PATRICK BLOUIN

L'EXPÉRIENCE D'ÉMOTIONS NÉGATIVES CHEZ LES ÉTUDIANTS UNIVERSITAIRES : LE RÔLE DES BUTS D'ACCOMPLISSEMENT ET DE L'ESTIME DE SOI CONTINGENTE

Mémoire présenté
à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval
dans le cadre du programme de maîtrise en sciences de l'orientation
pour l'obtention du grade de maître ès arts (M.A.)

DÉPARTEMENT DES PRATIQUES ET FONDEMENTS EN ÉDUCATION
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
UNIVERSITÉ LAVAL
QUÉBEC

2011

© PATRICK BLOUIN, 2011

Résumé

Cette étude a pour objectif de mettre à l'épreuve un modèle qui explore les liens entre des traits de personnalité, le programme d'étude, les buts d'accomplissement et l'estime de soi contingente, et ce, afin d'expliquer pourquoi certains étudiants sont plus à risque de vivre de la honte, de la culpabilité et de l'anxiété durant leur parcours scolaire. Le cadre théorique utilisé est le modèle 2x2 des buts d'accomplissement (Elliot & McGregor, 2001). Un total de 172 étudiants de premier cycle provenant des programmes de baccalauréat en psychologie, en service social et en enseignement du français langue seconde ont participé à cette étude. Les résultats d'une analyse acheminatoire corroborent en partie les hypothèses de la recherche. Plus précisément, ils indiquent que les étudiants dont l'estime de soi dépend de leurs performances scolaires sont plus à risque de vivre de l'anxiété, de la honte et de la culpabilité. Comme attendu, les buts de performance-approche sont susceptibles de conduire à une estime de soi contingente aux performances scolaires. Par ailleurs, les résultats suggèrent qu'indépendamment des traits de personnalité de l'étudiant, l'environnement scolaire dans lequel il étudie peut orienter ses buts : les étudiants du programme de psychologie ont davantage tendance à poursuivre des buts de performance-approche et de maîtrise-évitement que ceux en service social et en enseignement. Ces résultats sont interprétés à la lumière des modèles théoriques portant sur les buts d'accomplissement et sur l'estime de soi contingente.

Abstract

Using the 2x2 achievement goal framework (Elliot & McGregor, 2001), our objective was to validate a model that includes personality, program of study, achievement goals and contingent self-esteem in order to explain why some students are more likely to experience shame, guilt, and anxiety during their college education. A total of 172 psychology, education and social work undergraduates participated in this study. Results from path analysis partially supported our hypotheses. More precisely, results show that students whose self-esteem is contingent on their academic performances are more at risk to experience feelings of guilt, shame and anxiety during their studies. Furthermore, ours results suggest that the program of study can be a predictor of student's achievement goals. Compared to students in education and social work, psychology undergraduates were more likely to have performance-approach goals. In turn, these performance-approach goals exerted a positive predictive influence on contingent self-esteem. Results are discussed in light of the 2 x 2 achievement goal framework and the contingent self-esteem literature.

Remerciements

La réalisation de ce projet n'aurait pu être possible sans la collaboration de plusieurs personnes. Je tiens à remercier sincèrement mon directeur de recherche, Frédéric Guay. Je me sens privilégié d'avoir pu évolué dans son laboratoire de recherche pendant ces deux années de maîtrise. Sa grande disponibilité, son ouverture d'esprit et son enthousiasme envers la recherche m'auront permis de vivre une expérience particulièrement enrichissante. Par ailleurs, j'aimerais remercier Simon-Olivier Fournier sans qui l'analyse statistique des données auraient été une aventure interminable. Merci également à Robert Stupnisky pour m'avoir accompagné dans les premiers balbutiements de ce projet. Je suis également reconnaissant d'avoir fait la connaissance de mes collègues au neuvième étage. Plus précisément, je remercie Sarah et David pour m'avoir encouragé à réaliser un mémoire. Merci aussi à David pour sa patience devant mes nombreuses questions. Je désire également remercier Andréanne et Amélie pour leur bonne humeur et leur bonne compagnie. À votre façon, vous m'avez tous aidé à compléter mes études de maîtrise. Je n'ose pas imaginer ce qu'aurait été le processus de rédaction si j'avais travaillé seul à la maison. Finalement, je tiens à mentionner l'appui financier du Conseil de recherche en sciences humaine du Canada (CRSH), de même que de la Chaire de recherche du Canada sur la motivation et la réussite scolaires. Leur participation a grandement facilité l'achèvement de ce projet de recherche.

À Donald Petzel pour m'avoir donné le goût d'apprendre et de savoir

Table des matières

Résumé i
Abstract ii
Remerciements iii
Table des matières v
Liste des tableaux vii
Liste des figures viii
Introduction 1
Chapitre 1 Problématique 5
1.1 L'anxiété 5
1.1.1 Définition et manifestations de l'anxiété 5
1.1.2 Corrélats et conséquences de l'anxiété 5
1.2 La honte et de la culpabilité 7
1.2.1 Définition de la honte et de la culpabilité 7
1.2.2 Corrélats de la honte et de la culpabilité 9
1.3 L'estime de soi comme antécédent des émotions négatives 10
1.3.1 Le débat sur l'estime de soi dispositionnelle 10
1.3.2 L'estime de soi contingente 12
1.3.3 Coûts émotionnels de l'estime de soi contingente et hypothèses du modèle 13
1.4 Le modèle 2x2 des buts d'accomplissement 16
1.4.1 Les buts de maîtrise et de performance 17
1.4.2 – L'approche et l'évitement 18
1.4.3 Les buts d'accomplissement et l'estime de soi contingente 19
1.5 Les traits de personnalité comme antécédents des buts d'accomplissement 21
1.6 L'environnement scolaire comme antécédent des buts 22
Chapitre 2 Méthodologie 27
2.1 – Participants 27
2.2 – Procédures 27
2.3 – Mesures 27
2.3.1 Échelle des buts d'accomplissement 27
2.3.2 Échelle d'extraversion et de névrotisme 28
2.3.3 Échelle d'estime de soi contingente aux performances scolaires 28
2.3.4 Échelle d'anxiété face aux études 29
2.3.5 Échelle des sentiments de honte et de culpabilité dans les études 29
2.4 Analyses Statistiques 30
Chapitre 3 Résultats 32
3.1 – Analyses préliminaires 32
3.2 – Analyses corrélationnelles 34
3.3 – Analyse de variance 36
3.4 – Analyse acheminatoire 38
Chapitre 4 Discussion 41
4.1 – Résumé et interprétation des résultats 41
4.1.1 - Programme d'études et buts d'accomplissement 41

4.1.2 - Extraversion, névrotisme et buts d'accomplissement 45
4.1.3 - Buts d'accomplissement et estime de soi contingente 47
4.1.4 - Estime de soi contingente et émotions négatives 49
4.2 – Implications pratiques 50
4.3 – Limites de l'étude et autres suggestions de recherches 53
Conclusion 54
Références 56
Annexe A 67
Annexe B 77

Liste des tableaux

Tableau 1. Statistiques descriptives des variables à l'étude.....33
Tableau 2. Corrélations entre les variables à l'étude 35
Tableau 3. Résultats de l'ANOVA en fonction du programme d'études.....37

Liste des figures

Figure 1. Modèle à l'étude 26
Figure 2. Résultats de l'analyse acheminatoire 40

Introduction

Les problèmes de santé mentale chez les étudiants universitaires sont bien documentés. Dans un livre intitulé *College of the Overwhelmed* publié en 2004, Richard Kadison, psychiatre en chef des services de santé mentale de l'Université Harvard, et Theresa Foy Digeronimo dressent un portrait inquiétant de la santé psychologique des étudiants fréquentant cette institution américaine de réputation internationale. Selon Kadison, le nombre d'étudiants aux prises avec des problèmes sérieux tels, un trouble de l'humeur, un trouble anxieux ou encore un trouble alimentaire se serait accru considérablement. Par ailleurs, plusieurs étudiants auraient une consommation d'alcool excessive et feraient l'usage de psychotropes. Loin d'être circonscrite à cet établissement où la pression d'exceller est particulièrement présente, cette situation serait, selon lui, représentative de la majorité des campus nord-américains.

Une enquête effectuée en 2009 par l'American College Health Association dresse un portrait tout aussi inquiétant de la santé mentale des étudiants universitaires américains. Bien que cette enquête se soit intéressée davantage aux manifestations sous-cliniques de troubles psychologiques plutôt qu'à la prévalence de ces derniers, les statistiques qui en découlent viennent appuyer les affirmations de Kadison. En effet, les résultats indiquent que des 34 208 étudiants interrogés, 29% soutiennent avoir été déprimés au cours de la dernière année à un point tel qu'il leur était difficile de fonctionner normalement et 47% déclarent avoir ressentie une anxiété très intense et paralysante. De plus, ces émotions négatives ne sont pas sans conséquence pour la réussite scolaire : 27% de ces étudiants perçoivent que leur réussite scolaire est affectée de façon négative par le stress, 18% par l'anxiété et 11% par un état dépressif.

Par ailleurs, selon une enquête publiée en 2004 par le Centre de toxicomanie et de santé mentale, un centre hospitalier affilié à l'Université de Toronto, la situation ne serait guère mieux sur les campus canadiens. En effet, cette enquête menée auprès de 6 282 étudiants de premier cycle dans 40 universités canadiennes révèle que 29% des étudiants interrogés ont signalé au moins quatre symptômes de détresse psychologique. Parmi les symptômes les plus fréquents, on note le fait de se sentir constamment sous pression, le fait de manquer de sommeil à cause d'inquiétudes et de

soucis et le fait de se sentir malheureux ou déprimé. Également, 9% des étudiants interrogés présentent à la fois un niveau de détresse psychologique élevée et une consommation d'alcool nuisible et dangereuse pour leur fonctionnement. Toutefois, la situation ne se serait pas aggravée depuis la dernière enquête en 1998.

Tous les étudiants sont inévitablement appelés à vivre des émotions négatives pendant leurs études. Toutefois, les statistiques présentées ci-dessus mettent en évidence que pour certains, celles-ci se manifestent de façon plus chronique et plus intense, ce qui est susceptible de les conduire à souffrir de détresse psychologique (Eisenberg, Losoya, & Spinrad, 2003). Il semble donc pertinent de s'interroger sur les facteurs qui sont associés au vécu d'émotions négatives. En intervenant sur ces facteurs de risque, il est possible de croire qu'en retour, la prévalence de la détresse psychologique chez cette population pourrait décroitre. Cette recherche s'inscrit dans cette lignée. Plus précisément, nous cherchons à répondre à la question suivante : pourquoi certains étudiants sont plus à risque de vivre de la honte, de la culpabilité et de l'anxiété pendant leurs études?

Hormis leurs liens avec la détresse psychologique et diverses problématiques de santé mentale, deux autres éléments viennent justifier la pertinence de s'intéresser à ces trois émotions. Premièrement, Pekrun, Goetz, Titz et Perry (2002) soulignent que la grande majorité des recherches s'intéressant aux émotions se sont surtout attachées à comprendre l'anxiété face aux évaluations. La honte et la culpabilité ont reçu beaucoup moins d'attention. Deuxièmement, Pekrun, Elliot et Maier (2009) indiquent qu'il existe une tendance dans les recherches à regrouper les différentes émotions sous une appellation générale nommée « affectivité négative. » Ainsi, aucune distinction n'est faite entre les nombreuses émotions négatives. Selon ces auteurs, le regroupement de ces émotions sous une même dimension peut, en partie, expliquer la présence de résultats divergents dans les recherches portant sur leurs déterminants et leurs conséquences en contexte scolaire. Il semble donc préférable de les étudier de façon distincte.

Plusieurs facteurs peuvent favoriser des émotions négatives chez les étudiants. En effet, les études universitaires comportent leur part de défis. Par exemple, les soucis financiers (frais de scolarité, départ de la résidence familiale, prêts et bourses, etc.), la conciliation travail-études-

loisirs, l'incertitude quant au choix de carrière, la charge de travail et la pression parentale représentent des sources d'inquiétudes et de stress (Kadison & DiGeronimo, 2004; Mowbray et al., 2006). Par ailleurs, comme le mentionnent Butera, Darnon, Buchs et Muller (2006), les évaluations qui font partie intégrante de nos systèmes d'éducation, de même que les bourses et les distinctions remises aux plus performants incitent fortement les étudiants à s'engager dans un processus de comparaison avec les pairs. Puisqu'il vient influencer le sentiment de compétence et l'estime de soi, ce processus de comparaison suscite également une variété d'émotions.

D'autres variables propres au contexte scolaire et à l'individu ont été étudiées afin d'expliquer la présence d'émotions négatives chez les étudiants. Par exemple, des travaux se sont intéressés au rôle des buts poursuivis dans les études (p. ex., Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002; Pekrun, Elliot & Maier, 2009; Grant & Dweck, 2003), de l'estime de soi (p. ex., Crocker, Karpinski, Quinn & Chase, 2003; Burhans & Dweck, 1995; Dance & Kuiper, 1987), des traits de personnalité (p. ex., Muris, Roelofs, Rassin, Franken & Mayer, 2005; McLennan, Buchanan & Bates, 1994; Steel, Schmidt & Shultz, 2008) et de l'environnement scolaire (p. ex., Ames, 1992). Bien que chacun de ces facteurs ait fait l'objet de plusieurs recherches, beaucoup d'entre elles étudient les différents déterminants de façon isolée, c'est-à-dire sans chercher à les intégrer dans un seul modèle. Cette recherche vise à combler cette lacune en mettant à l'épreuve un modèle qui explore les liens entre la personnalité, le programme d'étude, les buts poursuivis dans les études et l'estime de soi contingente. Celui-ci s'appuie sur le modèle 2x2 des buts d'accomplissement (Elliot & McGregor, 2001; Elliot & Thrash, 2001).

Notre modèle (voir Figure 1) suggère que les étudiants complétant un programme dans lequel les résultats scolaires revêtent une importance particulière (en l'occurrence les étudiants du baccalauréat en psychologie) sont plus susceptibles de poursuivre des buts de performance, c'est-à-dire un type de but dans lequel la motivation première est de mieux réussir que les autres. En effet, l'étudiant en psychologie doit posséder un excellent dossier scolaire pour pouvoir être admis au doctorat; doctorat qui lui permettra d'exercer la profession de psychologue. En raison des enjeux pour l'estime de soi qui sont associés au processus de comparaison sociale inhérent à la poursuite de buts de performance, nous postulons que ces derniers devraient être associés

positivement à une estime de soi tributaire des performances scolaires. Inversement, les buts de maîtrise devraient y être associés négativement. En retour, le fait d'utiliser ses performances scolaires comme indicateur de son estime de soi devrait mener à plus d'anxiété, de honte et de culpabilité durant les études. Le modèle tient compte également du rôle de la personnalité en intégrant les traits de névrotisme et d'extraversion comme antécédents des buts et des émotions négatives.

Ce mémoire s'organise de la façon suivante. Nous amorçons le premier chapitre par une présentation des trois émotions dans laquelle nous mettons en évidence la pertinence d'étudier leurs déterminants. Le reste de ce chapitre est consacré à la présentation détaillée des hypothèses du modèle, à la définition des variables, de même qu'à la recension des écrits scientifiques sur lesquels nous nous appuyons pour proposer notre modèle. Précisément, chaque section élabore sur une partie du modèle. Dans le deuxième chapitre, nous décrivons la méthodologie et les mesures utilisées pour recueillir les données. Le troisième chapitre sert à présenter les résultats obtenus. Le dernier chapitre présente une discussion des résultats, des suggestions de recherches futures et les limites de l'étude.

Chapitre 1 Problématique

1.1 L'anxiété

L'anxiété a été définie de multiples façons et pour cette raison, il est difficile de parvenir à une conceptualisation qui englobe toutes ses facettes (Endler & Kocovski, 2001). Selon Clark et Beck (2010), il est toutefois indispensable de définir l'anxiété de manière précise afin d'identifier adéquatement ses déterminants, ses conséquences et son traitement.

1.1.1 Définition et manifestations de l'anxiété

De façon générale, Durand et Barlow (2002) définissent l'anxiété comme un état psychologique caractérisé par un affect négatif qui s'accompagne de symptômes somatiques de tension. Par ailleurs, ces auteurs distinguent l'anxiété d'autres émotions comme la peur. Ils proposent que cette dernière est une réponse face à un danger actuel qui vient accroitre la vigilance et prédispose à l'action. Pour sa part, l'anxiété serait davantage orientée vers la possibilité d'une menace future. L'anxiété possède de multiples facettes liées aux sphères physiologique, cognitive, comportementale et affective (Clark & Beck, 2010). Au plan physiologique, l'anxiété se manifeste entre autres par une accélération de la fréquence cardiaque et de la respiration, une rigidité musculaire, une sensation d'étranglement, des tremblements, la présence de nausée et de diarrhée. Au niveau cognitif, on remarque une peur de perdre le contrôle, une baisse de la concentration et de la mémoire, la peur de se faire évaluer négativement par ses pairs, de même que la présence de pensées et de souvenirs effrayants. Elle peut également s'accompagner, au plan comportemental, de comportement d'évitement face à la situation menaçante, d'une difficulté d'élocution, d'une agitation motrice ou à l'inverse, d'un ralentissement moteur. Finalement, elle peut également être associée à des émotions telles, la frustration, l'impatience, la peur, la nervosité et l'irritabilité.

1.1.2 Corrélats et conséquences de l'anxiété

Nombreuses sont les personnes qui vivent les différentes manifestations physiologiques, cognitives, comportementales et affectives de l'anxiété. Et pourtant, celles-ci ne viennent pas perturber leur fonctionnement. D'ailleurs, bien que désagréables, on peut même les considérer comme utiles. En effet, selon un point de vue évolutionniste, on considère que les manifestations de l'anxiété ont été « sélectionnées » en raison de leurs fonctions primordiales pour la

conservation de l'espèce (Barlow, 2002). Plus précisément, celles-ci prépareraient l'individu à éviter ou à affronter des situations qui pourraient mettre sa survie en danger. Elle permettrait également à l'individu de mobiliser ses ressources afin d'exécuter une tâche exigeante comme la passation d'un examen ou la réalisation d'une prestation sportive. Toutefois, lorsqu'elle atteint une certaine intensité et qu'elle se manifeste de façon chronique, l'anxiété devient nuisible, voire pathologique, et affecte de façon négative le fonctionnement des personnes. C'est cette anxiété excessive et chronique qui sous-tend l'ensemble des troubles anxieux (Durand & Barlow, 2002).

Les conséquences négatives des troubles anxieux au niveau du bien-être, de la qualité de vie et des sphères relationnelle et professionnelle sont bien établies (Servant, 2007). Par exemple, les résultats d'une étude effectuée par Erickson et al. (2009) soulignent que le degré de sévérité des symptômes anxieux est positivement associé à la perte de productivité au travail. En retour, cette diminution peut entraîner des coûts économiques importants autant pour l'individu que pour la société. Également, ces troubles peuvent avoir des répercussions notables sur l'humeur de la personne, comme en témoigne la comorbidité fréquente des symptômes de dépression et d'anxiété. Par ailleurs, les liens entre le suicide et les symptômes anxieux sont bien documentés. En effet, la présence d'un trouble anxieux est associée à un risque de suicide accru, et ce, même après avoir contrôlé la présence de symptômes de dépression ou d'un autre diagnostique psychiatrique (Diefenbach, Woolley, & Goethe, 2009). Toutefois, comme le notent Clark et Beck (2010), nul besoin d'avoir reçu un diagnostic de trouble anxieux pour faire l'expérience des conséquences négatives de cette émotion.

La majorité des recherches s'étant intéressées aux impacts de l'anxiété chez les étudiants l'ont abordé sous l'angle de l'anxiété ressentie par rapport aux examens et aux évaluations (Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002). Celle-ci diffère de l'anxiété générale, puisqu'elle est spécifique à un contexte précis, soit l'évaluation des compétences. Devant cette situation d'évaluation, l'étudiant appréhende le jugement de ses performances par les personnes de son entourage (Putwain, 2008). Les résultats de recherches sont robustes et indiquent que ce type d'anxiété est corrélée négativement aux mesures de performance scolaire (Putwain, Connors, & Symes, 2010). De plus, dans une importante méta-analyse réalisée sur 562 recherches, Hembree (1988) soutient qu'il existe un lien de causalité entre l'anxiété en situation d'évaluation et la performance scolaire. En

effet, la réduction de cette anxiété à l'aide d'interventions cognitives et comportementales s'accompagnerait systématiquement d'une augmentation des performances scolaires et de la moyenne cumulative des étudiants. Par ailleurs, il est intéressant de noter que ces résultats ont également été répliqués avec une mesure de l'anxiété plus générale que celles utilisées pour mesurer l'anxiété en situation d'évaluation. En effet, Pekrun, Elliot et Maier (2009) ont trouvé que la propension générale à vivre de l'anxiété durant les études est associée de façon négative à la performance scolaire. De plus, une recherche longitudinale effectuée par Duchesne, Larose, Vitaro et Tremblay (2008) souligne que les enfants dont le parcours scolaire à l'école primaire est marqué par une forte anxiété sont plus susceptibles que ceux ayant un niveau d'anxiété faible ou modéré de ne jamais obtenir de diplôme d'études secondaires. Effectivement, les personnes qui faisaient partie du groupe « anxiété élevée » durant leurs études primaires présentaient, à l'âge de 20 ans, un taux de diplomation plus faible que leurs pairs moins anxieux. Somme toute, ces quelques recherches soulignent la pertinence de développer une meilleure compréhension des déterminants de l'anxiété vécue durant les études.

