne cumulative (*GPA*) comme étant un indicateur de réussite académique à long terme et cette moyenne devrait donc être corrélée positivement à l'orientation vers les buts axé sur la maîtrise. En effet, un investissement d'effort soutenu ainsi que de la persévérance et le besoin de développer ses compétences sont supposées comme menant aux résultats reflétés par cet indicateur de performance. Par contre, pour l'orientation vers les buts axée sur la performance, aucune corrélation n'est attendue étant donné que son influence sur la réussite d'une tâche dépend de référents externes (Button et al., 1996). Les auteurs ont effectivement confirmé cette hypothèse dans trois études consécutives, études qui seront en partie répliquées dans le présent contexte entre le score à l'orientation vers les buts des deux questionnaires traduits et la moyenne cumulative des étudiants participant à la recherche.

Dans la présente étude il est donc possible de s'attendre à confirmer ces corrélations entre l'orientation vers les buts axée sur la maîtrise et la moyenne cumulative académique. De plus, ce lien est aussi suggéré par le fait que l'occupation d'étudiant demande de répondre à des examens de façon constante. Un individu répondant à la description de l'axe performance ne pourra donc se retirer du défi s'il ne croit pas pouvoir bien performer. Les examens universitaires sont obligatoires pour tous

les étudiants, ainsi il n'y a pas de choix possible entre faire l'examen si on se sent prêt ou ne pas le faire s'il est jugé qu'il y a un trop grand risque d'échec. De plus, l'étude requise pour ce faire nécessite de se pencher sur la compréhension de la matière enseignée. L'étudiant obtenant ainsi une bonne note a probablement mieux maîtrisé la matière. Évidemment, un des objectifs est d'obtenir une évaluation positive mais cela ne reflète pas la nature de la tâche d'étude à accomplir pour ce faire. La présente étude suggère donc les hypothèses suivantes :

H3A : L'orientation vers les buts axée sur la maîtrise du questionnaire de Button et al. (1996) sera en lien de façon positive avec la moyenne cumulative académique

H3B : L'orientation vers les buts axée sur la maîtrise du questionnaire de VandeWalle (1997) sera en lien de façon positive avec la moyenne cumulative académique

La note à un examen universitaire

La note à l'examen universitaire servira à confirmer les résultats et assurer une généralisation de l'application de Button et al. (1996). Cet examen académique sera le même pour tout les participants puisqu'ils ont tous été sollicités dans la même salle de classe à cet effet. Une seule salle de classe a été sélectionnée afin de s'assurer d'avoir un examen déjà démontré par le passé comme étant distribué normalement. La difficulté de

juger entre la correspondance de l'examen d'un cours avec un autre a été évitée au risque d'obtenir un échantillon réduit. La présente étude suggère donc les hypothèses suivantes :

H4A : L'orientation vers les buts axée sur la maîtrise du questionnaire de Button et al » (1996) sera en lien de façon positive avec la note à un examen universitaire

H4B : L'orientation vers les buts axée sur la maîtrise du questionnaire de VandeWalle (1997) sera en lien de façon positive avec la note à un examen universitaire

La peur des évaluations négatives

La troisième variable nous intéressant est la mesure de la peur d'évaluations négatives. Ce concept est défini comme étant la tendance d'un individu à donner de l'importance à l'évaluation que les autres font de lui (Leary, 1983). Donc, comparativement aux individus ayant un faible score sur l'échelle de la peur des évaluations négatives, ceux ayant un score élevé travailleront plus ardemment à une tâche ennuyeuse s'ils savent que leur travail sera approuvé par les autres (Watson & Friend, 1969). Émotionnellement, ils se sentiront moins bien que ceux ayant obtenu un faible score lors d'une évaluation négative (Smith & Sarason, 1975). Afin de mesurer ce concept dans le présent contexte, la version abrégée du questionnaire original de Watson

et Friend (1969) élaborée par Leary (1983) a été utilisée (voir annexes 4 et 7). Cette version plus récente est corrélée positivement à $r = 0,96$ ($p < ,0001$) à la version originale de Watson et Friend (1969) et obtient un alpha de 0,90 selon les résultats de Leary (1983).

Le lien entre l'importance accordée à l'évaluation par les autres et l'évitement d'évaluations négatives contenue dans la définition de l'orientation vers la performance permet de suggérer une corrélation entre ces deux variables. Vandewalle (1997) démontre en effet une corrélation négative entre l'orientation vers les buts axée sur la maîtrise et la peur d'évaluations négatives ainsi que des corrélations positives entre cette dernière variable et l'orientation vers les buts axée sur la performance-démonstration et axée sur la performance-évitement. Donc, un score élevé sur le facteur de l'orientation vers les buts axée sur la maîtrise est associé avec un score faible sur l'échelle de la peur d'évaluations négatives. Par contre, des scores élevés sur les facteurs de l'orientation vers les buts axée sur la performance-évitement et sur la performance-démonstration sont en lien avec un score élevé sur l'échelle de la peur d'évaluations négatives. En effet, il est possible de déduire que la peur des évaluations négatives face à une tâche représentant un défi, donc non-maîtrisée, entrainera de l'évitement de la part de l'individu. Autant que si l'individu est à la recherche de démonstration, donc d'évaluations positives dans le contexte d'une tâche non-maîtrisée, il y aura présence de peur des évaluations négatives (étant contraire à son indicateur de réussite). Une

réplication de ces résultats sera testée ici entre les scores obtenus sur ces deux mêmes questionnaires et la mesure de la peur d'évaluations négatives de Leary (1983).

Pour terminer ce chapitre, la présente étude suggère donc les hypothèses suivantes :

H5A : Le facteur correspondant à l'orientation vers les buts axée vers la maîtrise du questionnaire de Button et al. (1996) sera en lien de façon négative avec la mesure de la peur des évaluations négatives de Leary (1983).

H5B : Le facteur correspondant à l'orientation vers les buts axée vers la maîtrise du questionnaire de Vandewalle (1997) sera en lien de façon négative avec la mesure de la peur des évaluations négatives de Leary (1983).

H6A : Le facteur correspondant à l'orientation vers les buts axée vers la performance du questionnaire de Button et al. (1996) sera en lien de façon positive avec la mesure de la peur des évaluations négatives de Leary (1983).

H6B : Le facteur correspondant à l'orientation vers les buts axée vers la performance-démonstration du questionnaire de Vandewalle (1997) sera en lien de façon positive avec la mesure de la peur des évaluations négatives de Leary (1983).

H6C : Le facteur correspondant à l'orientation vers les buts axée vers la performance-évitement du questionnaire de Vandewalle (1997) sera en lien de façon positive avec la mesure de la peur des évaluations négatives de Leary (1983).

Méthodologie

Participants

Au total, cent soixante-deux étudiants d'un cours de premier cycle universitaire ont été sollicités. De ceux-ci, quatre-vingt volontaires ont accepté de participer à l'étude et ont complété l'ensemble des questionnaires distribués (49,4%). L'échantillon était composé à 80% d'individus de sexe féminin et l'âge moyen était 22 (é-t = 3,44).

Il est à noter que les échantillons utilisés par les concepteurs des questionnaires contrastés dans la présente étude (Button et al., 1996; VandeWalle, 1997) ont aussi utilisé une population étudiante de premier cycle universitaire pour obtenir leurs résultats. Nous faisons appel à la même population afin de préserver, pour cette étude, sa symétrie avec celle de VandeWalle (1997) et de Button et al. (1996).

Procédure

Les deux questionnaires traduits portant sur l'orientation vers les buts (Button et al., 1996; Vandewalle, 1997), le questionnaire traduit sur la peur d'évaluations négatives (Leary, 1983) ainsi que le formulaire de consentement et de demande d'autorisation (voir annexes 1 à 4) pour l'obtention d'informations académiques ont été complétés par chacun des étudiants voulant participer.

Les questionnaires ont été distribués de façon contrebalancée. Donc, une moitié du groupe a reçu le questionnaire de Button et al. (1996) et de Leary (1983) et l'autre

moitié celui de Vandewalle (1997) et de Leary (1983). Trois semaines plus tard, ceux ayant répondu au premier ont répondu au deuxième et inversement pour les autres. Les deux groupes ont été constitués à l'aide de la liste alphabétique des étudiants inscrits. La moitié du groupe a été déterminée selon l'ordre alphabétique des noms de famille. Ainsi, il a été possible d'identifier quels participants devaient répondre à quel questionnaire dans un deuxième temps. L'objectif de ce contrebalancement est d'éviter que les participants soient portés à répondre dans le même sens sur les deux questionnaires par simple processus de rappel, ou simplement en s'y référant lors d'une unique passation. De plus, le contre-balancement est utile afin d'avoir un certain contrôle sur la contamination possible par le moment de passation. Tous les participants se sont vu attribuer un numéro.

Pour la compilation des données, les trois questionnaires et le formulaire de consentement d'un participant ont été jumelés à l'aide de leur numéro d'identification (code permanent) inscrit sur chacun des formulaires. Un taux de mortalité de 12,4% est observé entre les deux passations. Les participants ayant des données incomplètes ont donc été retirés des analyses subséquentes.

