

et moins les élèves se sentiront intrinsèquement motivés. Or, les stratégies motivationnelles spontanées des enseignants sont bien davantage contrôlantes que soutenantes, parce que leurs formations ont souvent manqué d'indications claires sur comment procéder pour encourager l'élève à poursuivre ses propres buts et ses intérêts personnels sans contrecarrer la bonne réalisation des objectifs préconisés par le programme. Un effort tout particulier semble devoir être fait ici, dans la formation comme dans le comportement des enseignants en classe, pour offrir aux adolescents des environnements plus soutenants et moins contrôlants, plus à même de leur permettre de devenir plus autonomes et responsables de leur propre fonctionnement à l'école.

Conclusion

La baisse de la motivation scolaire à l'adolescence, confirmée par de très nombreux travaux de recherche, n'est de fait ni globale ni irréversible. L'évolution de la motivation scolaire à l'adolescence dépend d'un grand nombre de paramètres dont certains relèvent de la personnalité et des circonstances de vie de chaque individu, alors que d'autres proviennent directement du vécu scolaire de l'élève. Si les premiers échappent en grande partie au contrôle des enseignants, les seconds lui offrent par contre des moyens d'action relativement accessibles pour endiguer une chute trop brutale de la motivation des élèves. Parmi ces moyens, la manière d'attribuer les notes et le climat relationnel et social mis en place en classe apparaissent comme des leviers efficaces et relativement faciles à utiliser.

NOTES

1. Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B. & Tremblay, R.E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors : A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 733-759.

2. Ntamakiliro, L., Monnard, I. & Gurtner, J.-L. (2000). Mesure de la motivation scolaire des adolescents :

construction et validation de trois échelles complémentaires. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 29, 673-693.

3. Gurtner, J.-L., Monnard, I. & Genoud, P. (2001). Towards a multilayer model of context and its impact on motivation. In S. Volet & S. Järvela (Eds.), *Motivation in*

learning contexts. Theoretical advances and methodological implications (p. 189-208). Amsterdam : Pergamon.

4. Gottfried, A.E., Fleming, J.S. & Gottfried, A.W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence. À longitudinal study.

Journal of Educational Psychology, 93, 3-13.

5. Bennacer, H. (2003). Prédiction de la performance scolaire : étude de l'interaction entre l'élève et l'environnement social de la classe. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 53, 3-19.

Chapitre 11

Apprendre ensemble : but de performance et but de maîtrise au sein d'interactions sociales entre apprenants

Céline Darnon, Céline Buchs et Fabrizio Butera

Lorsqu'il réalise une tâche académique, l'individu est rarement seul. En effet, les structures éducatives sont la plupart du temps des structures sociales, où l'apprenant est confronté à d'autres apprenants. Et pourtant, la recherche sur la motivation scolaire a jusqu'ici largement négligé la question de la dynamique sociale. C'est notamment le cas des recherches sur les buts d'accomplissement, évoquées par ailleurs (voir le chapitre de C. Dupeyrat). Pour rappel, ce courant propose que lorsqu'il réalise une tâche d'apprentissage, un individu peut adopter différents types de buts. Les *buts de maîtrise* (aussi appelés buts d'apprentissage, ou buts d'implication dans la tâche) correspondent à la volonté d'apprendre, d'augmenter son niveau de connaissance. Les *buts de performance* (aussi appelés buts de compétence relative ou buts d'implication dans l'ego) correspondent, en revanche, au désir de faire preuve de compétences, soit en essayant d'être meilleur que les autres (buts de performance-proche) soit en essayant d'éviter d'être moins bon que les autres (buts de performance-évitement).

Les recherches réalisées dans ce domaine indiquent que les buts de maîtrise et de performance affectent bon nombre de comportements, tels que, par exemple, la manière d'étudier, l'intérêt dans la tâche, les efforts réalisés après un

On n'apprend pas seul : la dimension sociale de la motivation scolaire commence à être davantage étudiée.

échec. Néanmoins, pendant longtemps les comportements étudiés dans ce courant de recherches ont été principalement des comportements individuels, et non sociaux. Depuis peu, certains chercheurs s'efforcent d'intégrer la dimension sociale dans l'étude des buts d'accomplissement et ce chapitre a pour objet de présenter leurs travaux.