1.2 La honte et de la culpabilité

À l'instar de l'anxiété, de la peur et du stress, les termes honte et culpabilité sont souvent utilisés de façon interchangeable pour qualifier une seule et même expérience émotionnelle. Par exemple, nous dirons que nous avons honte d'avoir posé un certain geste ou encore que nous nous sentons coupables de l'avoir commis sans toutefois y voir de distinction. Ces deux émotions ont reçu beaucoup d'attention dans le domaine de la psychologie clinique en raison du rôle qu'elles jouent dans la dépression, les troubles anxieux les troubles alimentaires et les conflits interpersonnels (Tangney, 1995). Cependant, la similarité et la proximité qui existent entre ces deux émotions font en sorte qu'il est difficile de les définir.

1.2.1 Définition de la honte et de la culpabilité

Comme le note Blum (2008), plusieurs distinctions ont été proposées pour différencier la honte de la culpabilité, mais il n'existe pas de définition qui fasse l'unanimité. Selon cet auteur, les nombreuses propositions théoriques et les résultats de recherches divergents rendent difficile un tel consensus. Toutefois, dans les deux dernières décennies, un important programme de recherche s'est développé afin de parvenir à une conceptualisation différenciée de la honte et de la culpabilité, de même qu'à une meilleure compréhension de leurs déterminants et de leurs

conséquences (voir Tangney & Dearing, 2002). Ces recherches apportent donc un éclairage empirique intéressant sur les différences conceptuelles proposées. Celles-ci s'appuient sur une distinction suggérée par Lewis (1974) qui stipule que ces deux émotions diffèrent fondamentalement quant aux implications pour le Soi (*Self*). Dans la honte, c'est le Soi qui fait l'objet de l'émotion. Lorsque la personne est aux prises avec celle-ci, c'est le Soi qui est évalué de façon négative et qui est jugé inadéquat. Cette émotion amène les gens qui la ressentent à vouloir disparaître, se cacher, se « fondre dans le décor » et à se sentir exposés. Ainsi, la honte est une émotion très douloureuse qui implique un sentiment d'impuissance et vient affecter directement l'estime de soi (Tangney, 1995, 2001; Tangney & Dearing, 2002).

Quant à elle, la culpabilité n'impliquerait pas le Soi de façon aussi directe. En effet, l'objet de cette émotion serait davantage orienté vers un comportement plutôt que vers des attributs personnels (Tangney, 1995, 2001; Tangney & Dearing, 2002). Bien que désagréable, la culpabilité serait généralement moins douloureuse que la honte, puisque l'objet de l'évaluation négative (c.-à-d., le comportement) se trouve à « l'extérieur » de la personne. Elle ne vient donc pas ébranler l'identité et le sentiment de valeur personnelle. La culpabilité s'accompagne souvent de regrets et de remords face au comportement qui est reproché, ce qui amènerait l'individu à vouloir se confier et se confesser (Haidt, 2003; Tangney, 1995). Ainsi, alors que la honte entrainerait une tendance vers des comportements d'évitement et de retrait, la culpabilité serait plutôt un incitatif à agir et à réparer les torts commis. Pour cette raison, plusieurs théoriciens considèrent cette émotion comme étant utile et adaptée à la vie en société et ils la qualifient « d'émotion morale » (Haidt, 2003).

La distinction théorique de ces deux émotions a reçu des appuis empiriques considérables. Par exemple, dans une étude effectuée auprès d'adolescents, Tilghman-Osborne, Cole et Felton (2008) ont trouvé que la propension à ressentir de la honte était associée positivement à la tendance à attribuer la cause d'un évènement indésirable à un défaut personnel plutôt qu'à des circonstances externes. Dans une étude réalisée par Niedenthal, Tangney et Gavanski (1994), les participants étaient appelés à réfléchir à deux scénarios hypothétiques; un susceptible de susciter de la honte et l'autre de la culpabilité. Ils devaient ensuite penser à des facteurs qui auraient fait en sorte que ces scénarios auraient connu un dénouement positif. L'analyse de contenu des

réponses révèle que lorsque l'émotion suscitée par le scénario était la honte, la personne avait plus tendance à générer des réponses liées à des caractéristiques personnelles (c.-à-d., si seulement je n'étais pas…). Lorsque le scénario suscitait plutôt de la culpabilité, les réponses données étaient liées au comportement (c.-à-d., si seulement je n'avais pas…).

1.2.2 Corrélats de la honte et de la culpabilité

Des appuis empiriques indiquent que la honte et la culpabilité sont associées à divers problèmes de santé mentale. En effet, dans une méta-analyse effectuée sur 108 études et regroupant plus de 22 000 participants, Kim, Thibodeau et Jorgensen (2011) ont mis en évidence les corrélations positives qui existent entre la prédisposition à ressentir de la honte et de la culpabilité et la présence de symptômes de dépression. Les chercheurs précisent également que cette association est plus marquée avec la honte qu'elle ne l'est avec la culpabilité. Toutefois, il est pertinent de noter que, selon le DSM-IV-TR, c'est plutôt la présence inappropriée ou excessive de culpabilité qui constitue un des critères diagnostiques d'un épisode dépressif majeur. D'autres recherches se sont plutôt intéressées à la relation entre ces deux émotions et la consommation d'alcool et de drogues. Par exemple, dans leur étude réalisée auprès d'étudiants universitaires de premier cycle, Dearing, Stuewig et Tangney (2005) ont établi l'existence d'un lien positif entre la propension à vivre de la honte et une consommation nuisible d'alcool ou de drogue. Toutefois, cette recherche n'a pas révélé de liens avec la culpabilité.

À partir des recherches précédentes, on peut émettre l'hypothèse que ces deux émotions semblent associées à des variables qui peuvent diminuer la performance scolaire d'étudiants universitaires. Des recherches appuient une telle hypothèse. Par exemple, la propension à vivre de la honte durant ses études a été associée positivement à la procrastination scolaire (Fee & Tangney, 2000), de même qu'à un plus faible sentiment d'efficacité personnelle (Baldwin, Baldwin, & Ewald, 2006). Également, les résultats d'une étude effectuée par Pekrun, Elliot et Maier (2009) auprès d'étudiants de premier cycle suggèrent que la tendance à ressentir de la honte dans ses études est associée à une moins bonne performance scolaire. La culpabilité ne serait toutefois pas liée aux variables qui viennent d'être évoquées. Ainsi, certains auteurs comme Tangney et Dearing (2002), soutiennent que la culpabilité est une émotion aux conséquences moins débilitantes que la honte. Toutefois, elles précisent que comme de nombreux psychologues et psychothérapeutes l'ont noté depuis longtemps, la culpabilité peut devenir problématique et incommodante

lorsqu'elle s'accompagne d'une rumination chronique et excessive face aux actions ou inactions jugées regrettables. Ainsi, il n'en demeure pas moins pertinent de bien cerner ses déterminants.

1.3 L'estime de soi comme antécédent des émotions négatives

Selon Kadison et DiGeronimo (2004), un facteur qui contribue à la présence d'émotions négatives en contexte scolaire est l'importance excessive accordée aux performances scolaires. En effet, nombreux sont les étudiants qui sont désemparés devant leur incapacité à maintenir les mêmes standards d'excellence qu'au secondaire ou encore, qui sont dévastés d'avoir reçu un résultat en deçà de leurs attentes. Pour plusieurs, les performances scolaires ont été intériorisées comme un indicateur de leur valeur personnelle. Ce dernier facteur occupe une place centrale dans la présente étude. En effet, nous proposons que plus un étudiant utilise ses résultats scolaires comme baromètre de son estime de soi, plus il s'expose à vivre des émotions négatives durant ses études. Avant de présenter les écrits scientifiques nous permettant de soutenir cette hypothèse, nous introduirons d'abord le concept d'estime de soi contingente. Pour ce faire, il nous semble pertinent de débuter par une discussion générale portant sur la recherche sur l'estime de soi. Ainsi, il sera possible de voir où s'inscrit ce construit à l'intérieur de ce vaste champ de recherche.

1.3.1 Le débat sur l'estime de soi dispositionnelle

L'évolution a doté l'espèce humaine de la conscience de soi, soit la capacité à réfléchir et à porter son attention de façon délibérée sur ses pensées, ses comportements et ses émotions (Leary, 2004). Parmi ses conséquences, la conscience de soi nous pousse constamment à nous engager dans un processus d'auto-évaluation ayant comme objet notre compétence dans des domaines spécifiques ou encore notre valeur en tant que personne, c'est-à-dire notre estime de soi. En raison de la place centrale qu'occupent ces évaluations dans notre expérience subjective, l'estime de soi a suscité l'intérêt des chercheurs et des cliniciens dans différents domaines de la psychologie et de l'éducation (Kernis, 2003, Leary, 1999). Toutefois, il existe de nombreuses controverses et de nombreux débats autour du sujet (Leary, 1999). Par exemple, alors que certains considèrent l'estime de soi comme un besoin essentiel (p. ex., Pyszczynski, Greenberg, Solomon, Arndt, & Schimel, 2004), d'autres soulignent les risques qui peuvent être associés à la quête d'une estime de soi élevée (Covington, 1984, 2009; Crocker, Karpinski, Quinn, & Chase, 2003; Ryan & Brown, 2003).

Selon Famose et Bertsch (2009), il existe une conception prédominante chez les enseignants et les professionnels de la santé selon laquelle une faible estime de soi est à la base de bien des problèmes personnels et sociaux. En d'autres mots, plus l'estime de soi d'une personne est élevée et mieux elle se porte. La conséquence logique qui découle de cette position est le déploiement d'interventions qui visent à favoriser le développement d'une estime de soi élevée. Au Québec, un bon exemple de cette position est le programme « L'école en santé ». En effet, au printemps 2003, le ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec en collaboration avec le ministère de l'Éducation proposait la mise en place d'un programme d'intervention et de prévention destiné à être implanté dans les écoles primaires et secondaires. Ce programme a comme objectif la promotion de la réussite éducative, de la santé et du bien-être des jeunes Québécois. Afin d'atteindre cet objectif, le programme cible quelques facteurs environnementaux et individuels sur lesquels agir, dont l'estime de soi. Le raisonnement qui sous-tend ce programme est que le développement d'une bonne estime de soi chez les jeunes devrait promouvoir leur réussite scolaire, leur santé et leur bien-être psychologique. Afin de justifier ce programme, les auteurs s'appuient sur les résultats d'études qui montrent qu'une faible estime de soi est associée à des grossesses précoces, à la consommation d'alcool et de drogue, à la dépression, à la délinquance, aux difficultés d'apprentissage et à de faibles notes.

Toutefois, un examen plus approfondi des recherches incite à dresser un portrait beaucoup plus nuancé que celui présenté dans certains programmes d'intervention, et ce, pour deux raisons. Premièrement, les liens causals qui existeraient entre l'estime de soi et les différentes conséquences mentionnées ci-dessus ont été remis en question. En effet, suite à une importante recension des écrits, Baumeister, Campbell, Krueger et Vohs (2003) en sont arrivés à la conclusion que les preuves indiquant que l'estime de soi joue un rôle causal dans les performances scolaires, le bien-être psychologique, l'adoption de saines habitudes de vie et la satisfaction dans les relations interpersonnelles sont faibles. En effet, malgré les corrélations positives obtenues, les données actuelles ne permettent pas d'inférer un lien de causalité entre l'estime de soi et ces différentes variables.

Deuxièmement, des recherches ont mis en évidence l'existence de corrélations positives entre l'estime de soi et certains comportements moins désirables. En effet, le fait de posséder une estime de soi élevée est associé à l'utilisation de diverses stratégies d'autohandicap pouvant nuire à la performance. À titre d'exemple, Tice (1991, étude 1) a montré que lorsque les participants faisaient face à un test dont le résultat était potentiellement menaçant pour leur estime de soi, ceux possédant une estime de soi élevée utilisaient la réduction du temps de répétition à ce test comme stratégie d'autohandicap. Selon l'auteure, la diminution du temps de répétition servait de justification dans le cas d'un éventuel échec. À l'inverse, cette stratégie était également une façon d'augmenter le mérite et l'estime de soi advenant une réussite. Bien qu'efficace pour protéger l'estime de soi, ce type de stratégie comporte des risques pour la réussite. Dans un contexte comme les études universitaires, il est facile de s'imaginer quelles conséquences le fait de réduire son temps d'étude en vue d'un examen ou de faire de la procrastination peut avoir sur la réussite scolaire.

Face à ces résultats, certains chercheurs comme Kernis, Cornell, Sun, Berry et Harlow (1993) ont mis en évidence l'importance d'étudier les corrélats de l'estime de soi en utilisant une conceptualisation qui va au-delà de l'estime de soi dispositionnelle, c'est-à-dire à la « quantité » d'estime de soi. En effet, celle-ci ne permet pas de rendre compte de la complexité du construit et peut ainsi contribuer à alimenter les controverses et les résultats divergents retrouvés dans les études. Afin de combler cette lacune et de rendre compte de son caractère multidimensionnel, différentes conceptions de l'estime de soi ont été proposées. Parmi celles-ci, on retrouve le concept d'estime de soi contingente.

1.3.2 L'estime de soi contingente

Comme le définissent Deci et Ryan (1995), « l'estime de soi contingente fait référence aux sentiments qu'une personne entretient envers elle-même et qui résultent de l'atteinte de standards d'excellence provenant d'exigences personnelles ou interpersonnelles » (p. 32, traduction libre). En d'autres mots, pour maintenir une opinion favorable d'elle-même, la personne tente continuellement de satisfaire à des exigences personnelles ou interpersonnelles. L'idée que ces standards peuvent être de nature interpersonnelle est importante. En effet, comme le précisent Deci et Ryan (1995), un des mécanismes qui est à la base de ce type d'estime de soi est l'introjection des exigences et des standards de l'environnement dans lequel la personne évolue.

Ainsi, l'estime de soi contingente est souvent associée à une propension chez l'individu à s'engager dans un processus de comparaison sociale pour déterminer s'il satisfait les exigences. Cette dynamique sera particulièrement importante lorsque nous traiterons plus loin des hypothèses concernant le lien entre buts poursuivis durant les études et l'estime de soi contingente.

L'estime de soi contingente est également décrite comme étant fragile et instable (Kernis, 2003). En effet, dans la mesure où une personne est incapable de satisfaire aux critères d'excellence sur lesquels repose son estime, cette dernière sera inévitablement appelée à fluctuer en fonction des performances dans les domaines importants pour la personne. Pour un étudiant, les performances scolaires sont susceptibles de revêtir une importance particulière. On peut donc se demander jusqu'à quel point l'estime de soi de l'étudiant est tributaire des performances dans ses études. Bien que nous mettions ici l'accent sur les performances scolaires, l'estime de soi peut également être tributaire d'autres domaines. Crocker et Wolfe (2001) ont mis en évidence l'apparence physique, l'approbation des pairs, le soutien familial, la moralité, la dévotion religieuse et le fait d'être compétitif.

1.3.3 Coûts émotionnels de l'estime de soi contingente et hypothèses du modèle

L'estime de soi contingente peut être un important motivateur en contexte d'accomplissement (Crocker, Brook, Niiya, & Villacorta, 2006; Deci & Ryan, 1995). En effet, dans ces domaines où l'estime de soi a été « investie », la personne voudra à tout prix satisfaire ses exigences pour ainsi accroitre son estime ou encore éviter une diminution souvent douloureuse. Toutefois, il existe des coûts au fait de placer son estime de soi au centre de ses préoccupations motivationnelles.

En effet, les exigences associées aux études universitaires sont parfois source de déceptions pour les étudiants. Il est difficile de compléter le cursus de son programme sans être confronté à quelques déceptions, comme l'obtention d'une note moins élevée que celle espérée. C'est dans ces moments où les émotions négatives associées à l'estime de soi contingente peuvent se manifester. Par exemple, dans une recherche effectuée auprès d'étudiantes universitaires au premier cycle, Sturman, Flett, Hewitt et Rudolph (2009) ont montré que l'estime de soi contingente constitue un médiateur de la relation positive qui existe entre le perfectionnisme et la présence de symptômes dépressifs. En d'autres mots, la plus grande présence de symptômes de

dépression chez les étudiants perfectionnistes peut être en partie attribuée au fait qu'ils ont plus tendance à calibrer leur estime de soi en fonction de leurs performances à l'école. Une autre étude, également réalisée auprès d'étudiants de premier cycle, a montré que l'obtention d'un résultat scolaire décevant est suivie d'une plus forte diminution d'estime de soi chez ceux pour qui les performances scolaires sont un indicateur de leur valeur personnelle (Crocker, et al., 2003). En retour, cette fluctuation de l'estime de soi était associée à une augmentation des symptômes de dépression sur une période de trois semaines.

Il existe peu de recherches ayant étudié les liens entre l'estime de soi contingente et les symptômes d'anxiété. Toutefois, Bos, Huijding, Muris, Vogel et Biesheuvel (2010) soutiennent que les adolescents dont l'estime de soi est fortement contingente rapportent davantage de symptômes anxieux. Il est également intéressant de noter que les chercheurs ont trouvé un effet d'interaction entre l'estime de soi contingente et l'estime de soi dispositionnelle : les niveaux d'anxiété les plus élevés se trouvaient chez ceux dont l'estime de soi est faible et contingente. Dans la présente recherche, nous proposons que les étudiants qui possèdent une estime de soi contingente manifestent un niveau d'anxiété plus élevé. En effet, si on considère que les résultats obtenus aux travaux et aux examens sont fortement reliées à l'estime de soi de l'étudiant, il est fort probable que les études soient davantage une source d'anxiété puisque l'enjeu est considérable : le maintien d'une opinion favorable de soi-même ou à l'inverse, l'expérience douloureuse d'une baisse d'estime de soi advenant des performances décevantes.

À notre connaissance, aucune étude empirique ne s'est intéressée au lien entre l'estime de soi contingente chez les étudiants universitaires et la propension à ressentir de la honte et de la culpabilité durant ses études. Toutefois, nous proposons que ces deux émotions sont également plus fréquentes chez les étudiants possédant une estime de soi contingente. Comme il a été mentionné, les individus qui possèdent une estime de soi contingente sont motivés par l'atteinte de standards qui ont été souvent établis par l'environnement et qui ont été ensuite intériorisés. Ce type de motivation, appelée régulation introjectée (voir Deci & Ryan, 2000 pour une description détaillée), est marquée par les obligations et les injonctions. Comme le précisent Deci et Ryan (1995), cette motivation est caractérisée par une pression interne qui favorise la culpabilité. Les comportements de l'étudiant possédant une estime de soi contingente aux performances scolaires

sont donc motivés par la pression qu'il ressent à performer et à atteindre les standards d'excellence introjectés. À défaut de les atteindre, il sera plus susceptible de vivre de la culpabilité. À titre d'exemple, cet étudiant pourrait juger que le temps qu'il a passé à étudier pour ses examens était insuffisant, ce qui aurait comme effet d'accroitre son sentiment de culpabilité. Comme il en a été question dans la section portant sur la culpabilité, cette émotion pourrait être adaptée. En effet, s'il est vrai que l'étudiant n'a pas consacré le temps nécessaire à sa préparation, son sentiment de culpabilité l'incitera à en faire davantage lors du prochain examen. Toutefois, elle peut également être dysfonctionnelle dans la mesure où tout a été fait pour s'assurer d'une préparation adéquate. Il s'agirait là d'un niveau de culpabilité inapproprié qui serait susceptible d'avoir des conséquences négatives comme la rumination excessive.

L'étudiant qui possède une estime de soi contingente sera également plus à risque de vivre de la honte durant ses études. Par exemple, s'il vise à obtenir un A dans un cours, mais qu'il obtient un B, cet étudiant se percevra vraisemblablement de façon plus négative. Comme l'indique la recherche (p.ex., Crocker et al., 2003), son estime de soi sera influencée à la baisse, soit une expérience très similaire à celle de la honte. En effet, rappelons que celle-ci est une émotion qui atteint directement le Soi et que la personne qui en fait l'expérience remet en question sa valeur personnelle. Ainsi, en raison de la proximité qui existe entre ces deux expériences (c.-à-d., la honte et la diminution de l'estime de soi), nous croyons que l'estime de soi contingente prédira la honte de façon plus importante que la culpabilité et l'anxiété.