La traduction des variables à l'étude

La traduction des questionnaires de Leary (1983), Button et al. (1996) et Vandewalle (1997) de l'anglais au français a été effectuée en utilisant une adaptation de

la méthode utilisée par Brislin (1976). La décision de procéder à cette adaptation découle de ce que le temps alloué et les ressources étaient limités.

Quatre volontaires bilingues (anglais et français) ont été sollicités. Ils sont tous de formation universitaire dans des domaines autres que la psychologie quoiqu'aucun de ceux-ci ne peut être considéré avoir des compétences particulière dans la traduction de questionnaires. Deux de ceux-ci, en association avec le chercheur, ont traduit chacun des items composant les trois questionnaires. Leur consigne était de traduire l'item anglais en français en respectant le mieux possible le sens de la phrase originale.

Deux volontaires différents ont reçu un document contenant l'ensemble des items. Chaque item original était suivi de sa traduction en français. Leur instruction était la suivante :

Les éléments suivants sont composés de deux énoncés. Veuillez, pour chaque élément, inscrire le pourcentage (de 0% aucunement fidèle à 100% parfaitement fidèle) correspondant au respect du sens de l'item Anglais par rapport à l'item Français. Veuillez noter vos corrections.

Ainsi, pour chaque item, deux informations furent recueillies, soit le pourcentage de fidélité de la traduction ainsi que les corrections suggérées. Le seuil d'acceptabilité a été fixé à 90% pour les deux évaluateurs bilingues. Donc, dès que l'un des deux évaluateurs fournissait une réponse en-deçà de 90%, ses corrections suggérées ont été conservées afin d'effectuer une révision avec les traducteurs. Les corrections apportées

suite à un consensus entre les deux traducteurs et le chercheur ont été resoumises à l'évaluation des deux évaluateurs. Aucun des items n'a suscité de controverse au-delà de cette étape.

Ensuite, afin de s'assurer de la justesse du processus, deux autres volontaires bilingues ont été recrutés afin de retraduire les items français en anglais. Les items retraduits ont été soumis aux deux évaluateurs et au chercheur afin de vérifier le respect du sens de l'item original et de l'item traduit en anglais. De légères corrections furent apportées en suivant un processus décisionnel par consensus.

Les échelles de réponse ont, quant à elles, été traduites de «*Strongly agree*» à «*strongly disagree*» à «fortement en accord» jusqu'à «fortement en désaccord», suite à un consensus entre les deux évaluateurs et les deux traducteurs et tel qu'utilisé de coutume dans les traductions de questionnaires en langue française.

Les caractéristiques des variables du questionnaire de Button et al. (1996) traduites sont comparées à celles de la version original anglaise (utilisée par McKinney, 2005) et qui utilise des échelles de réponses identiques (Likert en six point) que celles utilisées dans cette étude. Le tableau 4 fait le sommaire de cette comparaison. Il est possible de considérer que ces informations, par leurs similarités, sont un bon indice de la validité de la traduction selon Vallerand (1989).

Tableau 4

Comparaison des propriétés du questionnaire de Button et al. (1996) entre l'étude de McKinney (2005) et la présente étude

Orientation vers les buts	Performance		Maîtrise	
	McKinney (2005)	Version française	McKinney (2005)	Version française
N	313	80	314	80
Moyenne	38,62	38,60	38,77	40,94
Écart-type	4,69	5,83	4,56	4,57
Coefficient de variabilité	0,12	0,15	0,12	0,11
Alpha	0,77	0,87	0,82	0,85
Nombre d'items	8	8	8	8
Échelle de type Likert	6	6	6	6
Score total maximum	48	48	48	48

Ainsi, les résultats sont très similaires entre les deux études. On peut déduire que les facteurs traduits correspondent bien aux originaux pour l'instant. Il est à noter que les coefficients de variabilité sont similaires et nous donnent un bon indice à cet effet (Haccoun et Cousineau, 2007).

Les caractéristiques des variables du questionnaire de Vandewalle (1997) traduites sont comparées à celles de la version originale anglaise (utilisée par McKinney,

2005) et qui utilise des échelles de réponses identiques (Likert en six points) que celles utilisées dans la présente étude et qui contient aussi plus de données psychométriques que l'article de Vandewalle (1997) permettant une plus grande facilité à la comparaison. Le tableau 5 fait le sommaire de cette comparaison. Il est possible de considérer que ces informations, par leurs similarités, sont un bon indice de la validité de la traduction selon Vallerand (1989).

Il est à noter que dans la version traduite, un item a été éliminé des résultats puisque son seuil de saturation ne dépassait pas 0,45 (discuté plus loin dans le texte). Ainsi, les moyennes sont similaires en ajustant pour le nombre d'items.

Tableau 5

Comparaison des propriétés du questionnaire de Vandewalle (1997) entre l'étude de McKinney (2005) et la présente étude

Orientation vers les buts	Performance-démonstration		Performance-évitement		Maîtrise	
	McKinney (2005)	Version française	McKinney (2005)	Version française	McKinney (2005)	Version française
N	314	80	314	80	314	80
Moyenne	16,71	12,56	13,68	11,23	23,06	23,29
Écart-type	3,68	2,69	3,5	2,95	3,03	3,31
Coefficient de variabilité	0,22	0,21	0,26	0,26	0,13	0,14
Alpha	0,81	0,72	0,81	0,83	0,82	0,84
Nombre d'items	4	3	4	3	5	5
Points de l'échelle de type Likert	6	6	6	6	6	6
Score total maximum	24	18	24	18	30	30

L'ensemble de ces données permet d'appuyer la validité de la traduction des deux variables indépendantes. La similitude des coefficients de variabilité nous donne un bon indice à cet effet (Haccoun & Cousineau, 2007).

Concernant les variables dépendantes, soit la note à l'examen dans le cours où a lieu la passation des questionnaires, la moyenne générale cumulative des participants et

la mesure de la peur des évaluations négatives de Leary (1983), quelques considérations s'imposent. D'abord, l'échelle de Leary (1983) a aussi dû être traduite afin de concorder avec le présent contexte francophone. Le tableau 6 présente donc les données préliminaires justifiant l'utilisation de la version traduite. Il est à noter que les coefficients de variabilité sont similaires et nous donnent un bon indice de la correspondance de la traduction (Haccoun & Cousineau, 2007).

Tableau 6

Comparaison des propriétés du questionnaire de la peur des évaluations négatives de Leary (1983) entre l'étude de McKinney (2005) et la présente étude

	Peur des évaluations négatives (Leary, 1983)	
	McKinney (2005)	Version française
N	314	80
Moyenne	43,56	35,28
Écart-type	10,21	7,12
Coefficient de variabilité Alpha	0,23	0,2
Nombre d'items	12	10
Points de l'échelle de type Likert	6	6
Score total maximum	72	60

Des résultats supportant la validation des traductions suivront dans la section *résultats*. À ce point-ci, il est à noter que la traduction de l'échelle de la peur des évaluations négatives de Leary (1983) quoique valide, est plus faible que l'originale.

Résultats

Analyses descriptives

Le tableau 7 présente les données descriptives pour les variables indépendantes, soit, les scores de l'orientation vers les buts axée sur la performance (OBPb) et axée sur la maîtrise (OBMb) de Button et al. (1996) et les scores de l'orientation vers les buts axée sur la performance-démonstration (OBPDv), la performance-évitement (OBPEv) et axée sur la maîtrise (OBMv) de VandeWalle (1997). Les distributions sont toutes relativement normales, bien que les moyennes ont toutes clairement tendance à se retrouver dans la portion élevée du continuum sur une échelle Likert en six points. Il est à noter que McKinney (2005) a fait la même observation lors de l'utilisation des mêmes questionnaires dans leur version originale sur une échelle Likert en six points. Le tableau des inter-corrélations se retrouve en annexe (voir annexe 8)

Tableau 7

Données descriptives relatives aux variables indépendantes

	OBPB	OMBB	OBPDv	OBPEv	OBMv
N	80	80	80	80	80
Moyenne	38,60	40,94	12,56	11,23	23,29
Écart-type	5,83	4,57	2,69	2,95	3,31
Coefficient de variabilité	0,15	0,11	0,21	0,26	0,14
Alpha	0,87	0,85	0,72	0,83	0,84
Nombre d'item	8	8	3	3	5
Score total maximum	48	48	18	18	30

Le tableau 8 présente les données descriptives des trois variables dépendantes, soit la note à l'examen, la moyenne cumulative et la peur des évaluations négatives.