Les effets des buts d'accomplissement sur les dynamiques sociales

Lorsqu'il réalise une tâche d'apprentissage, un élève est la plupart du temps en présence d'autres élèves. Comment perçoit-il ces derniers ? Dans un contexte d'apprentissage, autrui est susceptible de disposer de connaissances, de points de vue et de compétences, qui peuvent aider à résoudre le problème et, par conséquent, favoriser la maîtrise de la tâche. Mais autrui représente également une cible de comparaison sociale pour juger du niveau de compétence de l'un et de l'autre. Lors de la réalisation d'une tâche avec autrui, un individu est donc susceptible de s'intéresser soit à la manière dont autrui peut l'aider, soit à la question de la comparaison sociale des compétences (qui est meilleur ?). Le type de buts poursuivis pourrait focaliser l'apprenant sur l'une ou l'autre de ces questions, les buts de *maîtrise* amenant à percevoir autrui comme une aide, un support informationnel et les buts de *performance* favorisant en revanche la représentation d'autrui comme une menace, quelqu'un que l'on doit dépasser.

Selon que l'enseignement privilégie les buts de performance ou de maîtrise, les pairs sont perçus plutôt comme une menace ou comme des alliés.

Dans une étude de R. Butler, publiée en 1993 dans le *Journal of Personality and Social Psychology*, des individus avaient la possibilité de choisir entre deux types d'information en provenance d'autres personnes : l'information sur la tâche ou l'information sur la manière de calculer son propre score de compétence. Les résultats indiquent que les individus poursuivant des buts de maîtrise passent plus de temps sur l'information pertinente pour apprendre (information sur la tâche) alors que les individus poursuivant des buts de performance passent plus de temps sur l'information relative à la compétence (information sur le calcul du score).

Cette idée est également soutenue par les travaux sur la recherche d'aide (cf. notamment l'article de A. Ryan, P. Pin-

trich et C. Midgley, paru en 2001 dans *Educational Psychology Review*). Rechercher de l'aide auprès de ses camarades est une manière de considérer ces derniers comme des ressources, de voir les solutions qu'ils proposent comme un support informationnel pouvant aider à résoudre un problème, à comprendre. Par conséquent, il n'est pas surprenant d'observer que ce comportement est plus fréquent chez les élèves qui privilégient les buts de maîtrise. Au contraire, les élèves qui privilégient les buts de performance ont tendance à percevoir leurs pairs comme une menace et à considérer le comportement de recherche d'aide comme une indication de faible compétence, c'est pourquoi ils ont beaucoup moins tendance à demander de l'aide même quand ils en ont besoin.

Les rares études portant sur les buts d'accomplissement dans un contexte collaboratif montrent, conformément à ce qui a été avancé plus haut, que plus un individu poursuit des buts de maîtrise, plus il a tendance à rechercher de l'aide auprès des autres, plus il les aide et coopère avec eux. Ce type de buts est également lié à la volonté de partager des connaissances et de maintenir une relation positive avec les autres. Dans cette lignée, nos propres travaux¹ se sont intéressés aux effets des buts de maîtrise et de performance dans la situation de *désaccord* avec autrui. En effet, dès que les individus échangent à propos d'une tâche, ils sont susceptibles, à un moment ou à un autre, d'être en désaccord. Cette situation de désaccord a été qualifiée par les chercheurs de « conflit sociocognitif ». Ce type de conflit peut être régulé de différentes manières. En effet, si pour réguler le conflit les individus se focalisent sur la tâche et le problème à résoudre, alors la régulation est dite « épistémique ». Si en revanche les individus régulent le conflit en se focalisant sur la question de la comparaison sociale (qui est le meilleur ?), alors la régulation du conflit est dite « relationnelle ». Dans ce dernier cas de figure, les préoccupations des apprenants se tournent vers des idées telles que « si nous ne sommes pas d'accord, c'est que l'un d'entre nous est moins bon que l'autre sur le sujet... ».

Nous avons cherché à examiner les liens entre type de buts poursuivis et régulation du conflit. Dans une première étude, des étudiants étaient amenés à s'imaginer interagir avec un autre étudiant, en désaccord avec eux à propos de l'interprétation des résultats d'une expérience réalisée pendant un

Si deux élèves ne sont pas d'accord, l'un est-il moins bon que l'autre, ou au contraire la confrontation de leurs idées peut-elle les faire progresser tous les deux ?

cours. Leurs buts avaient été mesurés à l'aide d'un questionnaire, et ils devaient ensuite répondre à des questions concernant la manière dont ils avaient réagi lors du désaccord. On mesurait la régulation épistémique par des questions telles que : « Dans quelle mesure avez-vous étudié ce en quoi chacune des propositions alternatives pouvait vous aider à comprendre ? » ; et la régulation relationnelle par des questions telles que : « Dans quelle mesure avez-vous cherché à montrer que vous aviez raison ? » Les résultats indiquent que plus forte est leur adhésion aux buts de maîtrise, plus les étudiants régulent le conflit de manière épistémique. D'autre part, plus ils adoptent des buts de performance, plus ils régulent le conflit de manière relationnelle.