Différents déterminants de l'estime de soi contingente ont été proposés. À titre d'exemple, pour Ryan et Brown (2006), un de ces antécédents est le regard conditionnel des parents. En régulant les marques d'affection et d'attention en fonction des performances de leur enfant, les parents leur enseignent de façon implicite qu'ils ont de la valeur uniquement lorsqu'ils parviennent à atteindre certains standards d'excellence. Dans le cadre de cette étude, nous nous intéressons plutôt au lien qui peut exister entre les buts que l'étudiant poursuit durant ses études et son sentiment de valeur personnelle. Pour ce faire, nous utilisons le modèle 2x2 des buts d'accomplissement. La prochaine section est consacrée à sa présentation.

1.4 Le modèle 2x2 des buts d'accomplissement

Constamment, les gens tentent de réduire l'écart entre leur situation actuelle et une autre jugée préférable. À titre d'exemple, on peut rechercher un emploi plus stimulant, une relation amoureuse plus satisfaisante, un plus grand confort matériel ou encore chercher à accroitre ses compétences professionnelles. Ainsi, les buts servent de catalyseur à nos actions (Carver, Scheier, & Fulford, 2008). Ils donnent une direction à nos comportements. À bien des égards, les buts que nous poursuivons donnent un sens et une direction à nos vies (Brunstein, 1993; Griffith & Graham, 2004).

La poursuite de buts influence également le vécu émotionnel des individus (King, Hicks, Krull, & Del Gaiso, 2006; Rasmussen, Wrosch, Scheier, & Carver, 2006; Yeager & Bundick, 2009)). Par exemple, l'atteinte d'un but nous procure diverses émotions positives comme la fierté, la joie ou l'excitation, alors que l'incapacité à l'atteindre suscite différentes émotions négatives comme la tristesse, la colère ou la déception. Il n'est donc pas surprenant que l'étude des buts ait généré une multitude de travaux dans les écrits scientifiques en psychologie et en éducation. Beaucoup de ces travaux se sont intéressés aux déterminants de la poursuite de buts, de même qu'à leurs conséquences sur le plan comportemental, cognitif et affectif. Ce faisant, ce domaine de recherche a permis d'élaborer différentes typologies des buts.

Dans cette étude, nous nous intéressons aux buts que les étudiants poursuivent dans leurs études universitaires. Celles-ci constituent un contexte particulier, appelé situation d'accomplissement, et possèdent des enjeux spécifiques. En effet, les nombreux travaux et examens visant à évaluer les apprentissages constituent une partie importante de la formation. Par conséquent, les enjeux liés au sentiment de compétence sont saillants. Bon nombre de travaux s'intéressent aux différents buts poursuivis en situation d'accomplissement (p. ex., Darnon & Butera, 2005; Midgley, Kaplan, & Middleton, 2001; Murayama & Elliot, 2009; Urdan & Mestas, 2006). Une des théories les plus fréquemment utilisées dans ce courant de recherche est la théorie des buts d'accomplissement (Dweck & Leggett, 1988; Elliott & Dweck, 1988; Nicholls, 1984).

1.4.1 Les buts de maîtrise et de performance

Selon Elliot et Dweck (2005), on peut concevoir la compétence comme un besoin psychologique fondamental qui motive les comportements d'un individu. Toutefois, les gens diffèrent quant à leur façon d'évaluer et d'établir leur compétence et celle-ci influence de façon importante l'orientation des buts qu'ils poursuivent. La théorie des buts d'accomplissement propose deux orientations générales. D'une part, on retrouve une orientation vers l'apprentissage, la compréhension et le développement de ses compétences. D'autre part, on retrouve une orientation vers la démonstration et la validation de ses compétences qui incite la personne à constamment se comparer aux autres (Pintrich, 2003). Ces deux orientations se distinguent de par le référent que l'individu utilise pour établir son sentiment de compétence. D'un côté, le référent est de type intrapersonnel, c'est-à-dire que la compétence est établie en fonction de son évolution dans le temps, sans égard aux performances des autres (Elliot & Dweck, 2005; Maehr & Zusho, 2009). De l'autre, le référent est de type interpersonnel, c'est-à-dire que la compétence est évaluée en comparant ses capacités à celles des autres (Elliot & Dweck, 2005; Maehr & Zusho, 2009). Il y a donc utilisation d'un critère normatif.

Les chercheurs ont utilisé différentes appellations pour désigner ces deux orientations. Certains adoptent l'expression but d'apprentissage (p. ex., Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988), buts de maîtrise (p. ex., Ames, 1992; Elliot & McGregor, 2001) ou encore, buts d'implication dans la tâche (p. ex., Nicholls, 1984) pour désigner la première orientation qui s'appuie sur un référent intrapersonnel. Pour sa part, la deuxième orientation (c.-à-d. référent interpersonnel) a été libellée sous les noms de buts de performance (p. ex., Ames, 1992; Elliot & Thrash, 2001), but d'implication de l'ego (p. ex., Nicholls, 1984) et buts d'habiletés (Urdan & Maehr, 1995). Bien que certaines différences conceptuelles existent entre ces termes, la tendance actuelle est d'utiliser les expressions buts de maîtrise et buts de performance (Pintrich, 2003). Dans la présente recherche, nous utiliserons ces deux appellations.

Des recherches ont analysé les effets respectifs des buts de maîtrise et des buts de performance sur les performances scolaires, la qualité des apprentissages, la motivation, la persévérance suite aux échecs, les émotions et l'autorégulation des comportements (Pintrich, Conley, & Kempler, 2003). Dans une discussion portant sur l'évolution de la recherche s'intéressant aux buts, Elliot

(2005) souligne que la position initiale dans la littérature suggérait que les buts de maîtrise engendraient toute une gamme de conséquences positives, alors que les buts de performance étaient jugés préjudiciables. Tel qu'il le précise, certains auteurs comme Harackiewicz et Elliot (1993) ont graduellement mis en doute cette position en soulignant qu'elle n'était pas appuyée par les données. S'appuyant sur une importante recension des écrits, ces auteurs soutenaient que les buts de performance étaient associés, selon le contexte dans lequel les études étaient effectuées, à des conséquences parfois négatives, parfois positives et parfois, aucune relation n'était observée. Ces contradictions dans les résultats de recherche amenèrent l'intégration d'une nouvelle dimension dans la théorie des buts d'accomplissement, soit l'approche et l'évitement (Elliot, 1999).

1.4.2 – L'approche et l'évitement

La distinction entre les comportements d'approche et d'évitement a été soulignée par plusieurs auteurs qui ont marqué l'histoire de la psychologie et de la philosophie (Elliot, 1999). Alors que la dimension maîtrise-performance diffère selon le critère retenu pour évaluer sa compétence, la distinction approche-évitement fait référence à la valence du but (Elliot, 1999). Plus précisément, un comportement d'approche est motivé par un stimulus ayant une valence positive et vise ainsi à diminuer la distance qui sépare l'individu de celui-ci. À titre d'exemple, un étudiant peut vouloir obtenir une moyenne cumulative maximale afin d'obtenir une bourse convoitée. À l'opposé, un comportement d'évitement est instigué par un stimulus ayant une valence négative et vise donc à accroître l'écart avec celui-ci. Par exemple, un étudiant peut vouloir éviter l'obtention d'un résultat en deçà de la moyenne du groupe afin d'éviter la désapprobation de ses parents ou de ses pairs. Un autre exemple qui illustre bien cette dimension fondamentale de la poursuite de but est la distinction entre le besoin d'accomplissement et la peur de l'échec proposée par McClelland et Atkinson (voir McClelland, Atkinson, Clark, & Lowell, 1953). Alors que le besoin d'accomplissement renvoie au fait d'être motivé à se sentir compétent et efficace en atteignant des standards d'excellence (stimulus à valence positive), la peur de l'échec fait plutôt référence à une motivation qui repose sur le désir d'éviter les échecs (stimulus à valence négative). Ainsi, lorsque l'on intègre la dimension d'approche et d'évitement à l'étude des buts en contexte d'accomplissement où l'enjeu principal est la compétence, une question est alors soulevée : les comportements sont-ils instigués par un stimulus positif (rechercher la compétence) ou négatif (éviter l'incompétence)?

L'ajout de la dimension approche-évitement à celle de la performance et de la maîtrise donne lieu à une typologie à quatre facteurs appelée modèle 2x2 des buts d'accomplissement (Elliot, 1999; Elliot & McGregor, 2001; Elliot & Thrash, 2001). On retrouve dans ce modèle quatre types de buts, soit les buts de performance-approche, performance-évitement, maîtrise-approche et maîtrise-évitement. Les personnes qui poursuivent des buts de performance-approche désirent démontrer leurs compétences relativement à celles des autres (p.ex., finir parmi les 5 meilleurs étudiants d'un cours), alors que les buts de performance-évitement les orientent vers l'évitement de l'incompétence toujours selon un standard normatif, c'est-à-dire éviter d'avoir l'air incompétent comparativement aux autres (p. ex. éviter d'obtenir un résultat inférieur à la moyenne du groupe) (Elliot, 1999; Maehr & Zusho, 2009). Pour leur part, les buts de maîtrise-approche sont axés sur le développement de la compétence sans égard aux performances des autres. Par exemple, un étudiant pourrait chercher à obtenir le meilleur résultat qu'il est capable, sans trop se préoccuper de la moyenne du groupe. Quant à eux, les buts de maîtrise-évitement mettent l'accent sur l'évitement d'une détérioration ou d'une régression de ses aptitudes (Elliot, 1999; Maehr & Zusho, 2009). Ce type de but est également motivé par la crainte de ne pas atteindre la compétence visée. À titre illustratif, face à un examen final, un étudiant pourrait chercher à éviter d'obtenir un résultat en deçà de celui qu'il a obtenu à l'examen de mi-session. Comment ces buts peuvent-ils être liés à l'estime de soi des étudiants?

1.4.3 Les buts d'accomplissement et l'estime de soi contingente

À notre connaissance, il existe très peu de travaux empiriques qui s'attachent à comprendre les liens entre les buts et l'estime de soi contingente. La majorité des études s'intéressent plutôt à l'orientation des buts et à l'estime de soi dispositionnelle. Par exemple, Lindsay et Scott (2005), ont mesuré l'orientation des buts de 129 étudiants de premier cycle une semaine avant leur examen de mi-session. Bien que les chercheurs ne font pas explicitement référence aux buts de maîtrise et de performance, ils ont utilisé une échelle de mesure qui distingue deux orientations similaires aux deux types de buts, soit l'orientation vers le développement des compétences et de son potentiel (*growth seeking*) et l'orientation vers la validation des compétences et de sa valeur personnelle (*validation seeking*). Une semaine après l'obtention des notes à l'examen, les participants complétaient à nouveau un questionnaire visant à mesurer leur estime de soi et la présence de symptômes de dépression. Les résultats indiquent que parmi les étudiants qui avaient

obtenu un résultat décevant, ceux qui étaient davantage orientés vers la validation de leurs compétences présentaient plus de symptômes de dépression de même qu'une plus grande baisse d'estime de soi.

Nous proposons que l'orientation des buts d'accomplissement est également associée à l'estime de soi contingente. Plus précisément, nous postulons que les étudiants qui poursuivent des buts de performance (approche et évitement) auront une estime de soi qui est davantage calibrée en fonction de leurs performances scolaires. Rappelons qu'une caractéristique centrale des buts de performance est le désir de paraître compétent comparativement aux autres. L'étudiant est préoccupé à savoir comment il se compare au groupe et il désire valider ses compétences en montrant sa supériorité (en termes d'aptitudes scolaires) ou en évitant de montrer son infériorité. Comme le propose Harter (1993), la façon qu'un individu se compare aux autres dans une activité à laquelle il accorde de l'importance influence son sentiment de valeur personnelle : une comparaison avantageuse accroit ou maintient l'estime de soi, alors qu'une performance inférieure aux autres tend à la diminuer. Ainsi, l'étudiant motivé par des buts de performance qui l'incite à constamment se comparer aux autres est selon nous plus susceptible de développer une estime de soi modulée en fonction de ses performances à l'école. D'ailleurs, comme le stipulent Crocker, Lutnanen et Sommers (2004), un environnement qui rend saillante la compétition entre les individus d'un groupe est susceptible de conduire à une estime de soi contingente.

En ce qui a trait aux deux buts de maîtrise, ceux-ci ne devraient pas mener à une estime de soi contingente. Plus précisément, plus l'étudiant poursuit ce type de but, moins son estime de soi devrait varier en fonction de ses performances scolaires. En effet, l'étudiant qui poursuit des buts de maîtrise est davantage motivé par le développement de ses compétences que par la démonstration et la validation de celles-ci. Son attention est centrée sur la tâche. Ainsi, comme le notent Lindsay et Scott (2005), plutôt que d'être un indicateur de la valeur personnelle des étudiants, les performances scolaires sont plutôt perçues comme une façon de valider leurs stratégies d'étude ou de les aider à les corriger. En focalisant sur le processus d'apprentissage plutôt que sur la validation et la démonstration des compétences, les performances scolaires ne devraient pas jouer une place aussi importante dans la construction de l'estime de soi de l'étudiant. Dans la prochaine section, nous aborderons les antécédents des buts d'accomplissement.

1.5 Les traits de personnalité comme antécédents des buts d'accomplissement

Le modèle 2x2 des buts d'accomplissement postule que l'orientation vers les buts d'approche et ceux d'évitement est ancrée dans le tempérament de la personne. À ce propos, Elliot et Thrash (2002) ont proposé l'existence d'un tempérament d'approche de même qu'un tempérament d'évitement qui nous prédisposent à poursuivre des buts d'approche ou des buts d'évitement. En effet, ces auteurs ont remarqué que la psychologie de la personnalité, dans son effort pour identifier les traits de personnalité fondamentaux, a donné lieu à plusieurs construits qui, selon eux, peuvent être regroupés sous la distinction approche-évitement. Par exemple, le modèle de la personnalité à cinq facteurs (McCrae & Costa, 1987) propose entre autres l'extraversion et le névrotisme comme étant deux traits de personnalité fondamentaux. L'extraversion est définie comme la tendance à approcher le monde social et matériel et inclus des traits telles la sociabilité et l'affirmation de soi (John & Srivastava, 1999). Quant à lui, le névrotisme réfère à la tendance à vivre des émotions négatives telles l'anxiété, la tristesse et la nervosité (John & Srivastava, 1999). Un autre exemple est le postulat de Tellegen (1985) qui stipule qu'il existe dans la personnalité d'un individu une prédisposition innée à ressentir des émotions positives et négatives, qu'il a appelé affectivité négative et positive. Elliot et Thrash (2002) s'appuient également sur les travaux de Jeffrey Gray qui suggèrent l'existence d'un système d'activation comportementale (*SAC*). Celui-ci correspond à réseau neuronal responsable des comportements d'approche et des émotions positives. En contrepartie, il existerait également un système d'inhibition comportemental (*SIC*) responsable des comportements d'évitement et des émotions négatives comme l'anxiété. Le SIC aurait pour fonction d'accroître la vigilance et l'attention face à un stimulus négatif. Ainsi une sensibilité au niveau du SIC se traduirait par des niveaux d'anxiété plus élevés, puisqu'il amène la personne à être constamment à l'affût des menaces (anticipées ou réels) De nombreuses recherches ont trouvé des corrélations entre ces différents construits (voir Elliot & Thrash (2002)). Pour ces auteurs, la présence de corrélations positives entre, d'une part, le névrotisme, l'affectivité négative et le SIC et d'autre part, l'extraversion, l'affectivité positive et le SAC indiquerait l'existence de deux traits fondamentaux de la personnalité, soit une sensibilité aux stimuli positifs ou négatifs qui serait ancrée dans notre tempérament et qui entraînerait une propension à adopter des comportements d'approche et

d'évitement. Cette sensibilité aux stimuli positifs et négatifs est ce que Elliot et Thrash (2002) appellent respectivement tempérament d'approche et tempérament d'évitement.

À la lumière de ces travaux, nous postulons que l'extraversion et le névrotisme seront des prédicteurs des buts d'accomplissement. Plus précisément, un niveau d'extraversion plus élevé devrait être associé à la poursuite de buts d'approche, tandis que le névrotisme devrait mener à l'adoption de buts d'évitement. Il est à noter que ces hypothèses ont déjà reçu des appuis empiriques dans le cadre de deux études (Bipp, Steinmayr, & Spinath, 2008; Elliot & Thrash, 2002). Toutefois, ces études n'utilisent pas les quatre types de buts proposés par le modèle 2x2. En effet, la distinction entre l'approche et l'évitement est uniquement appliquée aux buts de performance, ce qui résulte en une typologie à trois facteurs (maîtrise, performance-approche, performance-évitement). En ce sens, notre étude permettra de tester l'hypothèse autant pour les deux buts de maîtrise que pour les deux buts de performance. Dans un autre ordre d'idée, le névrotisme devrait également être un prédicteur positif des trois émotions du modèle. En effet, le névrotisme est défini comme une propension à vivre des émotions négatives. Dans la prochaine section, nous allons nous intéresser au lien existant entre l'environnement scolaire et les buts que les étudiants poursuivent.

1.6 L'environnement scolaire comme antécédent des buts

Il est reconnu que l'environnement scolaire dans lequel évolue un étudiant influence le type de buts qu'il poursuit (Urdan, 2004). Différentes études ont tenté de mieux cerner cette influence. Afin d'étudier l'impact que peut avoir l'environnement scolaire, certains chercheurs ont adopté les mêmes dimensions évoquées pour les buts d'accomplissement, mais cette fois-ci pour décrire le climat régnant au sein d'une classe (Ames, 1992). Ainsi, il est possible de distinguer deux types de climats motivationnels. Le premier, axé sur la performance, met l'accent sur la démonstration de sa compétence selon des standards interpersonnels. En d'autres mots, les étudiants dans cet environnement perçoivent qu'une importance particulière est accordée aux résultats. Il y règne donc un climat axé sur la compétition et la comparaison sociale (Meece, Anderman, & Anderman, 2006). Le deuxième, à l'image des buts de maîtrise, met l'accent sur le développement des compétences d'un point de vue intrapersonnel, c'est-à-dire sans égard aux performances des autres étudiants. Les étudiants perçoivent donc qu'une importance particulière

est attribuée à la compréhension, l'assimilation du contenu et au développement de ses aptitudes sans égard à celles des autres (Meece, et al., 2006). Les recherches suggèrent qu'en rendant saillant les buts de maîtrise ou de performance, ces climats motivationnels orientent les buts des étudiants (Anderman & Anderman, 1999; Church, Elliot, & Gable, 2001; Roeser, Midgley, & Urdan, 1996; Urdan, 2004).

Il est important de mentionner que la majorité des études ont été effectuées auprès d'une population d'élèves du secondaire. Or, nous croyons que les mêmes principes psychologiques opèrent auprès d'étudiants universitaires. Nous proposons donc que le programme d'étude peut influencer le type de but que les ses étudiants poursuivent. Plus précisément, nous croyons que certains programmes d'études sont susceptibles de créer un climat de compétition entre les élèves. En retour, cette compétition oriente les buts poursuivis.

Le programme de baccalauréat en psychologie constitue un bon exemple. En effet, un rapport publié par la Faculté des sciences sociales de l'Université Laval en 2009 portant sur l'évaluation de son programme de baccalauréat en psychologie décrit la nouvelle réalité de ce programme d'étude. Depuis juillet 2006, le doctorat en psychologie est une exigence pour devenir membre de l'Ordre des psychologues du Québec. Or, l'université ne peut admettre que 30 à 40 étudiants dans ses différents programmes de doctorat en psychologie. Si l'on considère que 225 candidats sont admis annuellement au programme de baccalauréat, cela veut dire que seulement 20% de ceux-ci pourront poursuivre leurs études dans leur discipline initiale, jusqu'à l'obtention du titre de psychologue. Selon le rapport, ces chiffres seraient représentatifs de ceux des autres universités québécoises. Cette réalité est à l'opposé de celle d'autres professions régies par des ordres professionnels comme travailleur social, puisque l'exigence minimale d'admission à cet ordre est le baccalauréat. Ainsi, la totalité des étudiants qui complètent le baccalauréat avec succès peut exercer la profession. Les étudiants en enseignement se trouvent dans la même situation puisque l'obtention du baccalauréat donne accès à la profession. Comme le mentionne le rapport, la nouvelle réalité de la profession de psychologue est une source importante d'inquiétudes et de stress pour ces étudiants. Les places très limitées aux programmes de doctorat font en sorte que les exigences d'admission sont très élevées; les étudiants qui espèrent être admis doivent présenter un dossier scolaire exceptionnel. Il est donc permis de croire qu'en raison de

l'importance accrue des résultats scolaires (comparativement aux baccalauréats en service social et en enseignement) les étudiants du baccalauréat en psychologie perçoivent l'environnement scolaire du programme comme étant davantage axé sur la compétition et la démonstration de leurs compétences.