Tableau 8

Données descriptives relatives aux variables dépendantes

	Note à l'examen	Moyenne cumulative	Échelle de la peur des évaluations négatives de Leary (1983)
N	80	80	80
Moyenne	74,48	3,13	35,28
Écart-type	11,94	0,65	7,12
Coefficient de variabilité	0,16	0,21	0,2
Score Total maximum	100	4,3	60

Analyse psychométrique du questionnaire traduit de Leary (1983)

Le questionnaire de la peur d'évaluations négatives est composé de 12 items mesurant tous la même dimension. L'alpha de ce questionnaire est acceptable, selon le seuil fixé à 0,70, quoique modéré ($\alpha = 0,73$). Une analyse factorielle par factorisation sur l'axe principal forcée à un facteur indique des coefficients de saturation allant de 0,382 à 0,901 et expliquant 49,6% de la variance totale des items du questionnaire. Les items 3 et 8 obtiennent de faibles coefficients de saturation, soit 0,382 et 0,406. Ces deux dernières questions peuvent ne pas représenter le même construit que les autres ou avoir été mal traduites. Ces items sont respectivement: «Je suis indifférent même si je sais que des gens se forment une impression défavorable a mon égard» et «Si

je sais que quelqu'un me juge, cela m'affecte peu». Il est à remarquer que ces deux items, ainsi que les items 4 et 9, sont formulés de façon inversée quant aux autres items et à la dimension mesurée. Afin d'obtenir ces résultats, l'inversion des scores sur ces deux échelles avaient été effectuée. Si ces quatre derniers items sont retirés du questionnaire, l'alpha augmente ($\alpha = 0,83$) ainsi que le pourcentage de variance expliquée (60%). Il est donc possible de suggérer que la formulation de ces quatre items traduits ne représente pas aussi bien le concept voulu à cause de leur formulation contraire aux autres, ou bien ils mesurent un concept différent.

Test des hypothèses

Hypothèse H1

L'hypothèse H1 indique que la mesure de l'orientation vers les buts est composée de deux facteurs orthogonaux comme suggéré par Button et al. (1996), soit l'orientation vers la performance et vers la maîtrise.

L'analyse factorielle par composante principale visant à retrouver deux facteurs selon une rotation *varimax* a été utilisée afin de concorder avec celle utilisée par les concepteurs de ce questionnaire.

Comme le tableau 9 le démontre, les deux facteurs prévus initialement ont été retrouvés. Le facteur 1 correspond à l'orientation vers les buts axée sur la performance et les coefficients de saturation de ses huit items ($\alpha = 0,87$) vont de 0,636 à 0,826, ce

qui est très acceptable. Le facteur 2 correspond à l'orientation vers les buts axée sur la maîtrise et les coefficients de saturation de ses huit items ($\alpha = 0,85$) vont de 0,475 à 0,800. Ces derniers sont donc acceptables. Ces deux facteurs expliquent 54,02% de la variance totale des items du questionnaire, soit 31% (valeur eigen = 4,959) pour le facteur de l'orientation vers les buts axée sur la performance et 23,03% (valeur eigen = 3,69) pour le facteur correspondant à l'orientation vers les buts axée sur la maîtrise. Il est à noter que les coefficients de saturation inférieurs à 0,45 n'apparaissent pas dans le tableau 9. À cet effet, Comrey et Lee (1992) suggèrent qu'un coefficient de saturation de 0,45 est passable et qu'un coefficient de 0,32 est faible. Ainsi, dans le présent travail, le coefficient de saturation minimum a été fixé arbitrairement à 0,45 en prenant aussi appui sur la recommandation de Tabachnick et Fidell (1996). Il est à noter aussi que deux facteurs expliquant 14,23% de la variance totale des items du questionnaire ont saturé avec une valeur propre plus élevée que 1 (1,21 et 1,06 respectivement). Ils ont été rejetés étant donné la nature forcée à deux facteurs de l'analyse afin de correspondre aux traitements effectués par Button et al. (1996).

Tableau 9

Tableau de regroupement des items du questionnaire de Button et al. (1996) en deux facteurs en ordre décroissant des seuils de saturation

Items	Facteurs	
	Performance	Maîtrise
14	.826	
10	.826	
8	.785	
5	.723	
11	.680	
3	.665	
6	.662	
16	.636	
15		.800
12		.799
13		.792
4		.789
9		.744
1		.628
7		.533
2		.475

Note. Méthode d'extraction par composante principale. Méthode de rotation : Varimax avec normalisation Kaiser.

Matrice après rotation.

Les saturations inférieures à 0,45 ne sont pas affichées.

Ces analyses soutiennent l'hypothèse H1. L'orientation vers les buts telle que mesurée par le questionnaire de Button et al. (1996) est composée de deux facteurs orthogonaux, soit l'orientation vers les buts axée sur la performance et l'orientation vers les buts axée sur la maîtrise. Ces deux facteurs regroupent effectivement les items suggérés par les concepteurs.

Hypothèse H2

L'hypothèse H2 stipule que la mesure de l'orientation vers les buts de Vandewalle (1997) est composée de trois facteurs : l'orientation vers la performance-démonstration (*prove performance*), vers la performance-évitement (*avoid-performance*) et vers la maîtrise.

Une analyse factorielle par composante principale visant à retrouver trois facteurs selon une rotation *oblimin directe* a été utilisée afin de concorder avec celle utilisée par le concepteur de ce questionnaire.

Comme le tableau 10 le démontre, les trois facteurs prévus initialement ont été retrouvés. Cependant, l'item 8 semble être confondu entre les facteurs. Il correspond respectivement à : «Éviter la démonstration de faibles habiletés est plus importante pour moi que d'apprendre une nouvelle compétence». Initialement il est supposé être représenté dans le facteur 2 (Orientation vers les buts axée sur la performance-évitement). Cet item sera donc retiré des analyses subséquentes de cette étude. Il est toujours à noter que le seuil de saturation acceptable est établi à 0,45.

Tableau 10

Tableau de regroupement des items du questionnaire de Vandewalle (1997) en trois facteurs en ordre décroissant des seuils de saturation

	Facteurs		
	Maîtrise	Performance évitement	Performance démonstration
3	.873		
10	.849		
6	.827		
12	.614		
4	.613		
13		.864	
2		.835	
5		.773	
8	-.467	.539	
9			.791
1			.734
7			.706
11			.687

Note. Méthode d'extraction par composante principale. Méthode de rotation : Oblimin avec normalisation Kaiser.

Matrice après rotation.

Les saturations inférieures à 0,45 ne sont pas affichées.

En éliminant l'item 8 nous obtenons les facteurs représentés dans le tableau 11.

Tableau 11

Tableau de regroupement des items du questionnaire de Vandewalle (1997) en trois facteurs en ordre décroissant des seuils de saturation excluant l'item 8

	Facteurs		
	Maîtrise	Performance démonstration	Performance évitement
3	-.906		
10	-.848		
6	-.842		
12	-.639		
4	-.628		
9		.791	
1		.749	
7		.714	
11		.710	
13			.875
2			.874
5			.821

Note. Méthode d'extraction par composante principale. Méthode de rotation : Oblimin avec normalisation Kaiser.

Matrice après rotation.

Les saturations inférieures à 0,45 ne sont pas affichées.

Les coefficients de saturation sont acceptables, allant de 0,628 à 0,906. Les cinq items du facteur représentant l'orientation vers les buts axée sur la maîtrise obtiennent un alpha de 0,84 et expliquent 34% de la variance totale des items du questionnaire. Les quatre items composant le facteur de l'orientation vers les buts axée sur la performance-démonstration obtiennent un alpha de 0,72 et expliquent 18,6% de la variance totale des items du questionnaire. Les trois items composant le facteur de l'orientation vers les buts axée sur la performance-évitement obtiennent un alpha de 0,84 et expliquent 12,44% de

la variance totale des items du questionnaire. L'ensemble des trois facteurs expliquent 65% de la variance totale des items du questionnaire. Aucun autre facteur non-retenu n'a obtenu une valeur *eigen* plus élevé que 1.

Comme démontré par Vandewalle (1997), il y a des relations significatives entre les facteurs de l'orientation vers les buts. Selon les corrélations de Pearson effectuées, le facteur de l'orientation vers les buts axée sur la maîtrise est corrélé négativement avec le facteur de l'orientation vers les buts axée sur la performance-évitement ($r = -0,374$, $p < 0,01$) et ce dernier est corrélé positivement avec le facteur de l'orientation vers les buts axée sur la performance-démonstration ($r = 0,334$, $p < 0,01$).

Ces analyses supportent donc l'hypothèse H2. La mesure de l'orientation vers les buts selon le questionnaire de Vandewalle (1997) est donc bien composée de ces trois facteurs. Chacun des items, à l'exception du septième, se regroupent selon les facteurs obtenus par le concepteur du questionnaire.

Analyses supplémentaires entre les facteurs des deux questionnaires

Le tableau 12 présente les corrélations de Pearson obtenues entre les facteurs des deux questionnaires. L'orientation vers les buts axée sur la performance-évitement de Vandewalle (1997) est positivement corrélée à $p < 0,01$ avec l'orientation vers les buts axée sur la performance-démonstration de Vandewalle (1997) et avec l'orientation vers les buts axée sur la performance de Button et al. (1996). L'orientation vers les buts axée

sur la performance-évitement est aussi corrélée négativement avec l'orientation vers les buts axée sur la maîtrise de Vandewalle (1997). Aussi, l'orientation vers les buts axée sur la performance-démonstration de Vandewalle (1997) est corrélée positivement avec l'orientation vers les buts axée sur la performance de Button et al. (1996). Finalement, les deux facteurs de l'orientation vers les buts axée sur la maîtrise sont positivement corrélés entre eux.