Dans une seconde étude, nous avons répliqué ces résultats avec des mesures plus indirectes de régulation du conflit, dans une situation où les étudiants étaient amenés à vivre un réel conflit : ils pensaient travailler à distance avec un partenaire à propos de textes à étudier, grâce à un ordinateur. En réalité, les réponses du « partenaire » étaient programmées par le chercheur pour créer un conflit. La mesure indirecte que nous avons utilisée était une mesure de jugement de la compétence de soi et d'autrui. En outre, à la fin de l'expérience, les participants avaient la possibilité de demander une version approfondie du texte étudié pendant l'expérience ainsi que la note qu'ils avaient obtenue à un test. Les résultats indiquent que plus ils adoptent des buts de maîtrise, plus les individus reconnaissent de la compétence à l'autre étudiant, et plus ils font la demande, en fin d'expérience, du texte approfondi. Plus ils adoptent des buts de performance en revanche, plus ils s'attribuent de la compétence à eux-mêmes, et plus ils demandent à recevoir leur note.

**Plus l'élève
cherche
à comprendre,
plus il reconnaît
la compétence
d'autrui.**

Les effets des interactions sociales sur les buts d'accomplissement

Les travaux que nous venons de présenter montrent que l'adoption de certains buts plutôt que d'autres affecte la perception des autres élèves et la gestion de la relation avec eux. Mais peut-on faire l'hypothèse parallèle qu'il existe aussi des situations sociales susceptibles de favoriser l'adoption de certains buts plus que d'autres ?

LA PAROLE AUX ACTEURS

Travail en atelier, répartition imposée ou choisie ?

Comment aider un jeune enfant de maternelle à entrer dans une activité d'apprentissage collective ? Comme la plupart des enseignantes de maternelle, j'organise des ateliers qui perdurent sur une semaine ou plus, favorisant ainsi le passage des élèves sur l'ensemble des activités. Ces situations permettent d'aborder plusieurs domaines (apprentissage de la lecture, graphisme, connaissances mathématiques...). L'élève est sollicité par un contexte de travail en petit groupe plus adéquat à cet âge. Mais au-delà du dispositif lui-même, la manière de répartir les élèves dans les différents ateliers est loin d'être d'un détail, et favorise plus ou moins l'engagement de chacun dans l'activité d'apprentissage proposée. Les premières années, en vue d'une gestion rigoureuse et sereine de la classe, j'annonçais en début de séance la répartition des élèves sur chaque atelier. J'expliquais à ceux qui n'étaient pas satisfaits que les jours suivants

permettraient de leur donner satisfaction. Mais, petit à petit, j'en suis venue à laisser les élèves s'inscrire eux-mêmes aux ateliers. Cela m'a obligée à mieux expliciter l'activité proposée, l'enjeu d'apprentissage, les critères de réussite, les conditions de fonctionnement et les modalités d'évaluation. J'ai dû aussi accepter qu'un élève multiplie ses passages à un même atelier (souvent parce qu'il y réussit) ou à l'inverse en évite un autre (parce que l'enjeu de l'activité génère des inquiétudes, du désintérêt...). Outre le fait que la possibilité de choix personnel favorise la motivation de fait de l'élève, je me suis aperçue que cette manière de faire pouvait induire d'autres intérêts plus « cognitifs » : l'anticipation de la tâche est favorisée par la présentation préalable ; la répétition volontaire d'une tâche favorise l'automatisation d'un apprentissage, pour peu que l'enseignante puisse avoir une exigence spécifique pour chacun (changement d'une variable d'apprentissage ou

d'une modalité d'évaluation). Enfin, la prise d'indices par l'enseignant de la démotivation d'un élève permet d'aménager le contexte de travail de l'atelier en fonction des nécessités perçues pour cet élève...
A contrario, ce dispositif a été au départ plus coûteux pour moi : j'ai dû apprendre à gérer différemment les contraintes (abondance de matériel, dédoublement, « durée de vie » d'un atelier), les conditions de fonctionnement de chaque activité (introduction de nouvelles consignes pour certains élèves, étayage de certaines tâches pour d'autres...), les relations avec chaque élève favorisant la mise en confiance, l'écoute et le respect, et ma capacité à savoir, dans un groupe nombreux, ce que chacun a effectivement fait. Conséquence plus positive à long terme, j'ai sans doute gagné en connaissance des besoins des élèves, en adaptation de mon action auprès de chacun et sans en douter en motivation de tous.