En s'appuyant sur les recherches traitant du climat motivationnel, nous proposons donc que comparativement aux étudiants en service social et en enseignement, les étudiants en psychologie poursuivront des buts dans lesquels la motivation première est de mieux réussir que ses collègues ou encore d'éviter de moins bien réussir qu'eux, c'est-à-dire des buts de performance-approche et de performance-évitement. Par ailleurs, certains auteurs estiment également que cette préoccupation accrue envers les évaluations et les résultats dissuade les étudiants de poursuivre des buts de maîtrise (Ames, 1992; Church, et al., 2001; Cury, Da Fonséca, Rufo, & Sarrazin, 2002). Il importe de noter que ces auteurs s'appuient sur le modèle à deux facteurs (c.-à-d. but de maîtrise et but de performance) ou à trois facteurs (c.-à-d. but de maîtrise, but de performance-approche et but de performance-évitement). Dans ces modèles, il est sous-entendu que les buts de maîtrise ne comportent qu'une dimension approche. Par conséquent, nous suggérons que les étudiants du programme de psychologie adopteront moins de buts de maîtrise-approche. En ce qui a trait au lien entre les buts de maîtrise-évitement et le programme d'étude, l'absence de recherche sur le sujet fait en sorte que nous ne proposons pas d'hypothèse spécifique.

En résumé, cette étude propose de tester un modèle (voir Figure 1) visant à expliquer le vécu de trois émotions chez les étudiants universitaires, soit l'anxiété, la honte et la culpabilité. D'une part, la présence de ces émotions devrait s'expliquer en partie par une prédisposition innée qui est ancrée dans le tempérament de l'étudiant (névrotisme). D'autre part, nous proposons que le fait de posséder une estime de soi contingente aux performances scolaires constitue un autre facteur de risque important. Afin d'expliquer pourquoi certains étudiants possèdent une estime de soi qui est tributaire de leurs performances, nous utilisons le modèle 2x2 des buts d'accomplissement. Plus précisément, nous suggérons que les buts de performances sont plus susceptibles de conduire à ce type d'estime, alors que la relation inverse devrait être observée avec les buts de maîtrise. Finalement, le programme d'étude devrait, indépendamment des traits de personnalité, orienter les buts que les étudiants adoptent. En effet, en raison du climat de compétition au sein

du programme, les étudiants en psychologie devraient poursuivre plus de buts de performance que ceux des deux autres programmes (enseignement et service social). Les deux traits de personnalité devraient également être associés aux buts d'accomplissement. Plus précisément, l'extraversion devrait prédire les buts d'approche, tandis que le névrotisme devrait prédire les buts d'évitement.

.

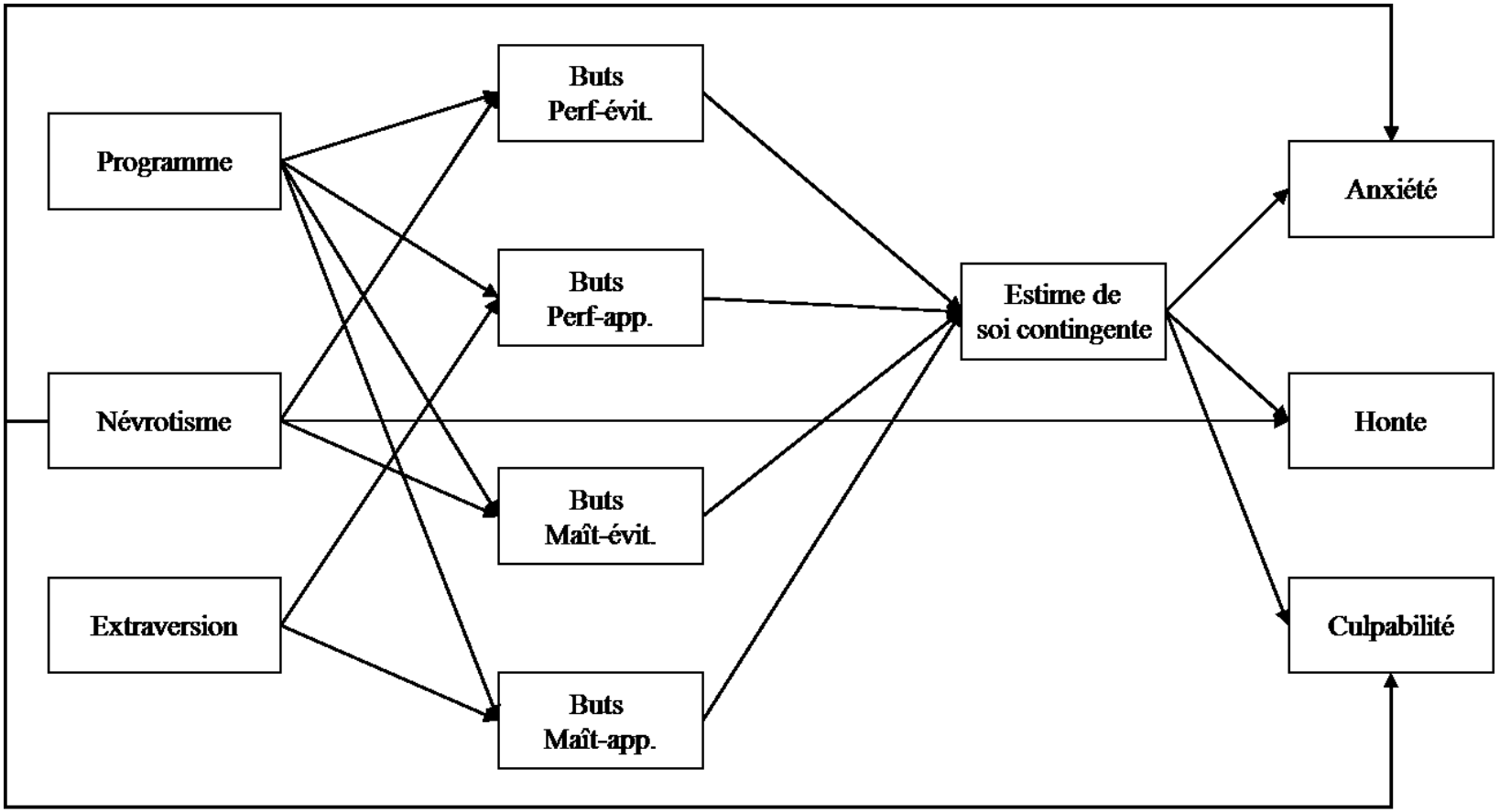

Figure 1. *Modèle à l'étude*

Chapitre 2 Méthodologie

2.1 – Participants

L'échantillon utilisé dans le cadre de ce mémoire est composé de 172 étudiants de l'Université Laval. De ce nombre, 90,1 % (N = 155) sont des filles alors que 9,9 % (N = 17) sont des garçons. Les participants recrutés proviennent de trois programmes universitaires de premier cycle : 43,6 % (N = 75) étudient au baccalauréat en psychologie, 40,1 % (N = 69) proviennent du baccalauréat en service social alors que 16,3 % (N = 28) étudient au baccalauréat en enseignement du français langue seconde (EFLS). Au moment de remplir le questionnaire, 75,6 % des étudiants avaient complété une session d'étude dans leur programme. Les autres en avaient complété deux (9,9%), trois (7,6%), quatre (0,6%), cinq (4,1%) ou sept (1,7%), Un seul étudiant en était à sa première session.

2.2 – Procédures

Les données utilisées dans cette étude ont été recueillies au début de la session d'hiver 2010. Un questionnaire (voir Annexe A) qui nécessite approximativement une trentaine de minutes à remplir a été distribué en classe avec l'accord préalable de l'enseignant. Selon l'entente avec ce dernier, les questionnaires ont été remplis en classe le jour même ou encore à la maison. Dans ce dernier cas, les questionnaires étaient récupérés en classe la semaine suivante. Préalablement à la distribution des questionnaires, des informations concernant les objectifs de l'étude, ainsi que les directives pour remplir le questionnaire ont été données. Également, un formulaire de consentement (voir Annexe B) a été distribué. Ce dernier fut récupéré en même temps que le questionnaire. Les participants ont aussi été informés des différentes mesures visant à assurer la confidentialité de leurs réponses. Cette étude ne comporte qu'un seul temps de mesure.

2.3 – Mesures

2.3.1 Échelle des buts d'accomplissement

L'Échelle des buts d'accomplissement (Elliot & McGregor, 2001) traduite et validée en français par Darnon et Butera (2005) évalue les buts de maîtrise-approche (p. ex., « C'est important pour moi de comprendre le contenu de mes cours de façon aussi approfondie que possible »), maîtrise-évitement (p. ex., « Je m'inquiète de ne pas apprendre autant que je le pourrais dans mes cours »)

, performance-approche (p. ex., « Il est important pour moi de mieux réussir que les autres étudiants de mon programme ») et performance-évitement (p. ex., « Ma peur d'échouer dans mes cours est souvent ce qui me motive »). Les sous-échelles comprennent trois énoncés pour un total de 12. (voir Annexe A pour d'autres exemples d'énoncés). Les participants répondent aux questions sur une échelle de type Likert en 7 points allant de « pas du tout en accord » (1) à « très fortement en accord » (7). Des travaux montrent que cette échelle possède des indices de fidélité acceptable (alpha = 0,86 pour les buts performance-approche, alpha = 0,70 pour performance-évitement, alpha = 0,84 pour maîtrise-approche et alpha = 0,79 pour maîtrise-évitement; Darnon & Butera (2005)). Dans la présente étude, les indices de fidélité sont également adéquats, quoique légèrement inférieurs pour les buts de performance-évitement (alpha = 0,90 pour performance-approche, alpha = 0,65 pour performance-évitement, alpha = 0,80 pour maîtrise-approche et alpha = 0,78 pour maîtrise-évitement).

2.3.2 Échelle d'extraversion et de névrotisme

Deux sous-échelles du Big Five Inventory (John & Srivatsava, 1999) ont été utilisées pour mesurer le névrotisme et l'extraversion. Voici deux exemples d'items visant à mesurer, respectivement, l'extraversion et le névrotisme : « Je me considère comme une personne qui est bavarde » et « Je me considère comme une personne qui se tracasse beaucoup ». Les participants doivent indiquer leur niveau d'accord pour chacun des 16 énoncés (8 pour le névrotisme et 8 pour l'extraversion) sur une échelle de type Likert en cinq points allant de « fortement en désaccord » (1) à « fortement en accord » (5). La fidélité de cet instrument de mesure a été bien établie dans des travaux antérieurs avec un coefficient alpha de 0,88 pour la sous-échelle de l'extraversion et de 0,84 pour celle du névrotisme (John & Srivatsava, 1999). Dans cette étude, les coefficients alpha sont de 0,83 pour les deux sous-échelles utilisées.

2.3.3 Échelle d'estime de soi contingente aux performances scolaires

L'estime de soi contingente aux performances scolaires a été mesurée à l'aide d'une sous-échelle du Contingencies of Self-Worth Scale développé par Crocker, Luhtanen, Cooper et Bouvrette (2003). Celle-ci consiste en dix énoncés comme « Je me perçois de façon négative lorsque ma performance à l'école laisse à désirer » et « Que je sois un(e) bon(ne) étudiant(e) ou non n'est pas relié à l'opinion générale que j'ai de moi-même » (le score à cet énoncé doit être inversé). Les réponses aux énoncés se situent sur une échelle de type Likert en sept points allant de « pas du

tout en accord » (1) à « très fortement en accord » (7). Crocker, Luthanen, Cooper et Bouvrette (2003) rapportent un indice de cohérence interne satisfaisant de 0,83 pour la sous-échelle « performances scolaires ». La présente étude vient également appuyer la fidélité de cette sous-échelle avec un alpha de 0,92.

2.3.4 Échelle d'anxiété face aux études

La sous-échelle « anxiété » de l'Academic Emotions Questionnaire (AEQ) (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002) a été utilisée afin de mesurer la propension à ressentir cette émotion dans les études. La particularité de l'AEQ est de mesurer l'anxiété face aux études universitaires. Les participants doivent indiquer leur niveau d'accord pour les six items sur une échelle de type Likert en cinq point variant de « fortement en désaccord » (1) à « fortement en accord » (5). Voici deux exemples d'énoncé : « J'ai peur que les autres comprennent mieux que moi » et « Le fait de penser à mes cours me rend nerveux ». Des recherches ont montré une cohérence interne satisfaisante pour cette sous-échelle (alpha = 0,89; Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002). Nos données appuient également ce résultat (alpha = 0,85).

2.3.5 Échelle des sentiments de honte et de culpabilité dans les études

Cette mesure est une adaptation du State Shame and Guilt Scale (Marschall, Sanftner & Tangney, 1994) qui comporte trois sous-échelles évaluant les sentiments de honte, de culpabilité et de fierté. Les indices de cohérence interne de ces trois échelles sont respectivement de 0,89, 0,82 et 0,87. Afin d'adapter cet instrument à nos besoins, nous avons conservé uniquement les dix énoncés qui mesurent les sentiments de honte et de culpabilité. De plus, à l'instar de l'AEQ (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002), nous les avons reformulés pour qu'ils évaluent la tendance générale à ressentir ces émotions dans les études universitaires. Voici un aperçu des énoncés : « Dans mes études, il m'arrive de me sentir humilié si je n'atteins pas mes objectifs » (honte), « Dans mes études, il m'arrive d'avoir des remords et des regrets » (culpabilité). Ceux-ci sont cotés par les participants sur une échelle de type Likert à 5 niveaux qui va de « je ne me sens pas du tout comme cela » (1) à « je me sens fréquemment comme cela » (5). Quoique légèrement inférieurs aux indices de fidélité de l'échelle originale, nos analyses révèlent tout de même des indices adéquats (alpha = 0,75 pour la honte et alpha = 0,72 pour la culpabilité).

2.4 Analyses Statistiques

La méthode d'analyse retenue afin de tester le modèle proposé est l'analyse acheminatoire (*path analysis*). Les analyses ont été effectuées à l'aide du logiciel Mplus version 6. Contrairement à la régression multiple qui se limite à l'analyse des liens entre plusieurs variables indépendantes et une seule variable dépendante, l'analyse acheminatoire donne une plus grande flexibilité, en rendant possible l'analyse de modèles plus complexes composés de plusieurs variables indépendantes manifestes et plusieurs variables dépendantes manifestes (Schumacker & Lomax, 2004).

Cette technique d'analyse a été préférée à la modélisation par équations structurelles (MES) pour des raisons de puissance statistique. En effet, le petit nombre de participants qui compose l'échantillon ne permet pas de tester le modèle en ayant recours à la SEM. Ainsi, au lieu d'avoir recours à des indicateurs (p.ex., énoncés de l'échelle de la honte et de la culpabilité) pour inférer des variables latentes (p. ex., sentiments de honte et de culpabilité) comme en SEM, un seul indicateur, constitué de la moyenne de chaque échelle, a été utilisé. Bien que nécessitant une moins grande puissance statistique (en raison du plus petit nombre de paramètres à estimer), cette méthode possède toutefois l'inconvénient de ne pas estimer l'erreur de mesure associée aux construits latents. On assume plutôt que l'échelle utilisée reflète parfaitement le construit qu'elle est censée mesurer (ce qui n'est jamais le cas en réalité). La conséquence de cette façon de faire est que l'estimation des coefficients β peut être biaisée, ce qui n'est pas le cas en SEM (Streiner, 2006).

Les paramètres du modèle ont été estimés à l'aide de la méthode de la vraisemblance maximale (Maximum Likelihood). Par ailleurs, afin d'évaluer l'adéquation du modèle, trois indices d'ajustement ont été utilisés, soit le Khi-carré (χ^2), le Comparative Fit Index (CFI) et le Root Mean-Square Error of Approximation (RMSEA). Le CFI varie sur un continuum allant de 0 à 1 où une valeur de 1 témoigne d'un ajustement parfait. Les valeurs supérieures à 0,90 reflètent généralement une bonne adéquation aux données (Schumacker & Lomax, 2004). Quant au RMSEA, une valeur de .00 indique un ajustement parfait. Selon Brown et Cudeck (1993), une valeur inférieure à 0,05 au RMSEA révèle un très bon ajustement alors qu'une valeur inférieure à 0,08 est considérée acceptable. Toutefois, Marsh, Hau et Wen (2004) suggèrent que l'utilisation

de ces valeurs critères peut mener au rejet erroné de modèles (erreur de type II). Selon ces derniers, l'évaluation des indices d'ajustement doit se faire en prenant en considération la taille de l'échantillon ainsi que la complexité du modèle à l'étude (des critères plus rigoureux doivent être utilisés pour un grand échantillon et un modèle peu complexe).

Chapitre 3 Résultats

3.1 – Analyses préliminaires

Dans un premier temps, une série d'analyses descriptives a été réalisée. Un des buts était de s'assurer que les données recueillies se distribuent selon la loi normale. À cette fin, les coefficients d'aplatissement (*kurtosis*) et d'asymétrie (*skewness*) ont été analysés pour chacun des items du questionnaire. On considère généralement des coefficients d'aplatissement et d'asymétrie se situant à l'intérieur de -2 et 2 comme une indication que les données satisfont le postulat de normalité. Les coefficients de chacun des items utilisés se situent à l'intérieur de ces deux valeurs critères.

Un deuxième objectif guidant ces analyses était de vérifier les moyennes, de même que la variabilité des résultats aux échelles utilisées. Le Tableau 1 présente les moyennes et les écarts-types pour chacune des variables de l'étude. L'analyse de ceux-ci révèle que les étudiants de l'échantillon poursuivent davantage des buts de maîtrise-approche (M = 5,09; ÉT = 1,12), suivi des buts de performance-approche (M = 4,28; ÉT = 1,52), des buts de maîtrise-évitement (M = 4,11; ÉT = 1,28) et finalement des buts de performance-évitement (M = 3,54; ÉT = 1,29). Les trois premières moyennes se situent donc au-dessus de la borne centrale de l'échelle, alors que la dernière y est égale. Par ailleurs, les écarts-types de ces variables témoignent d'une bonne variabilité. Sur le plan des trois émotions, soit l'anxiété, la culpabilité et la honte, les scores moyens (respectivement M = 2,56; ÉT = 0,85; M = 2,61; ÉT = 0,74; M = 2,16; ÉT = 0,75) sont proches de la borne centrale, ce qui signifie que les étudiants de l'échantillon ressentent ces émotions de façon modérée. En ce qui a trait à l'estime de soi contingente, la moyenne obtenue par les participants (M = 4,83; ÉT = 1,13) indique que les performances scolaires jouent un rôle assez important pour leur sentiment de valeur personnelle. Finalement, les moyennes obtenues sur les échelles d'extraversion (M = 3,61; ÉT = 0,69) et de névrotisme (M = 2,97; ÉT = 0,74) témoignent d'un niveau d'extraversion assez élevé et d'un niveau de névrotisme modéré.

Tableau 1. *Statistiques descriptives des variables à l'étude*

Variables	M	ÉT
Estime de soi contingente	4,83	1,13
Buts performance-approche	4,28	1,52
Buts performance-évitement	3,54	1,29
Buts maîtrise-approche	5,09	1,12
Buts maîtrise-évitement	4,11	1,28
Névrotisme	2,97	0,74
Extraversion	3,61	0,69
Anxiété	2,56	0,85
Culpabilité	2,61	0,74
Honte	2,16	0,75

Note. L'échelle de l'estime de soi contingente et des quatre types de buts est de type Likert et les valeurs varient entre 1 (Pas du tout en accord) et 7 (Très fortement en accord). L'échelle de névrotisme, d'extraversion et d'anxiété face aux études est de type Likert dont les valeurs varient de 1 (Fortement en désaccord) à 5 (Fortement en accord). L'échelle de honte et de culpabilité est de type Likert et les valeurs varient également de 1 (Je ne me sens pas du tout comme cela) à 5 (Je me sens fréquemment comme cela).

3.2 – Analyses corrélationnelles

Le Tableau 2 présente les corrélations de Pearson entre les variables du modèle. Nous remarquons que l'extraversion n'est pas corrélée de façon significative aux autres variables, alors que le névrotisme est lié aux buts de performance-approche (r = .21, $p < .01$) et de maîtrise-évitement (r = .28, $p < .01$) ainsi qu'à l'estime de soi contingente (r = .29, $p < .01$), l'anxiété (r = .48, $p < .01$), la honte (r = .42, $p < .01$) et la culpabilité (r = .44, $p < .01$). Par ailleurs, l'estime de soi contingente est liée positivement à trois types de buts d'accomplissement, soit ceux de performance-approche (r = .65, $p < .01$), de maîtrise-évitement (r = .46, $p < .01$) et de maîtrise-approche (r = .44, $p < .01$). Elle est également liée positivement à l'anxiété (r = .42, $p < .01$), à la honte (r = .53, $p < .01$) et à la culpabilité (r = .41, $p < .01$). Pour leur part, les quatre types de buts d'accomplissement sont également liés de façon positive à la tendance à ressentir de l'anxiété, de la honte et de la culpabilité. Toutefois, il convient de noter que les liens les plus forts entre les buts d'accomplissement et les émotions sont observés avec les buts de maîtrise-évitement de même qu'avec les buts de performance-approche. Quoique significatives, les corrélations entre les buts de maîtrise-approche et les trois émotions sont plus faibles.