Tableau 12

Tableau de corrélations entre les différents facteurs de l'orientation vers les buts

	OBPE _v	OBPD _v	OBM _v	OBP _b	OBM _b
OBPE _v	(,83)				
OBPD _v	0,334**	(,72)			
OBM _v	-0,374**	-0,147	(,84)		
OBP _b	0,473**	0,589**	-0,256**	(,87)	
OBM _b	-0,394**	-0,113	0,755**	-0,150	(,85)
É-T	2,95	2,69	3,31	5,83	4,57
M	11,23	12,56	23,29	38,6	40,94

Note. Les alphas de Cronbach apparaissent entre parenthèses
 v : Vandewalle (1997); b : Button et al. (1996); OBPE : Orientation vers les buts axée sur la performance-évitement; OBPD : Orientation vers les buts axée sur la performance-démonstration; OBPM : Orientation vers les buts axée sur la maîtrise; OBP : Orientation vers les buts axée sur la performance.

** p < 0,01, N = 80.

Hypothèse H3A

L'hypothèse H3A stipule que le questionnaire de Button et al. (1996) prédira la moyenne cumulative positivement par son facteur de l'orientation vers les buts axée sur la maîtrise. Aucune relation n'est attendue quant au facteur de l'orientation vers les buts axée sur la performance.

Les deux facteurs de l'orientation vers les buts obtenus par le questionnaire de Button et al. (1996) ont été mis en régression avec la moyenne cumulative universitaire des participants. Aucun des coefficients ne se révèle significatif, dont l'orientation vers les buts axée sur la maîtrise ($R^2 = 0,002$, n.s.). L'hypothèse H3A n'est pas confirmée, l'hypothèse nulle ne peut donc pas être rejetée.

Hypothèse H3B

Ensuite l'hypothèse H3B stipule que le questionnaire de VandeWalle (1997) prédira la moyenne cumulative positivement par son facteur de l'orientation vers les buts axée sur la maîtrise. Aucune relation n'est attendue quant aux facteurs de l'orientation vers les buts axée sur la performance-démonstration et axée sur la performance-évitement.

Les trois facteurs de l'orientation vers les buts obtenus par le questionnaire de VandeWalle (1997) ont été mis en régression avec la moyenne cumulative universitaire des participants. Aucun des trois facteurs de ce questionnaire ne peut prédire la variable

dépendante, dont l'orientation vers les buts axée sur la maîtrise ($R^2 = 0,008$, n.s.).

L'hypothèse H3B n'est pas confirmée, l'hypothèse nulle ne peut donc pas être rejetée.

Hypothèse H4A

L'hypothèse H4A indique que le questionnaire de Button et al. (1996) prédira la note à un examen universitaire de premier cycle positivement par son facteur de l'orientation vers les buts axée sur la maîtrise. Aucune relation n'est attendue quant au facteur de l'orientation vers les buts axée sur la performance

Les deux facteurs de l'orientation vers les buts obtenus par le questionnaire de Button et al. (1996) ont été mis en régression avec la note obtenue par les participants à un examen de premier cycle universitaire complété dans le cours où le questionnaire a été répondu. Aucun des deux facteurs ne peut prédire la note à l'examen, dont l'orientation vers les buts axée sur la maîtrise ($R^2 = 0,001$, n.s.). L'hypothèse H4A n'est pas confirmée, l'hypothèse nulle ne peut donc pas être rejetée.

Hypothèse H4B

Ensuite l'hypothèse H4B indique que le questionnaire de VandeWalle (1997) prédira la note à un examen universitaire de premier cycle positivement par son facteur de l'orientation vers les buts axée sur la maîtrise. Aucune relation n'est attendue quant aux facteurs de l'orientation vers les buts axée sur la performance-démonstration et axée sur la performance-évitement.

Les trois facteurs de l'orientation vers les buts obtenus par le questionnaire de Vandewalle (1997) ont été mis en régression avec la note à l'examen. Aucun de ces trois facteurs ne peut prédire la note à l'examen, dont l'orientation vers les buts axée sur la maîtrise ($R^2 = 0,001$, n.s.). L'hypothèse H4B n'est pas confirmée, l'hypothèse nulle ne peut donc pas être rejetée.

Hypothèse H5A

L'hypothèse H5A indique que le questionnaire de Button et al. (1996) prédira la mesure de la peur d'évaluations négatives négativement par sa mesure de l'orientation vers les buts axée sur la maîtrise.

Les deux facteurs de l'orientation vers les buts obtenus par le questionnaire de Button et al. (1996) ont été mis en régression avec le score total de la mesure de la peur des évaluations négatives de Leary (1983). Le facteur de l'orientation vers les buts axée sur la maîtrise ne prédit pas de façon significative la peur des évaluations négatives ($R^2 = 0,002$, n.s.). L'hypothèse H5A n'est donc pas confirmée. L'hypothèse nulle ne peut donc pas être rejetée.

Hypothèses H5B

Ensuite, l'hypothèse H5B indique que le questionnaire de Vandewalle (1997) prédira négativement la mesure de la peur d'évaluations négatives par sa mesure de l'orientation vers les buts axée sur la maîtrise.

Les trois facteurs du questionnaire de Vandewalle (1997) ont été mis en régression avec le score total de l'échelle de la peur d'évaluations négatives de Leary (1983). L'orientation vers les buts axée sur la maîtrise n'est pas en lien avec la peur des évaluations négatives ($R^2 = 0,05$, n.s.).

L'hypothèse H5B n'est donc pas confirmée, l'hypothèse nulle ne peut pas être rejetée.

Hypothèse H6A

L'hypothèse H6A indique que le questionnaire de Button et al. (1996) prédira positivement la mesure de la peur d'évaluations négatives par sa mesure de l'orientation vers les buts axée sur la performance.

Le facteur correspondant à l'orientation vers les buts axée sur la performance prédit le score à l'échelle de la peur d'évaluations négatives ($\beta = 0,379$, $t = 3,347$, $p < 0,001$). Donc, plus le score sur ce facteur est élevé, plus le niveau de peur des évaluations négatives est élevé. Il est à noter que les facteurs d'inflation des variances ne sont pas égaux à un mais démontrent tout de même de très faibles niveaux de colinéarités. Le FIV a donc été ajouté aux données du tableau 13 afin de faire la démonstration que la colinéarité entre les facteurs n'entre pas en cause dans cette analyse. L'hypothèse H6A peut être considérée comme acceptée.

Tableau 13

Tableau de régression entre la mesure de la peur des évaluations négatives de Leary (1983) et les deux facteurs de l'orientation vers les buts de la mesure de Button et al. (1996)

Orientation vers les buts	R ²	Bêta standardisé	t	Sig.	VIF /
(constante)			1,381	0,172	
Performance	0,115 (**)	0,379	3,347	0,001	1,015
Maîtrise	0,002 (ns)	0,039	0,343	0,733	1,015

Note : ** : $p < 0,01$, ns : non-significatif

Hypothèse H6B et H6C

L'hypothèse H6B indique que le questionnaire de VandeWalle (1997) prédira cette même variable dépendante de façon positive par son facteur de l'orientation vers les buts axée sur la performance-démonstration et que l'hypothèse H6C indique qu'il la prédira de façon positive par son facteur de l'orientation vers les buts axée sur la performance-évitement.

Le facteur correspondant à l'orientation vers les buts axée sur la performance-évitement est en lien avec le score de la peur d'évaluations négatives ($\beta = 0,272$; $t = 2,342$; $p < 0,022$). Ainsi, le fait d'obtenir un score élevé à ce facteur est en lien avec l'augmentation du niveau de peur des évaluations négatives. Le facteur correspondant à l'orientation vers les buts axée sur la performance-démonstration est aussi en lien, de la

même façon que le facteur précédent, avec cette variable dépendante ($\beta = 0,286$; $t = 2,604$; $p < 0,011$). Il est à noter que les facteurs d'inflation des variances ne sont pas égaux à 1 mais démontrent tout de même de très faibles niveaux de colinéarités. Le FIV a donc été ajouté aux données du tableau 14 afin de faire la démonstration que la colinéarité entre les facteurs n'entre pas fortement en cause dans cette analyse. Les hypothèses H6B et H6C sont donc confirmées.

Tableau 14

Tableau de régression entre la mesure de la peur des évaluations négatives de Leary (1983) et les trois facteurs de l'orientation vers les buts de la mesure de VandeWalle (1997)

Orientation vers les buts	R ²	Bêta standardisé	t	Sig.	FIV
(constante)			2,657	0,010	
Performance-évitement	0,095 (**)	0,272	2,342	0,022	1,152
Maîtrise	0,05 (*)	-0,113	-0,989	0,326	1,152
Performance-démonstration	0,1 (**)	0,286	2,604	0,011	1,029

Note : * : $p < 0,05$; ** : $p < 0,01$, ns : non-significatif

Discussion

Le nombre de facteur et les relations entre ceux-ci

Le questionnaire de Button et al. (1996)

Comme l'hypothèse H1 le supposait, le questionnaire de Button et al. (1996) est bien composé de deux facteurs orthogonaux. Ceux-ci ont été obtenus par analyse factorielle par composante principale avec l'utilisation d'une rotation varimax. Aucun item ne semble problématique quant à la validité de construit.