Laurence CHARTIER

Un autre exemple sur le même thème à :

<http://maternelles.net/organisation/entree/regroupemet.htm>

Les études
suggèrent
de développer
en classe
des buts
de maîtrise
pour favoriser
la coopération.

Pour la plupart des auteurs dans ce domaine de recherche, les buts sont fortement dépendants du contexte. Par exemple, l'accent mis sur l'évaluation normative (entre autres lorsque la tâche est présentée comme un test) ou un contexte de compétition favorisent l'adoption de buts de performance. Les travaux réalisés par Carol Ames et ses collaborateurs² montrent que l'on peut favoriser l'adoption de l'un ou l'autre type de buts en modifiant le contexte. Parmi les facteurs orientant vers l'un ou l'autre type de buts, plusieurs relèvent de la façon dont sont structurées les relations interpersonnelles : la structuration des groupes et les relations entre apprenants. La mise en avant de buts de maîtrise peut passer par la valorisation des autres personnes, en donnant aux étudiants la possibilité d'interagir au sein de la classe et en encourageant les valeurs non compétitives. Pour favoriser les buts de maîtrise, ce modèle recommande également de réduire au maximum les standards normatifs (établis sur la base de la comparaison entre élèves), pour les remplacer par des standards intrapersonnels (progresser, apprendre).

Dans le même ordre d'idées, Martin Covington, dans sa théorie de la « valeur de soi »³, postule qu'il existerait chez chacun une motivation à établir et défendre une image positive de soi. Cet auteur étudie notamment comment la pratique des enseignants et les structures de classe répondent à cette motivation. L'un de ses constats est que dans beaucoup de structures éducatives la valeur de soi est assimilée à la capacité à être meilleur que les autres. Ce type de contextes, hautement compétitifs, risque de pousser les élèves à essayer de démontrer leur compétence et à éviter de paraître incompetent par rapport à autrui, donc à adopter des buts de performance, plutôt que de se soucier de développer leurs compétences. Ce serait surtout les individus qui doutent de leurs capacités qui souffriraient de ce type de contexte, ces derniers risquant de s'engager dans des stratégies d'auto-handicap (par exemple arrêter de faire des efforts, voir le chapitre de D. Martinot dans cet ouvrage). Dans cette approche, on retrouve donc l'idée selon laquelle le contexte et les pratiques éducatives – et, en particulier, l'accent mis sur la coopération ou la compétition – affectent les buts poursuivis.

Cette idée est conforme aux résultats observés par Nichols (voir l'article publié en 1996 dans *Contemporary*

Educational Psychology). Dans cette recherche, les buts sont mesurés avant et après une consigne de coopération. Les résultats indiquent une fois encore que les buts sont très sensibles au contexte : la consigne de coopération augmente l'adoption de buts de maîtrise et diminue celle de buts de performance.

Dans nos recherches¹, nous avons étudié deux dispositifs d'apprentissage entre étudiants lors d'une tâche interactive en duo sur des textes. Lors d'un travail sur des informations *identiques*, chaque étudiant lisait l'ensemble des textes à étudier et discutait avec son ou sa partenaire afin de maîtriser au mieux les informations. Lors d'un travail sur des informations *complémentaires*, chaque étudiant ne recevait qu'une partie des informations à lire et prenait connaissance des autres informations grâce à son partenaire. Selon les principes de l'apprentissage coopératif, le travail sur des informations complémentaires devrait renforcer l'interdépendance positive qui lie les partenaires. Les résultats obtenus soulignent que cette interdépendance positive influence les buts, le type d'interactions qui prend place lors du travail et les conséquences de ces interactions sur l'apprentissage. Ainsi, lorsque les étudiants travaillent sur des informations complémentaires, le fait d'expliquer des informations différentes réduit la comparaison sociale entre les étudiants (leurs explications ne sont pas comparables car elles portent sur des textes différents). Les partenaires sont davantage centrés sur les échanges d'informations et les aides mutuelles pour combler la dépendance informationnelle. Celui qui explique le texte fait plus d'efforts pour expliquer les informations, son partenaire pose plus de questions et reçoit plus de réponses ou de réactions positives. La compétence du partenaire est alors reconnue et bien accueillie, elle est d'ailleurs positivement liée à l'apprentissage des étudiants. Lorsque des confrontations de points de vue interviennent, elles sont positives pour l'apprentissage.