Tableau 2. *Corrélations entre les variables à l'étude*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Estime de soi contingente	-									
2. Buts performance-approche	.65**	-								
3. Buts performance-évitement	.13	.11	-							
4. Buts maîtrise-approche	.44**	.32**	-.03	-						
5. Buts maîtrise-évitement	.46**	.35**	.31**	.55**	-					
6. Extraversion	.02	.05	-.07	.00	.01	-				
7. Névrotisme	.29**	.21**	.07	.08	.28**	.07	-			
8. Anxiété	.42**	.26**	.21**	.20**	.49**	.05	.48**	-		
9. Culpabilité	.53**	.31**	.25**	.17*	.45**	.02	.42**	.60**	-	
10. Honte	.41**	.20**	.17*	.17*	.42**	.00	.44**	.53**	.66**	-

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$

3.3 – Analyse de variance

Une ANOVA utilisant un seuil alpha de .05 a été menée dans le but de déceler des différences de moyennes entre les programmes d'étude pour l'ensemble des variables du modèle. Par la suite, un test de Hochberg GT2 a été effectué dans le but de déterminer entre quels programmes se situent les différences de moyennes observées. Il est à noter que le test de Hochberg GT2 est une procédure de comparaisons multiples effectuée à titre post-hoc et qui est utilisée lorsque la taille des groupes à comparer est différente (Field, 2009). Il permet également de diminuer les risques de commettre une erreur de type I, c'est-à-dire de trouver une différence significative alors qu'il n'y en a pas. Plus le nombre de comparaisons à effectuer est important, plus le risque de commettre ce type d'erreur augmente. Les résultats de ces analyses sont présentés au Tableau 3.

Les résultats de l'ANOVA révèlent qu'il existe des différences entre les programmes d'étude pour trois variables, soit l'estime de soi contingente $F(2, 169) = 7{,}62$, $p \leq .01$, les buts de performance-approche $F(2, 169) = 5{,}54$, $p \leq .01$, et de maîtrise-évitement $F(2, 169) = 3{,}66$, $p \leq .05$. Plus précisément, le test post-hoc de Hochgerg GT2 indique que les étudiants en psychologie possèdent une estime de soi plus contingente que les étudiants en service social. Également, les étudiants en psychologie (PSY) poursuivre davantage des buts de performance-approche que ceux qui étudient en service social (SVS) et en enseignement du français langue seconde (EFLS). Ces analyses soulignent une autre différence entre les étudiants en service social et en psychologie. Ces derniers poursuivent davantage de buts de maîtrise-évitement que les premiers. Par ailleurs, le test post-hoc révèle qu'il n'existe aucune différence entre les étudiants en service social et ceux en EFLS et ce pour l'ensemble des variables du modèle. Pour cette raison, nous avons décidé de regrouper ces deux programmes en un seul groupe lors de l'analyse acheminatoire.

Tableau 3. *Résultats de l'ANOVA en fonction du programme d'études*

Variables	M (EFLS)	M (SVS)	M (PSY)	F	η^2
Estime de soi contingente	4,63	4,51	5,19	7,62**	0,08
Buts de performance-approche	3,79	4,02	4,69	5,54**	0,06
Buts de performance-évitement	3,17	3,69	3,64	1,66	0,02
Buts de maîtrise-approche	4,77	5,04	5,24	1,92	0,02
Buts de maîtrise-évitement	3,85	3,90	4,41	3,66*	0,04
Névrotisme	2,98	2,92	3,01	0,65	0,01
Extraversion	3,47	3,62	3,64	0,29	0,00
Anxiété	2,38	2,46	2,72	2,45†	0,03
Culpabilité	2,55	2,56	2,68	2,20	0,03
Honte	2,01	2,08	2,29	0,55	0,01

Note. η^2 = taille de l'effet

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$ $^{\dagger}p \leq 0,1$

3.4 – Analyse acheminatoire

Afin d'éprouver le modèle proposé, une analyse acheminatoire a été effectuée. Rappelons que le modèle testé vise à prédire trois émotions négatives que les étudiants universitaires peuvent vivre, et ce, à l'aide de la personnalité, du programme d'étude, des buts d'accomplissement et de l'estime de soi contingente. L'analyse des indices d'ajustement du modèle révèle que le CFI (.94) est satisfaisant alors que la valeur du RMSEA (.08) est à la limite de ce qui est généralement considéré comme acceptable. Le χ^2 possède une valeur de 56,48 (ddl = 25, $p \leq .01$). Les résultats de l'analyse acheminatoire sont présentés à la Figure 2.

Dans un premier temps, les résultats soulignent que le fait d'étudier dans le programme de psychologie prédit la poursuite de buts de performance-approche ($\beta = .24$, $p \leq .05$) et de maîtrise-évitement ($\beta = .20$, $p \leq .05$). De même, les buts de maîtrise-évitement sont également prédits par le névrotisme ($\beta = .21$, $p \leq .05$). Toutefois, contrairement à ce qui était attendu, l'extraversion ne prédit aucun des deux buts d'approche et que le névrotisme n'est pas une prédicteur significatif des buts de performance-évitement.

Dans un deuxième temps, les résultats révèlent que parmi les quatre types de buts, seuls ceux de performance-évitement ne prédisent pas le développement d'une estime de soi contingente aux performances scolaires. Plus spécifiquement, la poursuite de buts de performance-approche s'avère un important prédicteur de l'estime de soi contingente ($\beta = .53$, $p \leq .05$). Les buts de maîtrise-approche et de maîtrise-évitement s'avèrent également des prédicteurs positifs de l'estime de soi contingente ($\beta = .17$, $p \leq .05$; $\beta = .18$, $p \leq .05$). Ce résultat est plutôt surprenant, puisque nous croyions que ceux-ci seraient des prédicteurs négatifs de l'estime de soi contingente.

En retour, les résultats indiquent qu'une estime de soi tributaire des performances scolaires place les étudiants à risque de ressentir les trois émotions négatives et ce, indépendamment de leur personnalité. En effet, celle-ci prédit l'anxiété ($\beta = .32$, $p \leq .05$), la culpabilité ($\beta = .32$, $p \leq .05$) et la honte de façon assez importante ($\beta = .46$, $p \leq .05$). Par ailleurs, il est important de noter que tel

que proposé, ces trois émotions sont également prédites par le névrotisme ($\beta = .39$, $p \leq .05$ pour l'anxiété; $\beta = .36$, $p \leq .05$ pour la culpabilité; $\beta = .29$, $p \leq .05$ pour la honte).

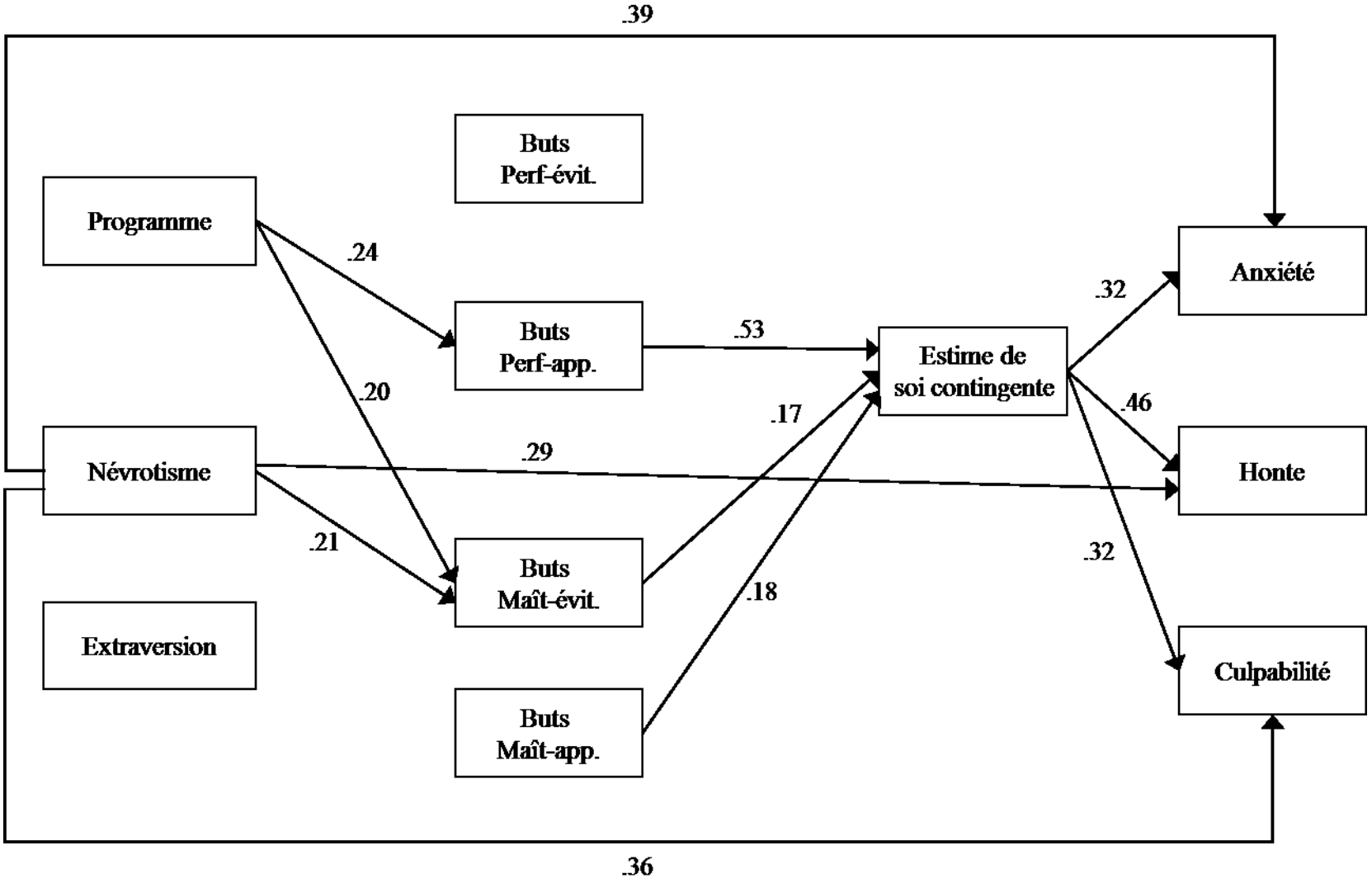

Figure 2. *Résultats de l'analyse acheminatoire*

Chapitre 4 Discussion

Cette étude avait pour objectif de répondre à la question de recherche suivante : pourquoi certains étudiants sont plus à risque de vivre des émotions négatives telles la honte, l'anxiété et la culpabilité durant leur parcours d'études universitaires? Afin d'y répondre, nous avons proposé un modèle qui postule que l'environnement scolaire et la personnalité orientent les buts qu'adoptent les étudiants. En retour, ces buts sont associés à une estime de soi contingente aux performances scolaires qui les expose à vivre plus d'émotions négatives. La première partie de cette discussion résume et interprète les résultats obtenus. Par la suite, nous présentons les implications pratiques des résultats pour ensuite souligner les limites de la recherche. Nous soulevons aussi des questions qui pourraient faire l'objet de recherches futures.

4.1 – Résumé et interprétation des résultats

4.1.1 - Programme d'études et buts d'accomplissement

Dans un premier temps, nous avons proposé que le programme dans lequel un étudiant évolue oriente le type de but qu'il poursuit. Plus précisément, nous avons postulé que les étudiants du baccalauréat en psychologie comparativement à ceux provenant du baccalauréat en service social et celui en enseignement auraient des buts de performance-approche et évitement plus élevés en raison de l'importance qu'ils accordent à leurs résultats scolaires pour leur avenir professionnel. En effet, nous croyons que le contingentement qui prévaut dans le programme de psychologie incite les étudiants à définir leur compétence en fonction de critères interpersonnels et donc à poursuivre des buts de performance (approche et évitement). Nos résultats soutiennent en partie une telle hypothèse. Seule une différence significative a été observée avec les buts de performance-approche. Ce résultat est cohérent avec la littérature qui s'intéresse au rôle de l'environnement scolaire dans la poursuite des buts d'accomplissement. Par exemple, Church, Elliot et Gable (2001) ont trouvé que plus les étudiants perçoivent que leur environnement scolaire met l'accent sur les évaluations et les résultats, plus ils ont tendance à adopter des buts de performance (approche et évitement). Toutefois, il est étonnant que nous n'ayons pas observé cette relation avec les buts de performance-évitement.

Une analyse plus approfondie des énoncés mesurant les buts de performance-évitement suggère une explication à ce résultat inattendu. Bien que les trois items proviennent d'une échelle

développée par des chercheurs à l'origine du modèle 2x2 (Elliot & McGregor, 2001), ceux-ci ne semblent pas mesurer tout à fait les buts de performance-évitement. En effet, aucune référence n'est faite à la comparaison des compétences selon un critère interpersonnel comme c'est le cas avec les trois items des buts de performance-approche. Rappelons brièvement que le but de performance-évitement incite l'étudiant à vouloir éviter une performance qui serait inférieure à celle établie par un critère normatif. Par exemple, un étudiant pourrait vouloir éviter d'être en dessous de la moyenne ou encore éviter d'obtenir un résultat qui le placerait à l'extérieur des dix meilleurs étudiants du groupe. Or, deux des trois items mettent plutôt l'accent sur la peur de l'échec (c.-à-d., *Dans mes cours, je veux seulement éviter d'échouer* et *Dans mes cours, la peur d'échouer est souvent ce qui me motive*). Bien que la peur de l'échec soit un antécédent important des buts d'évitement (Conroy & Elliot, 2004; Elliot & McGregor, 1999; Elliot & Murayama, 2008; Elliot & Sheldon, 1997), elle n'est pas un but en tant que tel. Plutôt, elle motive la poursuite du but. À cet effet, Murayama et Elliot (2008) soulignent l'importance de ne pas évaluer d'autres concepts comme les valeurs, les peurs ou les motifs dans les énoncés qui mesurent les buts d'accomplissement, et ce, afin d'éviter de dénaturer le construit. Ainsi, en mettant l'accent sur la peur de l'échec et en omettant d'inclure une référence explicite à un critère interpersonnel, les énoncés utilisés semblent s'éloigner de la définition opérationnelle des buts de performance-évitement. Nous sommes d'avis que si les énoncés avaient été formulés davantage en fonction de la définition opérationnelle (p. ex., *Dans mes cours, mon but est d'éviter d'obtenir des résultats en dessous de ceux de mes collègues*), une telle différence aurait pu être significative. Une étude utilisant une sous-échelle des buts de performance-évitement révisée pourrait tester cette hypothèse.

En ce qui a trait au lien entre les buts de maîtrise-évitement et le programme d'étude, aucune hypothèse précise n'avait été émise. Les résultats indiquent que les étudiants en psychologie poursuivent davantage ce type de but que ceux des deux autres programmes. Ce résultat met en évidence la pertinence de distinguer les buts de maîtrise-approche de ceux de maîtrise-évitement. En effet, l'utilisation du modèle à trois facteurs (qui ne considère que les buts de maîtrise-approche) aurait plutôt mené à la conclusion qu'il n'existe aucun lien entre le programme d'étude et la poursuite de buts de maîtrise. Toutefois, en appliquant la dimension approche-évitement aux buts de maîtrise, la typologie du modèle 2x2 a permis d'apporter une nuance importante.

Comment pouvons-nous interpréter ce résultat? Une explication plausible est le fait qu'un des antécédents des buts d'évitement (maîtrise et performance) est la peur de l'échec (Conroy & Elliot, 2004; Elliot & McGregor, 1999; Elliot & Sheldon, 1997). Il nous semble vraisemblable que l'importance que possèdent les performances scolaires pour l'avenir professionnel des étudiants en psychologie comparativement à celui des étudiants en service social et en enseignement est susceptible de créer une préoccupation plus importante face aux échecs. Cette peur viendrait les orienter vers un stimulus à valence négative et favoriserait ainsi la poursuite de buts de maîtrise-évitement.

À première vue, cette interprétation peut sembler incohérente avec notre commentaire quant au contenu des items des buts de performance-évitement. S'il est vrai que l'importance accrue des résultats scolaires favorise une préoccupation envers l'échec, nous aurions dû observer une différence significative à la sous-échelle des buts de performance-évitement. En effet, nous soutenons que celle-ci mesure davantage la peur de l'échec que les buts de performance-évitement. Il faut toutefois considérer la signification que l'on attribue au mot échec. Dans les écrits scientifiques, ce concept est utilisé au sens large, c'est-à-dire la crainte de ne pas atteindre un but fixé. Par exemple, l'étudiant qui se fixe comme objectif d'obtenir une des dix meilleures notes du groupe et qui n'y parvient pas peut avoir le sentiment d'avoir échoué. La même chose peut être dite de l'étudiant qui désire maîtriser le contenu d'un cours le mieux possible, mais qui a le sentiment de ne pas avoir atteint le niveau de maîtrise visé. En ce sens, l'échec est relatif à chacun. Toutefois, dans un contexte scolaire, le mot échec peut être associé à un critère objectif, soit un résultat inférieur à 60%. Ainsi, l'étudiant qui lit les énoncés des buts de performance-évitement comme « *Dans mes cours, la peur d'échouer est souvent ce qui me motive* » l'interprète probablement comme la peur d'obtenir moins de 60% plutôt que la peur de ne pas atteindre ses objectifs. Si tel est le cas, il est difficile de voir pourquoi les étudiants en psychologie endosseraient davantage ce type d'énoncé. Il est plus plausible que ces étudiants soient motivés à atteindre leurs standards d'excellence (ou préoccupés à l'idée de ne pas y parvenir) plutôt qu'à éviter une note en deçà de 60%. En effet, soulignons que tous ces étudiants ont franchi avec succès le contingentement dont fait l'objet ce programme de baccalauréat (tout comme celui en service social et en enseignement). Ils ont donc un parcours scolaire caractérisé par un certain succès. Il est intéressant de noter que la moyenne pour les items des buts de

performance-évitement est la plus faible des quatre types de buts. Celle-ci se situe entre les bornes « un peu en accord » et « moyennement en accord ». Il semble donc que les participants se soient moins reconnus dans ces trois items.

En fonction des résultats rapportés dans d'autres études, nous nous attendions à ce que le programme, en raison de l'importance accrue accordée aux performances scolaires selon des standards interpersonnels, soit un prédicteur négative de la poursuite des buts de maîtrise-approche (Ames, 1992; Church, et al., 2001; Cury, et al., 2002). Les résultats observés ne nous permettent pas d'appuyer cette hypothèse. Aucune relation significative n'a été obtenue entre ces deux variables. Comment pouvons-nous expliquer ce résultat? À première vue, il semble logique de postuler que les étudiants d'un programme dont le contexte favorise la poursuite de buts de performance seraient moins portés à endosser des buts de maîtrise-approche. En effet, les définitions opérationnelles de ces deux types de buts semblent s'opposer; l'un établit la compétence selon des standards interpersonnels et l'autre selon des critères intrapersonnels. Il est donc difficile de s'imaginer comment l'étudiant pourrait poursuivre ces deux types de buts de façon simultanée. Pourtant, c'est ce que certains auteurs ont suggéré en proposant une perspective de buts multiples (Barron & Harackiewicz, 2001; Harackiewicz, Barron, & Elliot, 1998; Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot, & Thrash, 2002; Pintrich, 2000; Poulin, Duchesne, & Ratelle, 2010; Senko, Hulleman, & Harackiewicz, 2011). Dans cette perspective, on s'intéresse davantage aux différents profils motivationnels qu'aux antécédents et aux conséquences des différents types de buts. Plus précisément, cette perspective propose que les différents types de buts coexistent. Ainsi, à l'égard de la poursuite de buts d'accomplissement, il existerait différents profils d'étudiants: ceux ayant plusieurs buts de maîtrise et de performance, plusieurs buts de maîtrise et peu de buts de performance, plusieurs buts de performance et peu de buts de maîtrise, peu de buts de performance et peu de buts de maîtrise. L'absence de corrélation significative dans certaines recherches et parfois même la présence de corrélation positive entre les buts de performance et ceux de maîtrise-approche (tel est le cas dans notre échantillon) vient appuyer cette perspective des buts multiples (Barron & Harackiewicz, 2001). En effet, si la poursuite de buts de performance excluait la possibilité d'adopter des buts de maîtrise-approche, on devrait plutôt observer des corrélations négatives. Il est donc possible qu'en dépit du fait que le baccalauréat en psychologie semble orienter ses étudiants vers des buts de performance-

approche, les buts de maîtrise-approche occupent également une place importante dans les préoccupations motivationnelles des étudiants de ce programme tout comme ceux en service social et en enseignement. Ceci viendrait donc expliquer l'absence de lien significatif entre le type de programme et les buts de maîtrise-approche.

Barron et Harackiewicz (2001) et Pintrich (2000) ont fourni une explication au fait que les buts de maîtrise et de performance coexistent chez un même étudiant. Selon ces auteurs, les étudiants ajusteraient les buts qu'ils poursuivent tout au long de la session selon ce qui semble le plus approprié. Par exemple, la poursuite de buts de performance pourrait être exacerbée lors des périodes d'examens alors que les étudiants cherchent à se positionner parmi les meilleurs du groupe. Pour leur part, les buts de maîtrise seraient plutôt présents entre ces périodes d'évaluation où il peut sembler plus approprié de porter son attention sur l'assimilation du contenu des cours. Il serait donc pertinent de voir comment la poursuite respective des buts de maîtrise et de performance évolue à l'intérieur d'une année universitaire et comment elle influence l'estime de soi et les émotions vécues. Des recherches à devis longitudinal pourraient permettre de répondre à ces questions.