Le questionnaire de VandeWalle (1997)

Les items du questionnaire de VandeWalle (1997) se regroupent comme prévu en trois facteurs. Contrairement au questionnaire de Button et al. (1996), un item a été démontré comme étant confondu entre les facteurs. Cet item correspond à : «Éviter la démonstration de faibles habiletés est plus importante pour moi que d'apprendre une nouvelle compétence».

L'analyse factorielle démontre que cet item cité est confondu entre les facteurs de l'orientation vers les buts axée sur la performance-évitement (0,539) (prévu par la conceptualisation) et celui de l'orientation vers les buts axée sur la maîtrise (-0,467). Ces deux facteurs du questionnaire de VandeWalle (1997) étant en corrélation négative, il est logique qu'un item de l'un des facteurs se confonde avec l'autre.

La comparaison des questionnaires de Button et al. (1996) et Vandewalle (1997)

Conceptuellement, les dimensions de l'orientation vers les buts mesurées par chacun des deux questionnaires semblent être relativement similaires. Cette affirmation est vérifiable par les corrélations significatives (tableau 19) entre les deux facteurs de l'orientation vers les buts axée sur la maîtrise ainsi qu'entre les facteurs de l'orientation vers les buts axée sur la performance, la performance-démonstration et la performance-évitement. Ainsi, la différence majeure entre les deux questionnaires ne semble être que la dichotomisation présente dans le questionnaire de Vandewalle (1997). Les résultats de la présente étude soulèvent la possibilité que la formulation des items générale (Button et al., 1996) versus spécifique (Vandewalle, 1997) n'ait que peu d'impact sur la réponse des sujets. Cependant, une étude plus détaillée sera nécessaire afin de tester cette hypothèse.

Notons aussi qu'outre les corrélations attendues entre les facteurs d'un même questionnaire, ou l'absence de corrélations pour le questionnaire de Button et al. (1996), nous obtenons une corrélation négative et significative (tableau 12) entre le facteur de l'orientation vers les buts axée sur la performance-évitement de Vandewalle (1997) et le facteur de l'orientation vers les buts axée sur la maîtrise de Button et al. (1996). Théoriquement, un score élevé sur ce premier facteur impliquerait un score faible sur le deuxième et inversement. Ces résultats iraient donc à l'encontre de l'hypothèse de Button et al. (1996) affirmant que les facteurs de l'orientation vers les buts sont indépendants. Ainsi, le facteur maîtrise et le facteur performance-évitement, selon ces

résultats, pourraient former un continuum semblable à celui supposé par Dweck et Leggett (1988). Ces derniers suggéraient un continuum allant de l'orientation vers les buts axée sur la performance à l'orientation vers les buts axée sur la maîtrise. Donc plus un individu est axé vers la maîtrise moins il l'est vers la performance-évitement et vice-versa.

La dichotomisation du facteur de l'orientation vers les buts axée sur la performance

Le facteur performance-évitement dans cette étude, comme dans certaines études citées précédemment, n'est pas clairement différencié du facteur performance-démonstration. En effet, en se référant au tableau 14, le bêta standardisé du facteur performance-démonstration est très similaire à celui du facteur performance-évitement tout en allant dans la même direction. Par contre, cette prédiction est atteinte grâce à la variance spécifique à chacun des facteurs. La théorie sous jacente à la décision de dichotomiser le facteur reposait sur l'apparente contradiction entre la recherche d'évaluations positives et l'évitement d'évaluation négatives. Les liens avec la variable de la peur des évaluations négatives et ces deux nouveaux facteurs auraient dû démontrer l'utilité de cette dichotomisation en montrant des résultats différenciés.

Par contre, la dichotomisation du facteur axé sur la performance trouve quelques justifications empiriques dans la présente étude. Bien que le facteur axé sur la performance-démonstration soit en lien positif avec l'orientation vers les buts axée sur la performance-évitement, le facteur performance-démonstration n'est aucunement en lien

avec le facteur axé sur la maîtrise contrairement au facteur axé sur la performance-évitemment. Aussi, la corrélation modérée de $r = 0,334$ ($p \leq 0,01$) supporte la cause de la distinction entre les deux facteurs. Donc, ou la dichotomisation est inutile et les deux facteurs mesurent le même concept. Sinon, ils mesurent effectivement deux concepts différents dont un est contraire à une orientation vers les buts axée sur la maîtrise et l'autre en est complètement indépendant. Nous devons donc conclure, comme McKinney (2005), que les relations entre les facteurs axés sur la performance et ceux axés sur la maîtrise sont encore imprécises.

La valeur prédictive des questionnaires

Le deuxième objectif cherchait à déterminer lequel des deux modèles prédit le mieux la moyenne cumulative d'un étudiant de premier cycle universitaire, la note à un examen de premier cycle universitaire et la mesure de la peur des évaluations négatives de Leary (1983).

La prédiction des indicateurs de performance académique

Les hypothèses H3 et H4 ont toutes été non confirmées. Les questionnaires à l'étude n'ont, en aucun cas, pu réussir à prédire les variables dépendantes note à un examen et moyenne cumulative générale universitaire. Étant donné que Button et al. (1996) ont réussi à prédire cette dernière avec leur questionnaire, il est possible de supposer que le présent manque de relation provient de la culture et de la taille de l'échantillon, de la traduction des questionnaires ou d'une différence du contexte

académique. Ces points seront discutés dans la section : limites de l'étude. Sinon, le manque de relation pourrait aussi n'être qu'un reflet des questions soulevées par les résultats présentés dans le contexte théorique.

La prédiction de l'échelle de la peur des évaluations négatives

La mesure de la peur des évaluations négatives de Leary (1983) a été la seule prédite par les questionnaires de cette étude. Contrairement aux résultats apportés par Vandewalle (1997), le facteur de l'orientation vers les buts axée sur la maîtrise n'a pu, dans un questionnaire comme dans l'autre, prédire cette variable. Il est à noter que McKinney (2005) a tenté de tester ces mêmes corrélations et a obtenu aussi des résultats mitigés. Dans son étude, les corrélations obtenues entre chacun des deux facteurs axés sur la maîtrise des deux questionnaires et la mesure de la peur des évaluations négatives sont négatives et significatives dans un échantillon composé d'étudiants. Par contre, dans la même étude, avec un échantillon composé d'employés non-étudiants, les facteurs axés sur la maîtrise des deux questionnaires ne démontrent aucune corrélation avec la mesure de la peur des évaluations négatives.

Vandewalle (1997) prédisait que la corrélation entre la peur des évaluations négatives et le facteur de l'orientation vers les buts axée sur la maîtrise serait significativement négative mais avec une faible taille d'effet. Nous pouvons donc suggérer que des facteurs extrinsèques au questionnaire original comme la traduction du questionnaire ou la taille de l'échantillon ont fait perdre la puissance statistique

nécessaire à l'observation d'une faible taille d'effet. Sinon, il est possible de supposer que le présent échantillon d'étudiants a des caractéristiques plus similaires à l'échantillon d'employés de McKinney (2005) que de son échantillon d'étudiants. Néanmoins, un problème plus rationnel que méthodologique ne peut être exclu et pourrait tout autant expliquer les résultats obtenus.

En effet, en se référant au contexte théorique, une observation importante portant sur les concepts à l'étude peut être faite. La définition de Dweck et Leggett (1988) utilisée par Button et al. (1996) et Vandewalle (1997) portant sur l'orientation vers les buts axée sur la performance, et la définition de Leary (1983) portant sur le concept de la peur des évaluations négatives sont très similaires. De ce fait, il pourrait donc être aisé d'obtenir des corrélations significatives entre ces deux variables puisqu'elles reposent sur les mêmes bases conceptuelles. Voici un exemple de question retrouvée dans le questionnaire de Leary (1983) : «J'ai fréquemment peur que les gens remarquent mes lacunes». Un exemple très similaire est retrouvé dans le questionnaire de Button et al. (1996) : «Je préfère faire des choses que je fais bien plutôt que des choses que je fais mal». Un autre se retrouvera dans celui de Vandewalle (1997) : «Je suis préoccupé par le fait de prendre une tâche si ma performance pouvait révéler que j'ai de faibles habiletés». En fait, presque tous les items composant l'échelle de la peur des évaluations négatives et les mesures de l'orientation vers les buts reflètent la similarité conceptuelle. Il serait donc important dans une étude subséquente de vérifier si les deux concepts sont

réellement distincts à défaut de quoi la formulation des items restera toujours critiquable quant aux corrélations observées.