Au contraire, lorsque les étudiants travaillent sur des informations identiques, l'enjeu est non seulement d'expliquer les informations, mais également de paraître compétent vis-à-vis d'un partenaire qui a lu le texte et peut donc évaluer la prestation. Les étudiants sont davantage orientés vers des buts de performance et plus centrés sur la comparaison sociale avec leur partenaire. Les interactions entre les partenaires sont plus conflictuelles, et les

Faire travailler les élèves sur des documents différents peut renforcer la coopération en développant la confrontation de points de vue.

confrontations sont régulées de manière relationnelle, ce qui bloque leur bénéfice. La compétence du partenaire est perçue comme une menace pour les compétences propres, comme le montre la relation négative entre la compétence du partenaire et l'apprentissage des étudiants. La focalisation sur la comparaison sociale interfère donc avec l'apprentissage.

Ces études indiquent que la distribution des informations lors d'un travail en duo entraîne deux dynamiques différentes qui influencent la motivation des étudiants, leurs interactions et leur apprentissage. La distribution des informations influence également les relations entre les interactions sociales et les apprentissages.

Buts d'accomplissement et relations sociales : bilan

**Nos études
confirment
l'impact
du contexte
social dans
la classe sur
les buts
adoptés par
chaque élève.**

Dans l'ensemble, les travaux que nous venons de présenter permettent de mettre en évidence le rôle joué par les buts dans les interactions sociales, et proposent une vision dynamique des buts : le contexte social et interpersonnel dans lequel les tâches d'apprentissage sont réalisées a un réel impact sur les buts adoptés. Par ailleurs, les buts affectent à leur tour la relation à la tâche, mais également la relation à autrui, celui-ci pouvant être considéré soit comme une aide (un coopérateur), soit comme une entrave (un compétiteur).

Si les travaux que nous avons présentés ici soutiennent l'idée selon laquelle les buts peuvent affecter les relations sociales et réciproquement, cette question reste à approfondir dans les recherches à venir, notamment pour examiner le lien entre buts et comportements pro et antisociaux. Si les buts de maîtrise favorisent la vision de l'autre comme une aide, ils devraient favoriser les comportements de coopération. Les buts de performance devraient en revanche favoriser les comportements visant à affirmer sa supériorité au détriment des autres. Ils devraient alors favoriser tout un ensemble de comportements antisociaux, comme par exemple la détérioration et la dévalorisation du travail de l'autre, le non-partage des connaissances, l'utilisation des réponses des autres à son avantage (tricherie).

Les travaux actuels permettent cependant d'ores et déjà de comprendre mieux les dynamiques sociales et motivationnelles qui se jouent en classe. Ces questions n'auraient qu'une faible importance si les tâches d'apprentissage étaient réalisées seul. Comme nous l'avons soutenu dans ce chapitre, les classes sont au contraire des structures avant tout sociales. De plus, l'école n'est pas seulement un endroit où l'on acquiert des connaissances : elle est aussi un lieu où l'on apprend à interagir avec les autres, à respecter autrui et à vivre en collectivité (voir aussi le chapitre de L. Filisetti dans cet ouvrage). C'est pourquoi, à l'heure où les questions de violence à l'école, de savoir-faire sociaux et de respect sont au cœur des débats, nous pensons qu'il convient de s'interroger sur certains fonctionnements scolaires actuels, et sur les répercussions qu'ils risquent d'avoir en termes de représentation d'autrui et de relations interpersonnelles (voir aussi le chapitre de B. Galand dans cet ouvrage).

Force est de constater, par exemple, que dans la plupart de nos structures éducatives la compétence reste évaluée en termes de comparaison sociale. En situations de sélection (examens, concours, promotions, etc.), mais également dans l'évaluation régulière des productions des apprenants, la note attribuée reste trop souvent fondée sur le classement des uns par rapport aux autres plutôt que sur des critères clairement établis au départ. Cette note ne fournit pas aux élèves une indication sur leur progrès personnels, mais une indication sur leur position par rapport aux autres élèves. En d'autres termes, et les élèves en sont conscients, une note n'a de sens que si elle est mise en rapport avec les notes des autres. Même s'il indique un niveau de maîtrise insuffisant, par exemple, un 7/20 n'est pas une mauvaise note aux yeux des élèves si les autres élèves ont 5/20. Or cette comparaison sociale, rendue saillante par ce système de notation, est renforcée par le fait que cette note servira par la suite à déterminer qui est apte ou pas à poursuivre dans ce système. Aussi, réussir ne signifie-t-il pas, dans ces structures, « avoir compris et appris », mais « être meilleur que les autres ». De par sa structure même, l'école crée donc de la compétition.