4.1.2 - Extraversion, névrotisme et buts d'accomplissement

Les théoriciens des buts reconnaissent que ceux-ci possèdent plusieurs antécédents. Ainsi, en plus du contexte scolaire dans lequel évolue l'étudiant, nous avons proposé que sa personnalité oriente également les buts d'accomplissement. En s'appuyant sur les travaux d'Elliot et Thrash (2002), le névrotisme et l'extraversion ont été inclus dans le modèle comme antécédents des buts d'évitement et d'approche. Plus précisément, nous croyions que le névrotisme allait être associé aux deux types de buts d'évitement alors qu'un niveau d'extraversion plus élevé allait mener à la poursuite de buts d'approche. Les résultats de cette étude ne permettent pas d'apporter d'appuis à cette hypothèse, puisque le névrotisme est seulement associé aux buts de maîtrise-évitement. Pour sa part, l'extraversion n'est associée à aucun des deux buts d'approche.

Bien que ces résultats vont à l'encontre de ceux obtenus par Elliot et Thrash (2002), un examen plus détaillé de la recherche portant sur le lien entre les traits de personnalité et la poursuite de buts ne révèle que des appuis empiriques mitigés. Notre étude s'inscrit dans cette lignée. Par exemple, dans une étude effectuée auprès de 384 étudiants universitaires de premier cycle, Day,

Radosevich et Chasteen (2003) n'ont trouvé aucun lien significatif entre l'extraversion et les deux types de buts d'approche. Plutôt, ils rapportent un lien négatif avec les buts de performance-évitement. Une autre étude menée par Bipp, Steinmayr et Spinath (2008) a souligné l'absence de lien significatif entre l'extraversion et les buts de performance-approche. Les résultats témoignent plutôt d'une corrélation positive entre le névrotisme et les buts de performance-approche. Par ailleurs, une étude effectuée auprès d'étudiants de niveau secondaire révèlent des résultats surprenants : le névrotisme et l'extraversion se sont avérés être des prédicteurs positifs des quatre types de buts d'accomplissement (Chen & Zhang, 2011).

Il est possible que les résultats souvent contradictoires puissent s'expliquer par le fait que ces recherches utilisent des échelles différentes pour mesurer les buts d'accomplissement et les deux traits de personnalité. Également, la population varie beaucoup d'une étude à l'autre. Certains font appel à une population étudiante de niveau secondaire (p. ex., Chen & Zhang, 2011) et d'autres de niveau universitaire (p. ex., Bipp, et al., 2008; Day, et al., 2003; Elliot & Thrash, 2002; Zweig & Webster, 2004) et même primaire (p. ex., Bjørnebekk & Diseth, 2010). Par ailleurs, il faut souligner que le névrotisme et l'extraversion sont utilisés comme des indicateurs indirects des deux types de tempéraments (approche et évitement) proposés par Elliot et Thrash (2002). Ceci constitue une limite méthodologique et conceptuelle importante que Elliot et Thrash (2010) ont tenté de surmonter en développant une échelle censée mesurer directement ces tempéraments. Les résultats préliminaires semblent encourageants, mais d'autres recherches sont nécessaires pour vérifier la validité prédictive de cette mesure à l'égard des buts d'accomplissement.

Au-delà de ces considérations méthodologiques, il est également possible que les propositions théoriques d'Elliot et Thrash (2002), bien qu'intéressantes, ne permettent pas de postuler un lien parfait entre un tempérament d'approche (mesuré indirectement par l'extraversion) et la poursuite de buts d'approche d'une part et un tempérament d'évitement (mesuré indirectement par le névrotisme) et la poursuite de buts d'évitement d'autre part. En effet, comme l'a démontré la recherche visant à répondre à la question de l'innée par rapport à l'acquis (*nature vs nurture*), le comportement humain n'est pas soumis entièrement à des impératifs biologiques; l'humain n'est pas un automate régi uniquement par un programme génétique. Plutôt, les notions de volition et de liberté caractéristiques de l'humain rendent l'autodétermination des comportements possible.

Ainsi, l'étudiant au tempérament d'évitement qui prendrait conscience de sa tendance à faire usage de comportements d'évitement pourrait, grâce à sa détermination et au développement personnel, surmonter cette prédisposition. Mentionnons également le rôle de variables environnementales et cognitives, comme le climat motivationnel (p. ex., Ames, 1992), les théories implicites de l'intelligence (p. ex., Dweck & Grant, 2008) et les attentes de succès (p. ex., Nicholls, 1984) pour expliquer l'adoption de buts d'accomplissement en contexte scolaire. Ainsi, plusieurs variables peuvent outrepasser une tendance innée prescrite par le tempérament.

4.1.3 - Buts d'accomplissement et estime de soi contingente

En ce qui a trait aux liens entre les buts d'accomplissement et l'estime de soi contingente, nous avons avancé que les buts de performance-approche et de performance-évitement seraient associés à une estime de soi qui est tributaire des performances scolaires. Parmi les deux types de buts de performance, seuls ceux d'approche se sont avérés être des prédicteurs positif de l'estime de soi contingente. Ce résultat apporte un appui additionnel aux recherches qui montrent que les buts que les étudiants poursuivent peuvent être associés à leur estime de soi (Hein & Hagger, 2007; Lindsay & Scott, 2005). Pour ce qui est de l'absence de lien significatif entre les buts de performance-évitement et l'estime de soi contingente, il est possible que ce résultat inattendu soit également attribuable à l'échelle de mesure utilisée.

Il est étonnant d'observer que les deux buts de maîtrise soient des prédicteurs positifs de l'estime de soi contingente. La personne qui poursuit un but de maîtrise cherche à développer sa compétence et non à la démontrer en réussissant mieux que les autres. Ainsi, elles perçoivent généralement les résultats à une tâche comme une rétroaction face à leurs apprentissages et non comme un indicateur de leur valeur personnelle (Lindsay & Scott, 2005). Comment expliquer ce résultat?

La présente étude s'appuie sur une définition qui conçoit le but comme une représentation cognitive qui oriente les comportements d'un individu afin de s'approcher d'une issue jugée désirable ou d'éviter une issue perçue comme indésirable (Elliot & Thrash, 2001). Le but est défini comme un contenu. Qu'est-ce que l'étudiant cherche à obtenir ou à éviter? D'autres auteurs comme Midgley et al. (1998) abordent l'étude de la poursuite de buts en situation d'accomplissement du point de vue des motifs et des raisons qui sous-tendent leur poursuite. Qu'est-ce qui pousse l'étudiant à poursuivre un certain but? Cette distinction entre le contenu

d'un but et le motif qui lui est sous-jacent implique que deux étudiants peuvent chercher à obtenir la même chose, mais pour des raisons différentes. Une étude réalisée par Urdan et Mestas (2006) auprès d'étudiants de niveau secondaire illustre bien cette réalité. Les étudiants devaient dans un premier temps remplir un questionnaire avec des échelles de type Likert visant à mesurer les deux types de buts de performance. Par la suite, chacun participait à une entrevue semi-structurée dont le but était d'en savoir plus sur les réponses inscrites sur le questionnaire. L'analyse qualitative des entrevues témoigne de la variété des raisons pour poursuivre des buts de performance. Par exemple, lorsque questionnés sur les raisons qui les incitent à vouloir mieux réussir que les autres (but de performance-approche), certains étudiants évoquaient la peur d'être rejeté, le désir de réaliser leur potentiel et de préparer leur avenir, la peur de l'échec, l'amour de la compétition, la hausse de leur estime de soi, le désir de rendre leur famille fière et de paraître compétent, etc.

L'étude de Urdan et Mestas (2006) est pertinente pour l'interprétation de nos résultats dans la mesure où elle montre que les participants qui répondent aux items leur attribuent une signification qui peut parfois sembler opposée à la théorie. Par exemple, on pourrait difficilement s'attendre à ce qu'un étudiant poursuivre un but de performance par simple amour pour la compétition ou encore pour rendre sa famille fière. La diversité des significations associées à la poursuite de buts de performance et le fait qu'elles soient parfois incompatibles avec la définition théorique du but soulèvent la possibilité qu'on puisse poursuivre un but de maîtrise afin de maintenir une estime de soi favorable. Cette possibilité a également été proposée par d'autres auteurs (Crocker, Luhtanen, & Sommers, 2004). Ainsi, deux étudiants pourraient être fortement en accord avec l'énoncé « *Je veux apprendre autant que possible dans mes cours* », mais pour des raisons opposées. Par exemple, le premier pourrait donner une raison à caractère intrinsèque comme l'intérêt envers le contenu des cours, alors que la réponse du deuxième pourrait dénoter une préoccupation pour l'estime de soi (p.ex., parce que je veux prouver aux autres que je suis intelligent). Dans un tel cas, il serait normal d'observer un lien positif entre les buts de maîtrise-approche et l'estime de soi contingente. Toutefois, il convient de noter que les différences observées entre les coefficients β des buts de performance-approche, maîtrise-approche et maîtrise-évitement permettent de postuler que les buts de performance-approche comparativement aux deux buts de maîtrise sont plus susceptibles d'être adoptés pour des raisons qui dénotent une préoccupation pour l'estime de soi (*ego-involvement*).

Une question émerge de cette distinction entre but et motif : est-ce que les conséquences associées aux différents buts d'accomplissement sont fonction du motif qui sous-tend leur poursuite? Par exemple, est-ce qu'on retrouve les mêmes bénéfices associés aux buts de maîtrise-approche comme une plus grande motivation intrinsèque, le vécu d'émotions positives et l'utilisation de stratégies d'étude axées sur l'assimilation et la compréhension du matériel chez les étudiants qui endossent de tels buts afin d'accroitre leur estime de soi? Toutefois, comme le mentionnent Urdan et Mestas (2006) les réponses aux énoncés qui mesurent les buts d'accomplissement ne donnent que très peu d'information sur la signification que les participants attribuent aux items et ils n'informent aucunement sur les raisons qui les motivent à poursuivre des buts de performance ou de maîtrise. Il nous apparait donc qu'une méthodologie qui inclurait une mesure des buts et des motifs, soit par des entrevues ou des questionnaires, apporterait une richesse d'information qui serait susceptible d'identifier avec plus de précision le rôle des buts d'accomplissement (en tant que contenu) dans le vécu d'émotions négatives.

4.1.4 - Estime de soi contingente et émotions négatives

Enfin, nous avons proposé qu'en plus de la personnalité (c.-à-d., le névrotisme), l'utilisation de ses performances scolaires comme indicateur de sa valeur personnelle rend les étudiants à risque de vivre davantage de honte, d'anxiété et de culpabilité pendant leurs études. Par ailleurs, nous avions formulé l'hypothèse que l'estime de soi contingente serait davantage associée à la honte qu'elle ne le serait avec l'anxiété et la culpabilité. Les résultats de cette étude soutiennent ces hypothèses et concordent avec ceux d'autres études (p. ex., Bos, et al., 2010; Crocker, et al., 2003; Dykman, 1998; Sturman, et al., 2009) qui font état d'un lien positif entre l'estime de soi contingente et la présence de symptômes liés à la dépression et à l'anxiété. Nos résultats montrent que les coûts émotionnels associés à l'estime de soi contingente ne se limitent pas uniquement aux états psychologiques dépressifs et anxieux.

Plusieurs chercheurs se sont intéressés à la présence d'émotions négatives chez les étudiants en utilisant la théorie des buts d'accomplissement. Le postulat de base derrière ces travaux est que la poursuite des différents types de buts est susceptible d'engendrer différentes émotions positives et négatives chez les étudiants. Bien que les résultats divergent parfois d'une étude à l'autre, certains travaux indiquent que les étudiants qui endossent davantage des buts de performance-approche sont plus susceptibles de vivre des émotions négatives comme l'anxiété (Daniels et al.,

2008; Daniels et al., 2009; Mouratidis, Vansteenkiste, Lens, & Auweele, 2009). Notre étude suggère donc également que l'estime de soi contingente pourrait expliquer en partie ces résultats. En effet, nos résultats nous permettent d'émettre l'hypothèse que la poursuite de buts de performance-approche est associée au vécu d'émotions négatives puisqu'elle est un prédicteur de l'estime de soi contingente chez les étudiants. En d'autres mots, l'estime de soi contingente serait un des médiateurs de la relation entre la poursuite de buts et les émotions négatives.

4.2 – Implications pratiques

Les résultats de notre étude montrent que le fait de posséder une estime de soi qui est tributaire de ses performances scolaires est un prédicteur proximal de la honte, de la culpabilité et de l'anxiété. Cela suggère donc que l'estime de soi constitue un des leviers pouvant être utilisés pour intervenir sur le niveau d'émotions négatives vécues durant les études. Sans insinuer que l'estime de soi contingente est une panacée pouvant expliquer toute souffrance psychologique, les intervenants qui travaillent auprès d'étudiants qui sont aux prises avec ce type d'émotions auraient néanmoins avantage à clarifier le rapport que ces étudiants entretiennent avec leurs études et leurs performances scolaires. Quelles significations leur attribuent-ils? Se définissent-ils principalement par leurs accomplissements scolaires? Leurs performances sont-elles étroitement liées à leur sentiment de valeur personnelle? Dans l'affirmative, il nous semble qu'un des rôles de l'intervenant serait d'accompagner l'étudiant dans le développement de ce que Deci et Ryan (1995) appellent une estime de soi « véritable » (*true self-esteem*). Chez ces personnes, le sentiment de valeur personnelle est solidement ancré et il n'a pas à être constamment validé par l'atteinte de standards d'excellence, car il est tenu pour acquis. L'estime de soi n'est pas soumise aux aléas de la performance. Comme le précisent Ryan et Brown (2006) cela n'empêche en rien que l'étudiant ressentira inévitablement des déceptions lorsqu'il vivra des échecs. Toutefois, ceux-ci ont moins d'emprise sur la personne et ils ont moins de chances de se transformer en émotions négatives comme la honte, la culpabilité et l'anxiété. À l'inverse, un succès dans un travail ou un examen peut être une source de fierté, mais il n'est pas perçu comme une indication de sa valeur en tant que personne et l'estime de soi n'est donc pas affectée.

Comment pouvons-nous, dans une société qui valorise grandement la réussite et la performance, aider les élèves à se définir autrement que par leurs performances scolaires? Une avenue possible

est d'aider les étudiants à voir au-delà de celles-ci en les accompagnant dans la clarification de leurs valeurs et l'identification de buts qui sont significatifs pour eux. Par exemple, Covington (2000) fait mention d'un certain profil d'étudiants qui définissent le succès comme étant la réalisation de leur plein potentiel, sans égard aux performances et aux accomplissements des autres personnes de leur entourage. Pour ces étudiants, la connaissance et les performances scolaires sont valorisées pour leur caractère utilitaire : elles sont mises au service de l'atteinte d'un but ayant une signification personnelle, comme apporter une contribution à la recherche afin d'améliorer les pratiques pédagogiques ou diminuer le taux de décrochage, démarrer sa propre entreprise, améliorer l'efficacité des interventions en orientation ou en psychothérapie, etc. C'est ce que Crocker et Park (2004) appellent des buts qui transcendent le Soi (*goals larger than the self*). Ceux-ci ont pour effet de reléguer l'estime de soi en arrière-plan. Évidemment, l'atteinte de ces buts peut avoir un effet bénéfique sur le sentiment de valeur personnelle, mais ce n'est là qu'un bénéfice secondaire (voir Sheldon, 2004 pour une discussion détaillée sur cette approche "indirecte" à l'estime de soi). Comme le mentionnent Crocker et Park (2004), il est peu probable de parvenir à une estime de soi complètement dépourvue de contingences, mais il est néanmoins possible de poursuivre des buts qui n'ont pas comme objectif *premier* de la valider ou de l'accroître. Cette recherche a permis de montrer que comparativement aux buts de performance-approche, les buts de maîtrise sont associés à l'estime de soi contingente de façon moins importante. Ainsi, en portant son attention sur le développement de ses compétences plutôt que sur la démonstration de celles-ci, il est possible que l'estime de soi en vienne à occuper une place moins importante dans les préoccupations motivationnelles des étudiants.

Le résultat indiquant que le programme d'étude est associé aux buts des étudiants possède également des implications pratiques. En effet, lorsque l'on considère le rôle que peuvent jouer les buts de performance-approche pour l'estime de soi contingente et le vécu d'émotions négatives (Daniels, et al., 2008; Daniels, et al., 2009), il convient de se demander comment minimiser les effets négatifs d'un programme qui favorise la compétition et la comparaison sociale. Dans le cas précis du baccalauréat en psychologie, il nous semble qu'une partie de cette compétition et de cette comparaison sociale soit inévitable puisque l'accès à la profession est très contingenté. Évidemment, on pourrait augmenter considérablement le ratio d'étudiant accepté

dans les programmes de doctorat, mais les ressources disponibles rendent cette avenue irréaliste. Toutefois, quelques solutions plus pratiques pourraient être envisagées.

Premièrement, on pourrait réduire au minimum l'importance attribuée à la moyenne cumulative dans le processus de sélection des candidats au doctorat en accordant plus de poids à des entrevues et à des mises en situation comme c'est le cas dans l'admission aux programmes de résidence en médecine. Une autre possibilité qui nous apparaît très pertinente a été soulevée dans le document publié en 2009 par la Faculté des sciences sociales de l'Université Laval dont il était question dans la section 1.6. Les étudiants devraient être mieux informés sur les différentes possibilités de formation qui s'ouvrent à eux après le baccalauréat. Les maîtrises dans des programmes connexes comme ceux de service social, de psychopédagogie et de sciences de l'orientation ne sont que quelques exemples. Non seulement devraient-ils être mieux informés sur les formations, mais également sur la réalité de ces professions, c'est-à-dire en quoi elles consistent concrètement. Nous suggérons que pour favoriser cette connaissance des différents parcours professionnels, la direction de programme pourrait créer un nouveau cours obligatoire d'un crédit comme c'est le cas dans le baccalauréat en biologie. Celui-ci prend la forme de rencontres hebdomadaires avec des professionnels du milieu (chercheurs, employeurs, professeurs et biologistes) dans lesquelles on y expose les différents champs de recherche et d'application de la profession, les possibilités au niveau des études supérieures, de même que les possibilités d'insertion professionnelle après le baccalauréat. En démontrant aux étudiants qu'il est possible de mener une carrière satisfaisante dans le domaine de la relation d'aide sans posséder le titre de psychologue, il est probable que cela diminue en partie le climat de compétition et la poursuite de buts de performance-approche. À ce sujet, l'adoption de la loi 21 qui fera du titre de psychothérapeute une alternative crédible à celui de psychologue donne une option de plus à ces étudiants. Il serait intéressant de voir naître dans les prochaines années un nouveau programme de deuxième cycle (p. ex., diplôme d'études supérieures spécialisées) destiné spécifiquement à la pratique de la psychothérapie. Celui-ci pourrait être complémentaire aux programmes de maîtrise des disciplines connexes à la psychologie.

4.3 – Limites de l'étude et autres suggestions de recherches

Cette étude comporte quelques limites qui viennent nuancer l'interprétation des résultats. Premièrement, l'échantillon recueilli est presque composé uniquement de participants de sexe féminin. Des études montrent que le sexe est associé à la poursuite de buts en situation d'accomplissement. Par exemple, Church, et al. (2001) ont montré que les hommes ont plus tendance à adopter des buts de performance-approche que les femmes. On peut donc se demander si nous aurions observé les mêmes relations entre les variables si nous avions eu un échantillon qui permet de prendre en considération le rôle du sexe. Par ailleurs, il est important de noter que notre échantillon est de petite taille si l'on considère la complexité du modèle proposé. Si nous avions eu un échantillon plus vaste, il est possible que certains liens attendus se soient avérés significatifs.

Deuxièmement, notre étude ne comporte qu'un seul temps de mesure. Il serait pertinent de faire passer le questionnaire à plusieurs fois sur une période d'un an. Par exemple, est-ce qu'on observe une variation dans le type de buts poursuivis par les élèves tout au long de l'année scolaire? En retour, est-ce que ces fluctuations sont associées à des variations dans l'estime de soi contingente et dans le vécu des trois émotions négatives?