Limites de l'étude

Le présent échantillon est composé d'étudiants afin d'être cohérent avec les études de Button et al. (1996) et de VandeWalle (1997). Cependant, les questionnaires, et plus particulièrement celui de VandeWalle, sont rédigés avec des termes faisant référence à des tâches et à un travail. Ainsi, il est possible de supposer que des différences socioculturelles entre les étudiants québécois et américains comme le statut économique fassent en sorte que l'un ou l'autre des groupes ait plus d'expérience sur le marché du travail. Il est aussi possible de supposer que les termes «travail» et «tâche» n'ont pas eu la même signification pour les deux échantillons provenant de culture différentes. Ces termes auraient pu faire référence à des tâches académiques, à un travail étudiant à temps partiel visant seulement des objectifs budgétaire et non de réalisation de soi, ou à un travail à temps plein investi différemment par l'occupant qu'un travail étudiant. Il est même possible qu'une telle différence puisse expliquer le manque de relations significatives entre l'orientation vers les buts et les indicateurs de performance académique, soit la moyenne cumulative et la note à l'examen. Ainsi, une étude composée aussi d'un échantillon d'employés à temps plein aurait peut-être permis d'éclaircir la situation quant aux relations entre performance académique et l'orientation vers les buts. Il est à noter que dans la présente étude les instructions relatives aux questionnaires distribués n'ont pas été plus amplement précisées par le chercheur afin de

répliquer le plus fidèlement possible les expérimentations des deux équipes de concepteurs. Donc, les termes «travail» et «tâche» par exemple n'ont fait l'objet d'aucune spécification quant à leur signification.

La méthode de traduction pourrait être à revoir étant donné sa nature « adaptée » et non conventionnelle même si elle peut être qualifiée de rigoureuse. Ainsi, en utilisant une méthode validée et reconnue par les recherches passées, il serait possible de déterminer si la présente méthode a causé des anomalies dans les résultats.

Le faible taux de répondants peut aussi avoir eu un effet. En effet, 80 participants est un trop petit échantillon pour atteindre la limite minimale de quatre participants par item suggéré par Hatcher (1994) afin de procéder aux analyses factorielles utilisées dans le présent contexte. Par soucis de conserver un seul indicateur de performance situationnel, soit la note à l'examen, et ne pas risquer d'en obtenir deux qui ne soient comparables, une seule salle de classe a été sollicitée. Dans le futur, des données amassées sur une plus longue période relative aux étudiants inscrits à ce cours pourraient se révéler intéressantes. En effet, que de distribuer ces questionnaires à trois cohortes consécutives de cette salle de classe pourrait offrir des résultats plus stables étant donné le nombre de participant plus grand tout en contrôlant la stabilité des données relatives à l'examen.

Il est à noter que les deux dernières limites se doivent de figurer dans la présente section et d'être revues dans le futur afin de réduire l'incertitude entourant la question. Par contre, dans le présent contexte il a été néanmoins possible de reproduire la structure factorielle des questionnaires utilisés.

Les variables indicatrices de performance sont peut-être aussi en cause dans le manque de relations significatives. La note à l'examen ainsi que la moyenne cumulative sont fortement reliées entre elles ($r = 0,781$, $p < 0,01$, $N = 80$). Ainsi, les deux variables représentent fort probablement la même mesure. Elles ne réussissent peut-être pas à différencier une situation spécifique et une plus générale. Ainsi, nous ne pouvons observer aucune corrélation significative ni avec l'une ni avec l'autre. La nature même de l'examen est peut-être aussi en cause. En effet, il est rédigé sous une forme à choix de réponse sans aucune question nécessitant développement de la part de l'étudiant. Donc, si l'examen ne représente pas le même indicateur que celui de l'étude de Button et al. (1996), il représente tout de même la moyenne cumulative des étudiants. Ce qui laisse supposer que les indicateurs de performance entre les étudiants du présent échantillon et ceux de Button et al. (1996) sont assez différents pour faire chuter la taille d'effet par leur différence conceptuelle. Cela, additionné au faible nombre de participants (80) ainsi qu'à la traduction des questionnaires, a pu faire en sorte que les corrélations significatives, avec de faibles tailles d'effets, ne se révèlent plus significatives.

Recherches futures

En premier lieu la traduction en français des deux questionnaires utilisés est à revalider et l'item 8 du questionnaire de Vandewalle (1997) est à réviser. Une revalidation respectant la méthode utilisée par Vallerand (1989) serait nécessaire afin de confirmer les résultats obtenus et surtout afin d'observer si les prédictions quant aux variables académiques restent non concluantes. Si ces prédictions restent non concluantes, la traduction ne serait donc pas en cause et la nature de l'échantillon ou des variables utilisées seraient à étudier.

Ensuite, un futur objectif de recherche en lien avec la présente étude serait celui concernant la possible confusion entre les variables. En effet, la similarité des définitions et des items correspondants à l'orientation vers les buts et la peur des évaluations négatives laissent supposer une confusion entre ces mesures. Peut-être même que la peur des évaluations négatives ait été la seule variable s'étant révélée en relation significative avec l'orientation vers les buts dans cette étude démontre une trop proche parenté conceptuelle. La possibilité que l'orientation vers les buts soit aussi confondue avec des variables telles que le sentiment d'efficacité personnelle et le locus de contrôle serait aussi à étudier.

Finalement, d'autres études visant à comparer les questionnaires de Button et al. (1996) et de Vandewalle (1997) pourraient se révéler intéressantes. Il est maintenant confirmé que ces deux questionnaires mesurent bien le nombre de facteurs qu'ils

supposent mesurer. Il y a donc deux conceptualisations différentes quant à la factorisation de la mesure. Néanmoins, la validité et surtout l'utilité de celles-ci doivent encore être contrastées et ce par rapport à des variables indicatrices de performance. Seules quelques rares études ont mis ces variables en relation et les résultats ont été instables. La prédiction de variables mesurant des traits de personnalité ou des dispositions situationnelles pourrait aussi aider à la validation conceptuelle de l'orientation vers les buts. Quoiqu'il en soit, comme le contexte théorique le démontre, quelques limites conceptuelles restent encore à traiter pour bien cerner l'orientation vers les buts.

Conclusion

Pour conclure, il est possible d'affirmer que les traductions des deux questionnaires de l'orientation vers les buts ainsi que celui de Leary (1983) sont acceptables. Les analyses démontrent que le nombre de facteurs prédit par les deux équipes de concepteurs des deux questionnaires à l'étude est confirmé. Nous retrouvons les mêmes relations que la documentation scientifique quant à l'orientation vers les buts et la peur des évaluations négatives par les versions traduites des deux questionnaires à l'étude.

Cependant, la présente étude n'a pu apporter plus de précision quant à la nature de trait ou de disposition situationnelle de l'orientation vers les buts étant donné le manque de corrélations significatives avec les indicateurs de performances académique, autant généraux que spécifiques.

Comme l'exprime McKinney (2005), une grande importance a récemment été apportée à la validité prédictive de l'orientation vers les buts (Breland, Hafsteinson & Donovan, 2003; Brown, 2001; Chen et al., 2000; Day, Radesevich, & Chasteen, 2003; Ford et al., 1998; Steele-Johnson et al., 2000; VandeWalle et al., 1999). Les résultats de ces études montrent que l'orientation vers les buts axée sur la maîtrise serait un trait avantageux pour un individu, trait prisé en contexte de sélection par exemple (VandeWalle et al. 1999). Cependant, comme McKinney l'affirme, les problèmes de mesure et de conceptualisation de l'orientation vers les buts peuvent limiter sévèrement la validité et l'utilité du construit. Pour conclure, il est possible d'affirmer que la mesure

de l'orientation vers les buts a toujours suscitée de la controverse et continue encore aujourd'hui. Certaines études ont démontrée le caractère prometteur de cette mesure dans le domaine de l'apprentissage et du monde du travail. Il reste donc encore à établir un modèle empirique valide et offrant des prédictions stables.

Références

- Ames, C. (1984). Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology, 76*, 478–487.
- Ames, C., Ames, R., & Felker, D. W. (1977). Effects of competitive reward structure and valence of outcome on children's achievement attributions. *Journal of Educational Psychology, 69*, 1-8.
- Ames, C., & Archer, J. (1987). Mother's beliefs about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology, 79*, 409-414.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students learning strategies and motivational processes. *Journal of Educational Psychology, 80*, 260-267.
- Baldwin, T.T., & Ford, J.K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology, 41*, 63-105.
- Baldwin, T., & Magjuka, R. J. (1997). Organizational context and training effectiveness. Dans J. K. Ford (Éd), *Improving Training Effectiveness in Work Organizations* (pp. 99-127). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bell, B. S., & Kozlowski, S. W. J. (2002). Goal orientation and ability: Interactive effects on self-efficacy, performance, and knowledge. *Journal of Applied Psychology, 87* (3), 497-505.
- Breland, T., Hafsteinson, L., & Donovan, J. J. (2003, avril). An IRT examination of Vandewalle's 3-dimensional goal orientation scale. Communication présentée au congrès annuel de la Society of Industrial and Organizational Psychology, Orlando, Fl.
- Brett, J. F., & Vandewalle, D. (1999). Goal orientation and goal content as predictors of performance in a training program. *Journal of Applied Psychology, 84*, 863-873.