Pourtant, la plupart des structures scolaires continuent à privilégier la comparaison sociale par les notes, qui ne permet que faiblement d'aider l'élève à savoir ce qu'il a compris et quels progrès il a fait.

Comme nous l'avons vu dans ce chapitre, la compétition favorise l'adoption de buts de performance, lesquels ont des conséquences importantes, notamment sur les relations que

les élèves entretiennent entre eux. En effet, ceux-ci sont amenés à percevoir les autres comme des « ennemis », des menaces, des compétiteurs. Comment favoriser, dans une telle structure, des valeurs telles que le respect d'autrui, la coopération et la non-violence ? Ce point mérite d'autant plus d'être questionné que nous venons de voir que cette représentation d'autrui est loin d'être une fatalité : certaines structures de travail favorisent la représentation d'autrui comme une aide, une source d'information, un coopérateur. Ces structures stimulent des valeurs qui nous semblent être plus en adéquation avec les finalités assignées à l'école. Les dispositifs d'apprentissage coopératif développés en collaboration par des chercheurs et des enseignants depuis des décennies⁵, s'ils posent certains défis organisationnels et culturels, sont susceptibles d'ouvrir un éventail de ressources tout à fait efficaces pour les apprentissages des élèves.

NOTES

-
- | | | | |
|---|---|---|--|
| <p>1. Darnon, C., Muller, D., Schrager, S.M., Pannuzzo, N. & Butera, F. (sous presse). Mastery and performance goals predict epistemic and relational conflict regulation. <i>Journal of Educational Psychology</i>.
Darnon, C. & Butera, F. (2006). Conflit et climat de classe.</p> | <p><i>In</i> É. Bourgeois et G. Chapelle (Eds.), <i>Apprendre et faire apprendre</i> (p. 160-181). Paris : Presses Universitaires de France.
2. Ames, C. (1992). Classrooms : Goals, structures, and students' motivation. <i>Journal of Educational Psychology</i>, 84, 261-271.</p> | <p>3. Covington, M.V. (1992). <i>Making the grade. A self-worth perspective on motivation and school reform</i>. Cambridge : Cambridge University Press.
4. Buchs, C., Butera, F. & Mugny, G. (2004). Resource interdependence, student interactions and performance in cooperative learning. <i>Educational Psychology</i>, 24 (3), 291-314.</p> | <p>5. Buchs, C., Filisetti, L., Butera, F. & Quianzade, A. (2004). Comment l'enseignant peut-il organiser le travail de groupe ? <i>In</i> E. Gentaz & P. Dessus (Eds.), <i>Comprendre les apprentissages. Sciences cognitives et éducation</i> (p. 160-183). Paris : Dunod.</p> |
|---|---|---|--|

Chapitre 12

Doit-on récompenser les élèves pour les motiver à apprendre ?

Jean Archambault et Roch Chouinard

Faut-il donner des récompenses aux élèves en fonction de leur engagement dans les situations d'apprentissage ? Quels effets de telles récompenses exercent-elles sur la motivation des élèves ? Depuis plus de trente ans maintenant, ces questions qui préoccupent les agents éducatifs font périodiquement débat au sein de la communauté scientifique, sans qu'un consensus se dégage. Cette controverse a eu pour conséquence de semer le doute chez les professionnels du milieu scolaire, qui s'interrogent sur ce qu'il convient de faire alors pour stimuler l'engagement et la persévérance des élèves. Notre objectif dans les pages qui suivent est de jeter un peu de lumière sur ce débat.

La récompense érigée en système

La pratique consistant à récompenser les efforts des élèves pour apprendre est probablement aussi ancienne que l'école et l'enseignement. Cela dit, elle a pris de l'ampleur et s'est sophistiquée à partir des années 1960, avec l'avènement de la conception béhavioriste selon laquelle le comportement est motivé par des « renforcements ». Ainsi des incitants comme le renforcement verbal, l'attribution de prix aux meilleurs étu-