Troisièmement, l'estime de soi dispositionnelle n'a pas été prise en compte. En l'incluant dans le questionnaire, il aurait été possible de dire si celle-ci influence la relation observée entre l'estime de soi contingente et les trois émotions négatives. Est-ce que l'étudiant qui possède une estime de soi contingente et élevée vit autant d'émotions négatives que celui dont l'estime de soi est contingente et faible? Par ailleurs, l'ajout d'une échelle visant à mesurer le niveau d'estime de soi dans une étude longitudinale aurait permis d'observer les fluctuations dans le niveau d'estime de soi. Il est postulé que plus un étudiant possède une estime de soi contingente et plus son niveau d'estime de soi est appelé à fluctuer en fonction de ses succès et de ses échecs dans les domaines dans lesquels l'estime a été « investie » (Crocker & Wolfe, 2001). Ainsi, il serait possible de voir si ces fluctuations sont associées à une variation dans le vécu des trois émotions négatives. De même, il serait possible de déterminer si les variations dans l'estime de soi de l'étudiant sont associées à des fluctuations dans le type de but qu'il poursuit

Conclusion

Face à des statistiques qui témoignent de la prévalence de détresse psychologique et d'émotions négatives chez les étudiants universitaires, il s'avère important de mieux comprendre les facteurs qui contribuent à cette situation. Cette étude a permis de tester un modèle qui propose des liens entre la personnalité, le programme d'étude, les buts d'accomplissement et l'estime de soi contingente afin de prédire la présence de honte, de culpabilité et d'anxiété. Bien que toutes nos hypothèses n'aient pas été appuyées, certains résultats intéressants ont émergé des analyses. Les résultats suggèrent que la présence de ces trois émotions pourrait s'expliquer en partie par les traits de personnalité de l'étudiant (névrotisme). En plus de la personnalité, le fait de percevoir ses performances scolaires comme étant un indicateur de sa valeur personnelle place également les étudiants à risque de vivre plus fréquemment ces émotions.

Par ailleurs, nos résultats témoignent de l'utilité du modèle 2x2 des buts d'accomplissement pour comprendre l'estime de soi des étudiants : plus ils poursuivent des buts de performance-approche, plus l'opinion qu'ils ont d'eux-mêmes est susceptible d'être liée à leurs performances à l'école, ce qui les place plus à risque de vivre des émotions négatives. Étonnamment, la même relation a été observée avec les deux buts de maîtrise. Toutefois, elle était beaucoup moins marquée. Notre étude suggère donc que les liens observés dans d'autres recherches entre les buts de performance et les émotions négatives vécues en situation d'accomplissement comme les études et la pratique d'un sport pourraient s'expliquer par une variable médiatrice, soit l'estime de soi contingente. Finalement, cette étude souligne l'importance de l'environnement scolaire. En effet, indépendamment de la personnalité de l'étudiant, les buts qu'il endosse sont orientés en partie par son programme d'étude : un climat marqué par la comparaison sociale est susceptible d'orienter vers des buts de performance-approche et de maîtrise-évitement.

Bien que notre devis de recherche descriptif ne permette pas d'inférer de liens causals entre les différentes variables, ces résultats indiquent la pertinence de réduire au minimum la compétition au sein des programmes d'étude. Par ailleurs, ils soulignent l'importance pour les intervenants qui travaillent auprès d'étudiants d'explorer le rapport que ces derniers entretiennent avec leurs performances scolaires. En effet, il semble opportun de tenter de diminuer l'importance qu'elles

possèdent pour leur estime de soi. La poursuite de buts de maîtrise-approche pourrait potentiellement y contribuer. Toutefois, des recherches à devis expérimental sont nécessaires pour mieux cerner les liens causals entre ces variables.

Références

Adlaf, E. M., Demers, A., & Gliksman, L. (2004). *Canadian Campus Survey*. Document récupéré le 10 juin 2011 : http://www.camh.net/research/population_life_course.h tml.

American College Health Association (2009). *National college health assessment : Reference* group *executive summary Fall 2009*. Document récupéré le 10 juin 2011 : http://www.acha-ncha.org/reports_ACHA-NCHAII.html

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 261-271.

Anderman, L. H., & Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology, 24*(1), 21-37.

Baldwin, K. M., Baldwin, J. R., & Ewald, T. (2006). The relationship among shame, guilt, and self-efficacy. *American Journal of Psychotherapy, 60*(1), 1-21.

Barlow, D. H. (2002). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic*. New York : Guilford Press.

Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*(5), 706-722.

Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest, 4*(1), 1-44.

Bipp, T., Steinmayr, R., & Spinath, B. (2008). Personality and achievement motivation: Relationship among Big Five domain and facet scales, achievement goals, and intelligence. *Personality and Individual Differences, 44*(7), 1454-1464.

Bjørnebekk, G., & Diseth, Å. (2010). Approach and avoidance temperaments and achievement goals among children. *Personality and Individual Differences, 49*(8), 938-943.

Blum, A. (2008). Shame and guilt, misconceptions and controversies: A critical review of the literature. *Traumatology, 14*(3), 91-102.

Bos, A. E. R., Huijding, J., Muris, P., Vogel, L. R. R., & Biesheuvel, J. (2010). Global, contingent and implicit self-esteem and psychopathological symptoms in adolescents. *Personality and Individual Differences, 48*(3), 311-316.

Brown, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. Dans K. A. Bollen & J. S. Long (Éds), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park : Sage Publications.

Brunstein, J. C. (1993). Personal goals and subjective well-being: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*(5), 1061-1070.

Burhans, K. K., & Dweck, C. S. (1995). Helplessness in early childhood: The role of contingent worth. *Child Development, 66*(6), 1719-1738.

Butera, F., Darnon, C., Buchs, C., & Muller, D. (2006). Les méfaits de la compétition : de la comparaison sociale et de la focalisation dans l'apprentissage. Dans R. V. Joule & P. Huguet (Éds), *Bilans et perspectives en psychologie sociale* (pp. 15-44). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Carver, C. S., Scheier, M. F., & Fulford, D. (2008). Self-regulatory processes, stress, and coping. Dans O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Éds), *Handbook of Personality : Theory and Research* (pp. 725-742). New-York: Guilford Press.

Chen, C., & Zhang, L.-F. (2011). Temperament, personality and achievement goals among Chinese adolescent students. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology, 31*(3), 339 - 359.

Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 43-54.

Clark, D. A., & Beck, A. T. (2010). *Cognitive therapy of anxiety disorders: Science and practice*. New York : Guilford Press.

Conroy, D. E., & Elliot, A. J. (2004). Fear of failure and achievement goals in sport: Addressing the issue of the chicken and the egg. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal, 17*(3), 271 - 285.

Covington, M. V. (1984). The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications. *The Elementary School Journal, 85*(1), 5-20.

Covington, M. V. (2009). Self-worth theory: Retrospection and prospects. Dans K. R. Wentzel & A. Wigfield (Éds), *Handbook of motivation at school* (pp. 141-169). New York : Routledge.

Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology, 51*(1), 171.

Crocker, J., Brook, A. T., Niiya, Y., & Villacorta, M. (2006). The pursuit of self-esteem: Contingencies of self-worth and self-regulation. *Journal of Personality, 74*(6), 1749-1771.

Crocker, J., Karpinski, A., Quinn, D. M., & Chase, S. K. (2003). When grades determine self-worth: Consequences of contingent self-worth for male and female engineering and psychology majors. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(3), 507-516.

Crocker, J., Luhtanen, R. K., Cooper, M. L., & Bouvrette, A. (2003). Contingencies of self-worth in college students: Theory and measurement. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(5), 894-908.

Crocker, J., Luhtanen, R. K., & Sommers, S. R. (2004). Contingencies of self-worth: Progress and prospects. *European Review of Social Psychology, 15*, 133-181.

Crocker, J., & Park, L. E. (2004). The costly pursuit of self-esteem. *Psychological Bulletin, 130*(3), 392-414.

Crocker, J., & Wolfe, C. T. (2001). Contingencies of self-worth. *Psychological Review, 108*(3), 593-623.

Cury, F., Da Fonséca, D., Rufo, M., & Sarrazin, P. (2002). Perceptions of competence, implicit theory of ability, perception of motivational climate, and achievement goals: A test of trichotomous conceptualization of endorsement of achievement motivational in the physical education setting. *Perceptual and Motor Skills, 95*(1), 233-244.

Dance, K. A., & Kuiper, N. A. (1987). Self-schemata, social roles, and a self-worth contingency model of depression. *Motivation and Emotion, 11*(3), 251-268.

Daniels, L. M., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H., Perry, R. P., Newall, N. E., & Pekrun, R. (2008). Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology, 33*(4), 584-608.

Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., Pekrun, R., Haynes, T. L., Perry, R. P., & Newall, N. E. (2009). A longitudinal analysis of achievement goals: From affective antecedents to emotional effects and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology, 101*(4), 948-963.

Darnon, B., & Butera, F. (2005). Buts d'accomplissement, stratégies d'étude, et motivation intrinsèque : présentation d'un domaine de recherche et validation française de l'échelle d'Elliot et McGregor (2001). *L'Année Psychologique*, 105-131.

Day, E. A., Radosevich, D. J., & Chasteen, C. S. (2003). Construct- and criterion-related validity of four commonly used goal orientation instruments. *Contemporary Educational Psychology, 28*(4), 434-464.

Dearing, R. L., Stuewig, J., & Tangney, J. P. (2005). On the importance of distinguishing shame from guilt: Relations to problematic alcohol and drug use. *Addictive Behaviors, 30*(7), 1392-1404.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. Dans M. H. Kernis (Éd), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 31-49). New York : Plenum Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory, 11*(4), 227 - 268.

Diefenbach, G. J., Woolley, S. B., & Goethe, J. W. (2009). The association between self-reported anxiety symptoms and suicidality. *Journal of Nervous and Mental Disease, 197*(2), 92-97.

Duchesne, S., Vitaro, F., Larose, S., & Tremblay, R. E. (2008). Trajectories of anxiety during elementary-school years and the prediction of high school non-completion. *Journal of Youth and Adolescence*, *37*(9), 1134-1146.

Durand, M. V. & Barlow, D. H. (2002). *Psychopathologie : une perspective multidimentionnelle*. Bruxelles : De Boeck.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41*(10), 1040-1048.

Dweck, C. S., & Grant, H. (2008). Self-theories, goals, and meaning. Dans J. Y. Shah & W. L. Gardner (Éds), *Handbook of motivation science* (pp. 405-416). New York : Guilford Press.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*(2), 256-273.

Dykman, B. M. (1998). Integrating cognitive and motivational factors in depression: Initial tests of a goal-orientation approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*(1), 139-158.

Eisenberg, N., Losoya, S., & Spinrad, T. (2003). Affect and prosocial responding. Dans R. J. Davidson, K. R. Scherer, & H. H. Goldsmith (Éds), *Handbook of affective sciences* (pp. 787-803). New York : Oxford University Press.

Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34*(3), 169 - 189.

Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. Dans A. J. Elliot & C. S. Dweck (Éds), *Handbook of competence and motivation* (pp. 52-72). New York : Guilford Publications.

Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (2005). Competence and motivation: Competence as the core of achievement motivation. Dans A. J. Elliot & C. S. Dweck (Éds), *Handbook of competence and motivation* (pp. 3-12). New York : Guilford Publications.

Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*(4), 628-644.

Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*(3), 501-519.

Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology, 100*(3), 613-628.

Elliot, A. J., & Sheldon, K. M. (1997). Avoidance achievement motivation: A personal goals analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*(1), 171-185.

Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review, 13*(2), 139-156.

Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Approach-avoidance motivation in personality: Approach and avoidance temperaments and goals. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*(5), 804-818.

Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2010). Approach and avoidance temperament as basic dimensions of personality. *Journal of Personality, 78*(3), 865-906.

Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*(1), 5-12.

Endler, N. S., & Kocovski, N. L. (2001). State and trait anxiety revisited. *Journal of Anxiety Disorders, 15*(3), 231-245.

Erickson, S. R., Guthrie, S., VanEtten-Lee, M., Himle, J., Hoffman, J., Santos, S. F., et al. (2009). Severity of anxiety and work-related outcomes of patients with anxiety disorders. *Depression and Anxiety, 26*(12), 1165-1171.

Famose, J. P., & Bertsch, J. (2009). *L'estime de soi: une controverse éducative*. Paris: Presses Universitaires de France.

Fee, R. L., & Tangney, J. P. (2000). Procrastination: A means of avoiding shame or guilt? *Journal of Social Behavior & Personality, 15*(5), 167-184.

Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3e éd). Londres: SAGE Publications.

Grant, H., & Dweck, C. S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(3), 541-553.

Griffith, B. A., & Graham, C. C. (2004). Meeting needs and making meaning: The pursuit of goals. *Journal of Individual Psychology, 60*(1), 25-41.

Haidt, J. (2003). The moral emotions. Dans R. J. Davidson, K. R. Scherer, & H. H. Goldsmith (Éds), *Handbook of affective sciences* (pp. 852-870). New York: Oxford University Press.

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., & Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist, 33*(1), 1-21.

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology, 94*(3), 638-645.

Harackiewicz, J. M., & Elliot, A. J. (1993). Achievement goals and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*(5), 904-915.

Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. Dans R. F. Baumeister (Éd), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard.* (pp. 87-116). New York: Plenum Press.

Hein, V., & Hagger, M. S. (2007). Global self-esteem, goal achievement orientations, and self-determined behavioural regulations in a physical education setting. *Journal of Sports Sciences, 25*(2), 149 - 159.

Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research, 58*(1), 47-77.

John, O. P., & Srivastava, S. (1999). The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. Dans L. A. Pervin & O. P. John (Éds), *Handbook of personality: Theory and research* (2e éd.). (pp. 102-138). New York : Guilford Press.

Kadison, R., & DiGeronimo, T. F. (2004). *College of the overwhelmed: The campus mental health crisis and what to do about it*. San Fransisco : Jossey-Bass.

Kernis, M. H. (2003). Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory, 14*(1), 1 - 26.

Kernis, M. H., Cornell, D. P., Sun, C. R., Berry, A., & Harlow, T. (1993). There's more to self-esteem than whether it is high or low: The importance of stability of self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*(6), 1190-1204.

Kim, S., Thibodeau, R., & Jorgensen, R. S. (2011). Shame, guilt, and depressive symptoms: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 137*(1), 68-96.

King, L. A., Hicks, J. A., Krull, J. L., & Del Gaiso, A. K. (2006). Positive affect and the experience of meaning in life. *Journal of Personality and Social Psychology, 90*(1), 179-196.

Leary, M. R. (1999). Making sense of self-esteem. *Current Directions in Psychological Science, 8*(1), 32-35.

Leary, M. R. (2004). *The curse of the self: Self-awareness, egotism, and the quality of human life*. New York : Oxford University Press.

Lewis, H. B. (1974). *Shame and guilt in neurosis*. Oxford, England: International Universities Press.

Lindsay, J. E., & Scott, W. D. (2005). Dysphoria and self-Esteem following an achievement event: Predictive validity of goal orientation and personality style theories of vulnerability. *Cognitive Therapy and Research, 29*(6), 769-785.

Maehr, M. L., & Zusho, A. (2009). Achievement goal theory: The past, present, and future. Dans K. R. Wentzel & A. Wigfield (Éds), *Handbook of motivation at school* (pp. 77-104). New York : Routledge.

Marsh, H. W., Hau, K.-T., & Wen, Z. (2004). In search of golden rules: Comment on hypothesis-testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) findings. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 11*(3), 320 - 341.

Marschall, D., Sanftner, J., & Tangney, J. P. (1994). *The state shame and guilt scale*. George Mason University, Fairfax, VA.

McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. Connecticut: Appleton-Century-Crofts.

McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*(1), 81-90.

McLennan, J., Buchanan, J. I., & Bates, G. W. (1994). Neuroticism and negative affect measures as predictors of psychological distress. *Psychological Reports, 75*(1), 305-306.

Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology, 57*(1), 487-503.

Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 77-86.

Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., et al. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology, 23*(2), 113-131.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Guide à l'intention du milieu scolaire et de ses partenaires :pour la réussite éducative, la santé et le bien-être des jeunes*. Document récupéré le 10 juin 2011 : http://www.mels.gouv.qc.ca/ dgfj/csc/promotion/ecoleensante.html

Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Auweele, Y. V. (2009). Beyond positive and negative affect: Achievement goals and discrete emotions in the elementary physical education classroom. *Psychology of Sport and Exercise, 10*(3), 336-343.

Mowbray, C. T., Mandiberg, J. M., Stein, C. H., Kopels, S., Curlin, C., Megivern, D., et al. (2006). Campus mental health services: Recommendations for change. *American Journal of Orthopsychiatry, 76*(2), 226-237.

Murayama, K., & Elliot, A. J. (2009). The joint influence of personal achievement goals and classroom goal structures on achievement-relevant outcomes. *Journal of Educational Psychology, 101*(2), 432-447.

Muris, P., Roelofs, J., Rassin, E., Franken, I., & Mayer, B. (2005). Mediating effects of rumination and worry on the links between neuroticism, anxiety and depression. *Personality and Individual Differences, 39*(6), 1105-1111.

Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review, 91*(3), 328-346.

Niedenthal, P. M., Tangney, J. P., & Gavanski, I. (1994). "If only I weren't" versus "If only I hadn't": Distinguishing shame and guilt in conterfactual thinking. *Journal of Personality and Social Psychology, 67*(4), 585-595.

Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology, 101*(1), 115-135.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist, 37*(2), 91-105.

Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology, 92*(3), 544-555.

Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology, 95*(4), 667-686.

Pintrich, P. R., Conley, A. M., & Kempler, T. M. (2003). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research, 39*(4-5), 319-337.

Poulin, R., Duchesne, S., & Ratelle, C. (2010). Profils de buts d'apprentissage et caractéristiques personnelles des élèves au début du secondaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, *42*(1), 44-54.

Putwain, D. W. (2008). Deconstructing test anxiety. *Emotional and Behavioural Difficulties, 13*(2), 141 - 155.

Putwain, D. W., Connors, L., & Symes, W. (2010). Do cognitive distortions mediate the test anxiety-examination performance relationship? *Educational Psychology, 30*(1), 11-26.

Pyszczynski, T., Greenberg, J., Solomon, S., Arndt, J., & Schimel, J. (2004). Why do people need self-esteem? A theoretical and empirical review. *Psychological Bulletin, 130*(3), 435-468.

Rasmussen, H. N., Wrosch, C., Scheier, M. F., & Carver, C. S. (2006). Self-regulation processes and health: The importance of optimism and goal adjustment. *Journal of Personality, 74*(6), 1721-1747.

Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology, 88*(3), 408-422.

Ryan, R. M., & Brown, K. W. (2003). Why we don't need self-esteem: On fundamental needs, contingent love and mindfulness. *Psychological Inquiry, 14*(1), 71.

Ryan, R. M., & Brown, K. W. (2006). What is optimal self-esteem? The cultivation and consequences of contingent vs. true self-esteem as viewed from the self-determination theory perspective. Dans M. H. Kernis (Éd), *Self-esteem issues and answers: A sourcebook of current perspectives* (pp. 125-131). New York : Psychology Press.

Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling* (2e éd). New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Senko, C., Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2011). Achievement goal theory at the crossroads: Old controversies, current challenges, and new directions. *Educational Psychologist, 46*(1), 26-47.

Servant, D. (2007). *Gestion du stress et de l'anxiété*. Issy-les-Moulineaux: Elsevier-Masson.

Sheldon, K. M. (2004). The benefits of a "sidelong" approach to self-esteem need satisfaction: Comment on Crocker and Park (2004). *Psychological Bulletin, 130*(3), 421-424.

Steel, P., Schmidt, J., & Shultz, J. (2008). Refining the relationship between personality and subjective well-being. *Psychological Bulletin, 134*(1), 138-161.

Streiner, D. L. (2006). Building a better model: An introduction to structural equation modelling. *Canadian Journal of Psychiatry, 51*(5), 317-324.

Sturman, E., Flett, G., Hewitt, P., & Rudolph, S. (2009). Dimensions of perfectionism and self-worth contingencies in depression. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 27*(4), 213-231.

Tangney, J. P. (1995). Recent advances in the empirical study of shame and guilt. *American Behavioral Scientist, 38*(8), 1132-1145.

Tangney, J. P. (2001). Constructive and destructive aspects of shame and guilt. Dans A. C. Bohart & D. J. Stipek (Éds), *Constructive & destructive behavior: Implications for family, school, & society* (pp. 127-145). Washington : American Psychological Association.

Tangney, J. P., & Dearing, R. L. (2002). *Shame and guilt*. New York : Guilford Press.

Tellegen, A. (1985). Structures of mood and personality and their relevance to assessing anxiety, with an emphasis on self-report. Dans H. A. Tuma & J. D. Maser (Éds), *Anxiety and the anxiety disorders* (pp. 681-706). Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.

Tice, D. M. (1991). Esteem protection or enhancement? Self-handicapping motives and attributions differ by trait self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*(5), 711-725.

Tilghman-Osborne, C., Cole, D. A., & Felton, J. W. (2008). Relation of guilt, shame, behavioral, and characterological self-blame to depressive symptoms in adolescents over time. *Journal of Social & Clinical Psychology, 27*(8), 809-842.

Université Laval (2009). *Évaluation périodique du programme de baccalauréat en psychologie*. Document récupéré le 10 juin 2011 : http://www.vre.ulaval.ca/assurance_de_la_qualite/evaluation_des_programmes/resumes_des_evaluations/

Urdan, T. (2004). Using multiple methods to assess students' perceptions of classroom goal structures. *European Psychologist, 9*(4), 222-231.