- Brislin R. (1976). Translation: Application and Research. New York: John Wiley.
- Brown, K. (2001). Using computers to deliver training: Which employees learn and why? *Personnel Psychology*, 54, 271-296.
- Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interests and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79, 474-482.
- Butler, R. (1992). What young people want to know when: Effects of mastery and ability goals on interest in different kinds of social comparison. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 924-942.
- Button, S. B., Mathieu, J. E., & Zajac, D. M. (1996). Goal orientation in organizational research : A conceptual and empirical foundation. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 67, 26-48.
- Chen, G., Gully, S. M., Whiteman, J., Kilcullen, R. N. (2000). Examination of relationships among trait-like individual differences, state-like individual differences and learning performance. *Journal of Applied Psychology*, 85, 835-847.
- 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*, 84, 654-665.
- Day, E. A., Radesevich, D. J., & Chasteen, C. S. (2003). Construct and criterion related validity of four commonly used goal orientation measures. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 434-464.
- Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1978). An analysis of learning helplessness: Continuous changes in performance, strategies and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 451-462.
- Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1980). An analysis of learned helplessness: II. The processing of success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 940-952.

- Diener, E., & Srull, T. K. (1979). Self-awareness, psychological perspectives and self-reinforcement in relation to personal and social standards. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 413-423.
- Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement 966. motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- Dweck, C. S. (1986) Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S. (1989). Motivation. In A. Lesgold & R. Glaser (Éds), *Foundations for a Psychology of Education*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dweck, C. S., & Henderson, V. L. (1988). Theories of intelligence: Background and measures. Document inédit.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256 -273.
- Elliott, E. S., & Dweck, L. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement, *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Farr, J. L., Hofmann, D. A., & Ringenbach, K. L. (1993). Goal orientation and action control theory: Implications for industrial and organizational psychology. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 8, 193-232.
- Fisher, S. L., & Ford, J. K. (1998). Differential effects of learner effort and goal orientation on two learning outcomes. *Personnel Psychology*, 51, 397-420.
- Ford, J. K., Smith, E. M., 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.

- Fortunato, V. J., & Goldblatt, A. M. (2006). An examination of goal orientation profiles using cluster analysis and their relationships with dispositional characteristics and motivational response patterns. *Journal of Applied Social Psychology, 36*, 2150-2183.
- Haccoun, R. R., & Cousineau, D. (2007). *Statistiques: Concepts et applications*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Heyman, G. D., & Dweck, C. S. (1992). Achievement goals and intrinsic motivation: Their relation and their role in adaptive motivation. *Motivation and Emotion, 16*, 231-247.
- Jagacinski, C. M., & Nicholls, J. G. (1984). Conceptions of ability and related affects in task involvement and ego involvement. *Journal of Educational Psychology, 76*, 909-919.
- Jagacinski, C. M., & Nicholls, J. G. (1987). Competence and affect: in task involvement and ego involvement: The impact of social comparison information. *Journal of Educational Psychology, 79*, 107-114.
- Kanfer, R. (1990). Motivation theory and industrial and organizational psychology. Dans M. D. Dunnette, & L. M. Hough (Éds), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology: (2e ed., pp. 75-170)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists.
- Kanfer, R. (1992). Work motivation: New directions in theory and research. Dans C. L. Cooper & I. T. Robertson (Éds). *International review of industrial and organization psychology* (pp. 1-53). London: John Wiley & Sons, ltd.
- Kozlowski, S. J., Gully, S. M., Brown, K. G., Salas, E., Smith, E. M., & Nason, E. R. (2001). Effects of training goals and goal orientation traits on multidimensional training outcomes and performance adaptability. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 85*, 1-31.
- Leary, M. R. (1983). A brief version of the fear of negative evaluation scale. *Personality and Social Psychology Bulletin, 9*, 371-375.

- Licht, B. G., & Dweck, C. S. (1984). Determinants of academic achievement: The interaction of children's achievement orientations with skill area. *Developmental Psychology, 20*, 628–636.
- Mangos, P., & Steele-Johnson, D. (2001). The role of subjective task complexity in goal orientation, self-efficacy, and performance relations. *Human Performance, 14*, 169–186.
- McKinney, A. P. (2005). Goal orientation: A test of competing models (Thèse de doctorat, Virginia Polytechnic Institute and State University). Dissertation abstracts international,
- Nicholls, J. G. (1975). Causal attributions and other achievement related cognitions. Effects of task outcome, attainment value, and sex. *Journal of Personality and Social Psychology, 31*, 379–389.
- Nicholls, J. G., Patashnick, M., & Nolen, S. B. (1985). Adolescents' theory of education. *Journal of Educational Psychology, 77*, 683–692.
- Nicholls, J. G., Cobb, P., Wood, T., Yackel, E., & Patashnick, M. (1990). Assessing students' theories of success in mathematics: Individual and classroom differences. *Journal for Research in Mathematics Education, 21*, 109–122.
- 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*, 792–802.
- Smith, R. I., & Saranson, I. G. (1975). Social anxiety and evaluation of negative interpersonal feedback. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 43*, 429.
- Steele-Johnson, D., Beauregard, R. S., Hoover, P. B., & Schmidt, A. M. (2000). Goal orientation and task demand effects on motivation, affect, and performance. *Journal of Applied Psychology, 85*, 724–738.

- Sujan, H., Weitz, B. A., & Kumar, N. (1994). Learning orientation, working smart, and effective selling. *Journal of Marketing*, *58*, 39-52.
- Thorkildsen, T. A. (1988). Theories of education among academically able adolescents. *Contemporary Educational Psychology*, *13*, 323– 330.
- Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation trans-culturelle de questionnaires psychologiques : implications pour la recherche en langue française. *Canadian Psychology/Revue Canadienne de Psychologie*, *30*, 662-680.
- VandeWalle, D. (1997). Development and validation of a work domain goal orientation instrument. *Educational and Psychological Measurement*, *57*, 995-1015.
- VandeWalle, D., & Cummings, L L. (1997). A test of the influence of goal orientation on the feedback-seeking process. *Journal of Applied Psychology*, *82*, 390-400.
- VandeWalle, D., Cron, W. L., & Slocum, Jr., J. W. (2001). The role of goal orientation following performance feedback. *Journal of Applied Psychology*, *86*, 629-640.
- Watson, D., & Friend, R. (1969). Measurement of social-evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *33*, 448-457.

Annexe 1

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche : L'orientation vers les buts : le contraste de trois modèles

Chercheur : Kevin Johnson, *étudiant 2^e cycle, Département de psychologie, Université de Montréal*

Directeur de recherche : Robert Haccoun, *professeur titulaire, Département de psychologie, Université de Montréal*

B) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche.

Ce projet de recherche vise à traduire en langue française trois questionnaires (Button et al. 1996; Vandewalle, 1997; Leary, 1983), ainsi que de tester leur construit et leur contenu. Une validation croisée sera testée en tentant des corrélations entre le score à ces questionnaires et certaines variables dépendantes telles que, la note à un examen universitaire de premier cycle.

2. Participation à la recherche

Votre participation à cette recherche consiste

- à remplir les questionnaires distribués par le chercheur en deux temps. La deuxième passation ayant lieu deux semaines plus tard au même endroit et à la même heure.
- à donner l'autorisation au chercheur d'obtenir votre moyenne cumulative à l'Université de Montréal ainsi que la note obtenue à l'examen de mi-session pour le cours dans lequel vous répondez à ces questionnaires

3. Confidentialité

Les renseignements que vous me donnerez demeureront confidentiels. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seul le chercheur principal aura la liste des participants et des numéros qui leur auront été accordé. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces données doivent être conservés pour une durée de 7 ans.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances et à l'amélioration des interventions dans le domaine de la psychologie organisationnelle.

B) Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps par avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

De plus, j'autorise le chercheur, Kevin Johnson, à obtenir ma note à l'examen de mi-session ainsi que ma moyenne cumulative selon les conditions énoncées au points 2. Et 3. Du présent document.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur _____ Date : _____
(ou de son représentant)

Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Kevin Johnson à l'adresse courriel suivante :

[information retirée / information withdrawn]

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel ombudsman@umontreal.ca.

Annexe 2

Questionnaire de Button et al. (1996) : Orientation vers les buts (traduit en français)

Questionnaire no. 1 (Button et al., 1996)

Code permanent (Université de Montréal) : _____

Faites un crochet dans la case correspondant à votre réponse pour chaque item :

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6
 fortement en désaccord légèrement légèrement en accord fortement
 en désaccord en désaccord en accord en accord

	1	2	3	4	5	6
1- L'opportunité de faire un travail qui me pose un défi est importante pour moi.						
2- Je fais de mon mieux lorsque je travaille à une tâche plutôt difficile.						
3- Je me sens intelligent lorsque je peux faire quelque chose mieux que la plupart des gens						
4- L'opportunité d'apprendre de nouvelles choses est importante pour moi.						
5- Je préfère faire des choses que je fais bien plutôt que les choses que je fais mal.						
6- J'aime être assez confiant que je peux réussir une tâche avant de l'essayer.						
7- Lorsque j'échoue à compléter une tâche difficile, je planifie d'essayer plus fort la prochaine fois que j'y travaille.						

8- Je suis le plus content au travail quand je suis en train d'accomplir des tâches dans lesquelles je sais que je ne ferai pas d'erreurs.						
9- J'essaie fortement d'améliorer mes performances passées.						
10- J'aime travailler sur les tâches que j'ai bien fait dans le passé.						
11- Les choses que j'aime le plus sont les choses que je fais le mieux.						
12- Lorsque j'éprouve des difficultés à résoudre un problème j'aime essayer différentes approches afin de voir laquelle fonctionnera.						
13- Je préfère travailler sur des tâches qui me forcent à apprendre de nouvelles choses.						
14- Je me sens intelligent lorsque je fais quelque chose sans faire d'erreur.						
15- L'opportunité d'élargir l'étendue de mes habiletés est importante pour moi.						
16- Les opinions que les autres ont sur comment je fais bien certaines choses sont importantes pour moi.						

Quel est votre âge : _____

Sexe (M / F): _____

Cote Z au baccalauréat jusqu'à maintenant (sur 4,3): _____

Annexe 3

Questionnaire de Vandewalle (1997) : Orientation vers les buts (traduit en français)

Questionnaire no. 2 (Vandewalle, 1997)

Code permanent : _____

Faites un crochet dans la case correspondant à votre réponse pour chaque item :

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6
 fortement en désaccord légèrement légèrement en accord fortement
 en désaccord en désaccord en accord en accord

	1	2	3	4	5	6
1- Je préfère travailler sur des projets où je peux prouver mes habiletés aux autres.						
2- Je suis préoccupé par le fait de prendre une tâche si ma performance pouvait révéler que j'ai de faibles habiletés.						
3- J'aime travailler sur des tâches au travail qui me posent un défi, qui sont difficiles et où j'aurai à apprendre de nouvelles habiletés.						
4- Je préfère travailler dans des situations qui requièrent un haut niveau d'habiletés et de talents.						
5- Je préfère éviter les situations au travail où je pourrais mal performer.						
6- Je choisirais une tâche de travail qui me poserait un défi et de laquelle j'apprendrais beaucoup.						
7- J'essai de comprendre ce que ça me prend pour démontrer mes habiletés aux autres au travail.						

8- Éviter la démonstration de faibles habiletés est plus importante pour moi que d'apprendre une nouvelle compétence.						
9- Je prends plaisir lorsque les autres au travail sont conscient de mes accomplissements.						
10- Je cherche souvent pour des opportunités de développer de nouvelles compétences et connaissances.						
11- Je trouve qu'il important de montrer que je peux mieux performer que mes collègues de travail.						
12- Pour moi, le développement de mes habiletés est assez important pour prendre des risques.						
13- J'éviterais de faire une nouvelle tâche s'il y avait une chance que j'apparaisse plutôt incompetent face aux autres.						

Quel est votre âge : _____

Sexe (M / F): _____

Cote Z au baccalauréat jusqu'à maintenant : _____

Annexe 4

Questionnaire de Leary (1983) : Peur des évaluations négatives (traduit en français)

Questionnaire no. 3 (Leary, 1983)

Code permanent : _____

Faites un crochet dans la case correspondant à votre réponse pour chaque item :

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6
 fortement en désaccord légèrement légèrement en accord fortement
 en désaccord en désaccord en accord en accord

	1	2	3	4	5	6
1- Lorsque je parle à quelqu'un, je m'inquiète de ce qu'ils pourraient penser de moi.						
2- Je suis souvent inquiet de dire ou faire des choses erronées.						
3- Je reste indifférent même si je sais que des gens se forment une impression défavorable à mon égard.						
4- Je m'inquiète rarement de la sorte d'impression que je laisse à quelqu'un.						
5- Je suis habituellement préoccupé par l'impression que je fais.						
6- Parfois je crois que je me préoccupe trop de ce que les gens pensent de moi.						
7- Je m'inquiète de ce que les gens peuvent penser de moi, même quand je sais que ça ne fait aucune différence.						

8- Si je sais que quelqu'un me juge, cela m'affecte peu.							
9- L'opinion que les autres ont de moi ne me dérange pas.							
10- J'ai peur que les gens me trouvent des défauts.							
11- J'ai peur que les autres ne m'approuvent pas.							
12- J'ai fréquemment peur que les gens remarquent mes lacunes.							

Annexe 5

Questionnaire de Button et al. (1996) : Orientation vers les buts (version originale anglaise)

1-----	2-----	3-----	4-----	5-----	6-----
Strongly Disagree	Disagree	Slightly Disagree	Slightly Agree	Agree	Strongly Agree

1. The opportunity to do challenging work is important to me.
2. When I fail to complete a difficult task, I plan to try harder the next time I work on it.
3. I prefer to work on tasks that force me to learn new things.
4. The opportunity to learn new things is important to me.
5. I do my best when I'm working on a fairly difficult task.
6. I try hard to improve on my past performance.
7. The opportunity to extend the range of my abilities is important to me.
8. When I have difficulty solving a problem, I enjoy trying different approaches to see which one will work.
9. I prefer to do things that I can do well rather than things that I do poorly.
10. I'm happiest at work when I perform tasks on which I know that I won't make any errors.
11. The things I enjoy the most are the things I do the best.
12. The opinions others have about how well I do certain things are important to me.
13. I feel smart when I do something without making any mistakes.
14. I like to be fairly confident that I can successfully perform a task before I attempt it.
15. I like to work on tasks that I have done well on in the past.
16. I feel smart when I can do something better than most other people.

Annexe 6

Questionnaire de Vandewalle (1997) : Orientation vers les buts (version originale anglaise)

1-----	2-----	3-----	4-----	5-----	6-----
Strongly Disagree	Disagree	Slightly Disagree	Slightly Agree	Agree	Strongly Agree

1. I am willing to select to a challenging work assignment that I can learn a lot from.
2. I often look for opportunities to develop new skills and knowledge.
3. I enjoy challenging and difficult tasks at work where I'll learn new skills.
4. For me, development of my ability is important enough to take risks.
5. I prefer to work in situations that require a high level of ability and talent.
6. I'm concerned with showing that I can perform better than my coworkers.
7. I try to figure out what it takes to prove my ability to others at work.
8. I enjoy it when others at work are aware of how well I am doing.
9. I prefer to work on projects where I can prove my ability to others.
10. I would avoid taking on a new task if there was a chance that I would appear rather incompetent to others.
11. Avoiding a show of low ability is more important to me than learning a new skill.
12. I'm concerned about taking on a task at work if my performance would reveal that I had low ability.
13. I prefer to avoid situations at work where I might perform poorly.

Annexe 7

Questionnaire de Leary (1983) : Peur des évaluations négatives (version originale anglaise)

1-----	2-----	3-----	4-----	5-----	6-----
Strongly Disagree	Disagree	Slightly Disagree	Slightly Agree	Agree	Strongly Agree

1. I worry about what people will think of me even when I know it doesn't make any difference.
2. I am unconcerned even if I know people are forming an unfavorable impression of me. (R)
3. I am frequently afraid of other people noting my shortcomings.
4. I rarely worry about what kind of impression I am making on someone. (R)
5. I am afraid that others will not approve of me.
6. I am afraid that people will find fault with me.
7. Other people's opinions of me do not bother me. (R)
8. When I am talking to someone, I worry about what they may be thinking about me.
9. I am usually worried about what kind of impression I make.
10. If I know someone is judging me, it has little effect on me. (R)
11. Sometimes I think that I am too concerned with what other people think of me.
12. I often worry that I will say or do the wrong things

Annexe 8

Matrice des corrélations entre toutes les variables à l'étude

	GPA	EXAM	EPEN	OBPb	OBMb	OBPDv	OBMv	OBPEv
GPA	1							
EXAMEN	.781(**)	1						
EPEN	-.015	-.004	(.83)					
OBPb	-.207	-.171	.339(**)	(.87)				
OBMb	-.090	-.034	-.042	-.150	(.85)			
OBPDv	-.129	-.100	.317(**)	.589(**)	-.113	(.72)		
OBMv	.010	.034	-.224(*)	-.256(*)	.755(**)	-.147	(.84)	
OBPEv	-.026	-.006	-.308(**)	-.473(**)	-.394(**)	.334(**)	-.374(**)	(.83)

Notes: N = 80.

(**) $p < 0.01$ (bi-caudale).

(*) $p < 0.05$ (bi-caudale).

v : VandeWalle (1997); b : Button et al. (1996); OBPE : Orientation vers les buts axée sur la performance-évitement; OBPD : Orientation vers les buts axée sur la performance-démonstration; OBM : Orientation vers les buts axée sur la maîtrise; OBP : Orientation vers les buts axée sur la performance; EPEN : Échelle de la peur des évaluations négatives; Exam : note sur cent à un examen académique; GPA : Moyenne académique cumulative (*Grade point average*).

Les alphas de Cronbach sont entre parenthèses.