Urdan, T., & Mestas, M. (2006). The goals behind performance goals. *Journal of Educational Psychology, 98*(2), 354-365.

Urdan, T., & Maehr, M. L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research, 65*(3), 213-243.

Yeager, D. S., & Bundick, M. J. (2009). The role of purposeful work goals in promoting meaning in life and in schoolwork during adolescence. *Journal of Adolescent Research, 24*(4), 423-452.

Zweig, D., & Webster, J. (2004). What are we measuring? An examination of the relationships between the big-five personality traits, goal orientation, and performance intentions. *Personality and Individual Differences, 36*(7), 1693-1708.

Annexe A

Faculté des sciences de l'éducation

UNIVERSITÉ LAVAL

Code : _____

Date : _____

Ce questionnaire comporte 134 questions réparties dans 10 sections. Chaque section possède son propre format de réponse. Il est donc très important de **lire les instructions avant chaque section**.

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Veuillez répondre le plus spontanément et honnêtement possible selon ce que vous vivez et ressentez.

Vos réponses sont entièrement confidentielles.

Votre collaboration est très précieuse et nous vous en remercions!

SECTION A

Les questions de cette section portent sur des attitudes et des buts que les étudiants peuvent avoir dans leurs études. Pour chaque énoncé, veuillez encercler le chiffre de 1 à 7 qui correspond le plus à votre niveau d'accord avec celui-ci.

1=Pas du tout en accord; 2=Très peu en accord; 3=Un peu en accord; 4=Moyennement en accord; 5=Assez en accord; 6=Fortement en accord, 7=Très fortement en accord

1-	Que je sois un(e) bon(ne) étudiant(e) ou non n'est pas relié à l'opinion générale que j'ai de moi-même	1 2 3 4 5 6 7
2-	Il est important pour moi de mieux réussir que les autres étudiant(e)s de mon programme	1 2 3 4 5 6 7
3-	Parfois j'ai peur de ne pas comprendre la matière des cours de façon aussi approfondie que je le souhaiterais	1 2 3 4 5 6 7
4-	Mon estime de soi diminue si je reçois de mauvais résultats à l'école	1 2 3 4 5 6 7
5-	C'est important pour moi de comprendre le contenu des cours de façon aussi approfondie que possible	1 2 3 4 5 6 7
6-	Bien réussir à l'école me procure un sentiment de respect envers moi-même	1 2 3 4 5 6 7
7-	Mon but dans mes cours est d'éviter de mal réussir	1 2 3 4 5 6 7

8-	Il est important pour moi de bien réussir comparativement aux autres étudiant(e)s de mon programme	1 2 3 4 5 6 7
9-	Je me perçois de façon plus positive lorsque je sais que je réussis bien à l'université	1 2 3 4 5 6 7
10-	Je suis parfois soucieux (se) du fait que je pourrais ne pas apprendre tout ce qu'il y a à apprendre dans mes cours	1 2 3 4 5 6 7
11-	Mon estime de soi est influencée par ma performance scolaire	1 2 3 4 5 6 7
12-	Je désire maitriser complètement le contenu de mes cours	1 2 3 4 5 6 7
13-	Ma performance à l'école est reliée à mon estime de soi	1 2 3 4 5 6 7
14-	Dans mes cours, je veux seulement éviter d'échouer	1 2 3 4 5 6 7
15-	Je me perçois de façon négative lorsque ma performance à l'université laisse à désirer	1 2 3 4 5 6 7
16-	Mon but est d'avoir de meilleures notes que la plupart des étudiants de mon programme	1 2 3 4 5 6 7
17-	L'opinion que j'ai de moi-même n'est pas reliée à mes performances scolaires	1 2 3 4 5 6 7
18-	Je m'inquiète de ne pas apprendre autant que je le pourrais dans mes cours	1 2 3 4 5 6 7
19-	Mon estime de soi augmente lorsque j'obtiens une bonne note	1 2 3 4 5 6 7
20-	Je veux apprendre autant que possible dans mes cours	1 2 3 4 5 6 7
21-	Dans mes cours, la peur d'échouer est souvent ce qui me motive	1 2 3 4 5 6 7
22-	Lorsque je reçois une mauvaise note à un examen ou à un travail, mon estime de soi en souffre	1 2 3 4 5 6 7

SECTION B

Les énoncés de cette section portent sur certaines attitudes personnelles et certains traits de caractère. Pour chaque énoncé, veuillez indiquez votre niveau d'accord ou désaccord (1 à 5), c'est-à-dire jusqu'à quel point l'énoncé vous représente ou non.

1=Fortement en désaccord; 2=En désaccord; 3=Incertain; 4=En accord; 5=Fortement en accord

Je me considère comme une personne qui :

1-	Est bavarde	1 2 3 4 5
2-	Est déprimée	1 2 3 4 5
3-	Est réservée	1 2 3 4 5
4-	Est calme, gère bien son stress	1 2 3 4 5
5-	Est pleine d'énergie	1 2 3 4 5
6-	Peut être tendue	1 2 3 4 5
7-	Montre beaucoup d'enthousiasme	1 2 3 4 5
8-	Se tracasse beaucoup	1 2 3 4 5
9-	A tendance à être silencieuse	1 2 3 4 5
10-	Est stable émotionnellement, ne se fâche pas facilement	1 2 3 4 5
11-	S'affirme beaucoup	1 2 3 4 5
12-	A un tempérament changeant	1 2 3 4 5
13-	Est parfois timide, renfermée	1 2 3 4 5
14-	Reste calme dans les situations stressantes	1 2 3 4 5
15-	Est amicale, sociable	1 2 3 4 5
16-	Devient facilement nerveuse	1 2 3 4 5

SECTION C

Les questions de cette section portent sur **vos perceptions** face à votre programme d'études universitaires. Pour chaque énoncé, veuillez indiquer jusqu'à quel point vous croyez qu'il est vrai (1 à 5) en encerclant un chiffre à droite.

1 = Pas vrai du tout; 3 = Un peu vrai; 5 = Très vrai

Dans mon programme d'études universitaires, j'ai l'impression que les professeurs et les autres étudiants croient :

1-	Que faire de son mieux est très important	1 2 3 4 5
2-	Que d'obtenir de bons résultats est l'objectif principal	1 2 3 4 5
3-	Qu'il faut à tout prix éviter de faire moins bien que ce que l'on peut faire	1 2 3 4 5
4-	Que montrer aux autres qu'on n'est pas incompétent dans nos travaux et nos examens est très important	1 2 3 4 5
5-	Que ce qui est important c'est de s'améliorer	1 2 3 4 5
6-	Que c'est important de ne pas faire d'erreurs devant les autres	1 2 3 4 5
7-	Que le but principal est de comprendre le matériel	1 2 3 4 5
8-	Qu'un objectif important est de ne pas oublier nos connaissances	1 2 3 4 5
9-	Que d'avoir les bonnes réponses est très important	1 2 3 4 5
10-	Qu'il est important de comprendre le matériel et pas seulement le mémoriser	1 2 3 4 5
11-	Que c'est important d'éviter de faire moins bien que les autres	1 2 3 4 5
12-	Qu'apprendre et comprendre de nouveaux concepts est très important	1 2 3 4 5
13-	Que c'est important de ne pas avoir l'air idiot	1 2 3 4 5
14-	Que d'avoir des notes élevées est très important	1 2 3 4 5
15-	Qu'il est important d'éviter de régresser dans nos apprentissages	1 2 3 4 5
16-	Qu'il n'y a pas de mal à faire des erreurs en autant qu'on apprend	1 2 3 4 5
17-	Que l'un des buts importants est d'éviter d'avoir l'air incompétent dans les travaux	1 2 3 4 5

SECTION D

Les énoncés de cette section portent sur des attitudes personnelles et certains traits de caractère. **Pour chaque paire d'énoncé,** veuillez encercler celui qui vous caractérise **le plus**.

1- Je sais que je suis bon, car tout le monde me le dit	OU	Je me sens parfois mal à l'aise lorsque les gens me complimentent

2- J'aime être le centre d'attention	OU	Je préfère passer inaperçu
3- Je ne suis pas mieux ou pire que la plupart des gens	OU	Je crois que je suis une personne spéciale
4- J'aime être en position d'autorité	OU	Ça ne me dérange pas de suivre des ordres
5- Je n'aime pas ça lorsque je manipule les autres	OU	J'ai de la facilité à manipuler les gens
6- J'insiste pour obtenir le respect qui m'est du	OU	J'obtiens généralement le respect que je mérite
7- Je peux épater la galerie si j'en ai l'occasion	OU	Je n'essaie pas de faire l'étalage de mes talents
8- Parfois, je ne suis pas certain de ce que je fais	OU	Je sais toujours ce que je fais
9- Tout le monde aime entendre mes histoires	OU	Je raconte parfois de bonnes histoires
10- Je m'attends à beaucoup des autres	OU	J'aime rendre service aux autres
11- Ça me rend inconfortable d'être le centre d'attention	OU	J'aime vraiment être le centre d'attention
12- Les gens reconnaissent toujours mon autorité	OU	Être en position d'autorité n'est pas si important pour moi
13- Je serai une grande personne	OU	J'espère obtenir du succès
14- Je peux faire croire n'importe quoi à n'importe qui	OU	Les gens croient parfois ce que je leur dis
15- Je peux apprendre beaucoup des autres	OU	J'ai de plus grandes capacités que les autres personnes
16- Je suis comme tout le monde	OU	Je suis une personne extraordinaire

---

SECTION E

Voici une liste d'énoncés portant également sur les attitudes personnelles et les traits de caractère. Pour chaque énoncé, indiquez s'il est VRAI ou FAUX en ce qui vous concerne.

1- C'est parfois difficile de faire mon travail si je ne suis pas encouragé VRAI ou FAUX

2- Je suis parfois irrité si je n'arrive pas à mes fins VRAI ou FAUX

3- Quelques fois, j'ai abandonné ce que je faisais parce que je ne croyais pas avoir les capacités nécessaires VRAI ou FAUX

4-	Quelques fois je me suis sentie révolté contre des gens qui exercent l'autorité même si je savais qu'ils avaient raison	VRAI ou FAUX
5-	Peu importe avec qui je parle, je sais toujours bien écouter	VRAI ou FAUX
6-	Il m'est déjà arrivé de profiter de quelqu'un	VRAI ou FAUX
7-	Lorsque je fais une erreur, je suis toujours prêt à l'admettre	VRAI ou FAUX
8-	J'essaie parfois de me venger plutôt que de pardonner et d'oublier	VRAI ou FAUX
9-	Je suis toujours courtois, même envers les gens qui sont désagréables	VRAI ou FAUX
10-	Je n'ai jamais été contrarié lorsque des gens ont exprimé des idées très différentes des miennes	VRAI ou FAUX
11-	Il m'est arrivé d'être assez jaloux du bonheur des autres	VRAI ou FAUX
12-	Je suis parfois irrité lorsque des gens me demandent des faveurs	VRAI ou FAUX
13-	Je n'ai jamais dit délibérément quelque chose qui pouvait blesser quelqu'un	VRAI ou FAUX

SECTION F

Cette section contient des énoncés qui ont déjà été utilisés par des gens pour se décrire. En encerclant le chiffre (1 à 4) qui est à droite, indiquez comment vous vous sentez **en général**.

1 = Presque jamais; 2 = Quelquefois; 3 = Souvent; 4 = Presque toujours

1-	Je me sens bien	1 2 3 4
2-	Je me sens nerveux (se) et agité (e)	1 2 3 4
3-	Je me sens content (e) de moi-même	1 2 3 4
4-	Je voudrais être aussi heureux (se) que les autres semblent l'être	1 2 3 4
5-	J'ai l'impression d'être un (e) raté (e)	1 2 3 4
6-	Je me sens reposé (e)	1 2 3 4
7-	Je suis d'un grand calme	1 2 3 4

8-	Je sens que les difficultés s'accumulent au point où je n'arrive pas à les surmonter	1	2	3	4
9-	Je m'en fais trop pour des choses qui n'en valent pas vraiment la peine	1	2	3	4
10-	Je suis heureux (se)	1	2	3	4
11-	J'ai des pensées troublantes	1	2	3	4
12-	Je manque de confiance en moi	1	2	3	4
13-	Je me sens en sécurité	1	2	3	4
14-	Prendre des décisions m'est facile	1	2	3	4
15-	Je sens que je ne suis pas à la hauteur de la situation	1	2	3	4
16-	Je suis satisfait (e)	1	2	3	4
17-	Des idées sans importance me passent par la tête et me tracassent	1	2	3	4
18-	Je prends les désappointements tellement à cœur que je n'arrive pas à les chasser de mon esprit	1	2	3	4
19-	Je suis une personne qui a les nerfs solides	1	2	3	4
20-	Je deviens tendu (e) ou bouleversé (e) quand je songe à mes préoccupations et à mes intérêts récents	1	2	3	4

SECTION G

Les énoncés qui suivent concernent vos opinions quant à vos expériences à l'université, à votre programme d'étude et à votre vie en général. En encerclant le chiffre (1 à 5) qui est à droite, indiquez **votre niveau d'accord ou de désaccord** avec chaque énoncé.

1=Fortement en désaccord; 2=En désaccord; 3=Incertain; 4=En accord; 5=Fortement en accord

1-	J'ai un grand contrôle sur mon rendement scolaire	1	2	3	4	5
2-	Mes plus grandes réussites personnelles sont dues à mon travail et à ma persévérance	1	2	3	4	5
3-	Plus je fais des efforts dans mes cours, mieux je les réussis	1	2	3	4	5
4-	Je préfère penser que la vie est le résultat de ce que tu en fais	1	2	3	4	5

5- Peu importe ce que je fais, il semble que je ne puisse pas bien réussir mes cours 1 2 3 4 5

6- Une grande partie de ce qui arrive dans ma vie est au-delà de mon contrôle 1 2 3 4 5

7- Je crois que je suis grandement responsable de mon rendement scolaire tout au long de mes études universitaires 1 2 3 4 5

8- Je ressens souvent que ma vie est déterminée par les autres 1 2 3 4 5

9- Si je réussis bien mes cours, c'est une question de chance 1 2 3 4 5

10- Ce qui arrive dans ma vie est grandement déterminé par moi 1 2 3 4 5

11- Il n'y a peu que je puisse faire en ce qui concerne ma performance à l'université 1 2 3 4 5

12- Quand j'ai un mauvais résultat dans un cours, c'est généralement parce que je n'ai pas mis tous les efforts possibles 1 2 3 4 5

13- Je suis responsable d'une grande partie de ce qui est arrivé dans ma vie jusqu'à présent 1 2 3 4 5

14- Mes résultats dépendent essentiellement de facteurs que je ne peux pas contrôler, et je ne peux rien y changer 1 2 3 4 5

SECTION H

Cette section du questionnaire porte sur les émotions que vous pouvez vivre **lorsque vous êtes en classe à l'université**. Avant de répondre aux énoncés, essayer de vous souvenir de ce que vous vivez lors de situations typiques où vous êtes en classe, pendant vos études universitaires. Indiquez votre **niveau d'accord ou de désaccord** avec chaque énoncé en encerclant le chiffre à droite.

1=Fortement en désaccord; 2=En désaccord; 3=Incertain; 4=En accord; 5=Fortement en accord

1- J'ai peur que mon programme soit trop exigeant 1 2 3 4 5

2- Le fait de penser à mes études me rend nerveux 1 2 3 4 5

3- J'ai peur que les autres comprennent mieux que moi 1 2 3 4 5

4- Je deviens angoissé(e) en classe 1 2 3 4 5

5- Je me sens nerveux (se) en classe 1 2 3 4 5

6- Quand je ne comprends pas quelque chose d'important en classe, mon cœur bat plus vite 1 2 3 4 5

SECTION I

Les énoncés suivants peuvent, ou non, décrire comment vous pouvez vous sentir à l'occasion dans vos études. Évaluez chacun des énoncés en utilisant l'échelle en cinq points présentée plus-bas.

1 = Je ne me sens pas du tout comme cela; 3 = Je me sens parfois comme cela; 5 = Je me sens fréquemment comme cela.

Dans mes études, il m'arrive….

1-	de me sentir embarrassé(e) à un point tel que je voudrais disparaître	1 2 3 4 5
2-	d'avoir des remords et des regrets	1 2 3 4 5
3-	d'avoir honte de mes notes	1 2 3 4 5
4-	d'être stressé(e) à cause d'une chose que j'ai mal faite ou que j'ai oublié de faire	1 2 3 4 5
5-	de me sentir une mauvaise personne si je n'atteins pas mes objectifs	1 2 3 4 5
6-	de ne pouvoir m'empêcher de penser à mes difficultés scolaires	1 2 3 4 5
7-	de me sentir humilié(e) si je n'atteins pas mes objectifs	1 2 3 4 5
8-	de vouloir m'excuser auprès de mes coéquipiers et de leur avouer mes torts	1 2 3 4 5
9-	de me sentir et impuissant(e) face à des difficultés scolaires	1 2 3 4 5
10-	de me sentir mal à propos d'une chose que j'ai faite	1 2 3 4 5

SECTION J

Renseignements additionnels :

SEXE : Homme □ Femme □

Dans quel programme étudiez-vous en ce moment? _____

Combien de sessions avez-vous complété dans votre programme actuel ? _____

Quelle est votre moyenne cumulative (sur 4.33) dans votre programme actuel ? _____ / 4.33

MERCI!!

Annexe B

Acceptez-vous de participer à cette étude?

UNIVERSITÉ LAVAL

Avant de nous donner votre consentement pour participer à cette étude, veuillez lire et comprendre les renseignements suivants.

Cette recherche s'effectue dans le cadre du projet de maîtrise de M. Patrick Blouin, sous la direction de M. Frédéric Guay, professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval.

But de la recherche : Cette recherche a pour but de mieux comprendre les liens qui existent entre certaines caractéristiques de la personnalité, les buts que les étudiants poursuivent dans leurs études universitaires et leurs perceptions face à leur programme d'étude.

Nature de la participation : Nous vous demandons de répondre à un questionnaire qui compte 134 questions. Le temps pour remplir le questionnaire est d'environ 30 minutes. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Vous devez simplement répondre selon ce que vous pensez, vivez et ressentez.

Avantages et inconvénients : Parmi les avantages, notons la possibilité de faire avancer les connaissances scientifiques en ce qui a trait à la motivation scolaire. Sur le plan des inconvénients, notons la longueur du questionnaire et le caractère personnel de certaines questions.

Participation volontaire et droit de retrait : Vous n'êtes pas obligés(es) de remplir ce questionnaire. Si vous décidez de participer, vous pourrez cesser de le compléter en tout temps, sans avoir à fournir de raison et sans aucune conséquence négative. Les participants ayant déjà remplis le questionnaire et qui désireraient se retirer de l'étude peuvent me contacter en tout temps afin que je détruise leurs questionnaires. Mes coordonnées se trouvent à la deuxième page de ce formulaire.

Risque : Cette étude ne comporte aucun risque connu.

Confidentialité et gestion du matériel et des données : Afin d'assurer la confidentialité de vos réponses, les données recueillies sont anonymisées dès le début de l'étude. En d'autres mots, il est strictement impossible d'apparier les codes apparaissant sur le questionnaire aux formulaires de consentement puisque ces codes n'apparaissent pas sur le formulaire de consentement. De plus, les mesures suivantes seront prises :

- Votre nom ne paraîtra sur aucun rapport.
- Les formulaires de consentement et les questionnaires seront conservés dans un classeur verrouillé à l'intérieur d'un local verrouillé. Moi seul aurai accès à ces documents. Ils seront conservés pour une période de deux ans et seront détruits selon la procédure qui s'applique aux documents confidentiels.
- Dans l'éventualité où les données font l'objet d'analyses ultérieures, ces données seront toujours anonymisées.
- En aucun cas, vos résultats individuels ne seront communiqués à qui que ce soit.
- La recherche fera l'objet de publications dans des revues scientifiques. Aucun participant ne pourra être identifié ou reconnu.

Renseignements supplémentaires : Pour toute question concernant la recherche, vous pouvez vous adresser à :

PATRICK BLOUIN

Tél. : (418) 656-2131 poste 11185

Courriel : patrick.blouin.2@ulaval.ca

Je consens librement à participer à cette recherche.

Oui ☐

Signature : _____ Date : _____

Prénom : _____ Nom : _____

Courriel* : _____

* Indiquez votre courriel si vous désirez recevoir un résumé des résultats de cette recherche.

Signature du chercheur : _____ Date : _____

Projet approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval (**no d'approbation** : **2010-003),** le 27 janvier 2010.

Initiale : « »

Votre collaboration est très précieuse pour la réalisation de cette étude et nous vous en remercions.

Toute plainte ou critique pourra être adressée au Bureau de l'ombudsman de l'Université Laval :

Pavillon Alphonse-Desjardins, Bureau 3320
Renseignements - Secrétariat : (418) 656-3081
Télécopieur : (418) 656-3846
Courriel : info@ombudsman.ulaval.ca