

In C. Staerklé & F. Butera (Eds.), *Conflits constructifs, conflits destructifs : Regards psychosociaux* (pp.101-117). Lausanne : Editions Antipodes

LA COMPÉTITION DANS LE SYSTÈME UNIVERSITAIRE: PERSPECTIVES INDIVIDUELLES ET SOCIÉTALES

WOJCIECH ŚWIĄTKOWSKI ET BENOÎT DOMPNIER
(UNIVERSITÉ DE LAUSANNE)

L'évaluation des connaissances et des compétences des apprenants est au cœur du fonctionnement des institutions éducatives des sociétés modernes (Dompnier, Pansu, & Bressoux, 2011). Tout au long de leur parcours éducatif, les individus doivent constamment faire preuve de leur capacité à assimiler des connaissances et des savoir-faire. Toutefois, cette démonstration ne se fait évidemment pas dans un vide social. Au contraire, dans le système éducatif, la saillance de l'évaluation normative – qui implique que l'évaluation de la compétence se détermine comparativement à autrui – encourage la comparaison sociale entre les individus (Butera, Darnon, Buchs, & Muller, 2006). Ce contexte – imprégné de l'idéologie individualiste qui incite les apprenants à s'affirmer en tant qu'individus différents, voire meilleurs que les autres (Oyserman, Coon, & Kimmelmeier, 2002) – est particulièrement propice à l'émergence d'une forme interpersonnelle de conflit: la compétition. C'est à travers cette dernière que nous examinons la notion de conflit en centrant notre analyse sur son lien avec l'indicateur fondamental de la réussite académique, à savoir les performances des étudiants. Ainsi, dans ce chapitre nous tenterons de répondre à la question suivante: la compétition est-elle bénéfique ou néfaste pour la performance académique? Afin d'esquisser un début de réponse, nous présenterons quelques résultats empiriques issus de la littérature en psychologie sociale, tout en situant notre réflexion à différents niveaux d'analyse (Doise, 1983).

Nous commencerons notre analyse par un bref aperçu du champ de recherche sur la compétition pour, d'une part, identifier les mécanismes motivationnels intra-individuels qui sous-tendent ce type de conflit et, d'autre part, mettre en évidence les

conséquences de la compétition sur la performance académique. Ensuite, nous aborderons la question de l'impact du contexte social sur ces conséquences, notamment dans le cadre du système universitaire. Plus particulièrement, nous chercherons à rendre compte de l'influence des contraintes structurelles de l'université sur la relation entre compétition et performance. Enfin, nous proposerons une relecture des effets de la compétition sur la performance académique en les analysant à un niveau idéologique et interculturel sur la base de résultats empiriques récents.

LA COMPÉTITION: UN PROCESSUS MOTIVATIONNEL INDIVIDUEL

La question du lien entre la compétition et la performance a alimenté des dizaines d'années de recherche en psychologie sociale sans pour autant aboutir à une conclusion claire. Les premières recherches dans ce domaine ont défini la compétition en référence à la théorie de l'interdépendance sociale (Deutsch, 1949; Johnson & Johnson, 1989). Cette théorie distingue deux types de situations dans lesquelles l'atteinte d'un objectif dépend directement des actions d'autrui. Ainsi, on parle d'interdépendance positive lorsque les objectifs individuels sont positivement corrélés entre eux. Dans ce cas, les individus poursuivent leurs buts dans une relation de coopération où la réussite de l'un est synonyme de la réussite des autres. À l'opposé, on parle d'interdépendance négative lorsque les individus poursuivent des objectifs mutuellement exclusifs et que leurs réussites individuelles sont négativement corrélées. Ce deuxième cas correspond précisément au concept de compétition, conçue ici comme une variable structurelle: c'est le contexte d'interdépendance qui rend les objectifs individuels incompatibles entre eux. Dans cette tradition de recherche, les effets de la compétition sont typiquement étudiés en comparaison avec une situation de coopération et une condition dite «de contrôle», où les sujets poursuivent leurs objectifs respectifs de manière non interdépendante.

Toutefois, la présence d'une contrainte objective en situation d'accomplissement n'est pas une condition nécessaire à l'apparition de la compétition. En effet, les psychologues sociaux ont également abordé la compétition en tant que propriété que l'individu perçoit de son environnement (Deutsch, 1949). Ici, le conflit renvoie davantage à la représentation cognitive qu'une personne se

construit du caractère compétitif de la situation, où la réalisation de ses objectifs peut être potentiellement entravée par les objectifs des autres. Bien que conceptuellement proches, la compétition structurelle et la compétitivité perçue de l'environnement ont été étudiées par le biais de méthodologies différentes. Alors que la première a été essentiellement explorée de manière expérimentale, les sujets étant artificiellement insérés dans des situations de compétition, la seconde implique généralement l'utilisation de questionnaires permettant de mesurer les perceptions des individus.

Enfin, une dernière tradition de recherche sur la compétition, s'inscrivant dans le cadre de la psychologie de personnalité, considère qu'on peut étudier cette motivation comme une caractéristique intrinsèque des individus. Désignée sous le terme de «compétitivité» (Spence & Helmreich, 1983), cette variable différentielle renvoie à la préférence dispositionnelle des individus à entrer en compétition avec les autres, préférence généralement mesurée à partir de questionnaires autorapportés. Traditionnellement, l'étude de la compétition a été donc abordée en psychologie selon ses trois variantes: structurelle, perçue et dispositionnelle.

Au-delà de ces travaux, un autre champ de recherche issu de la psychologie de la motivation s'est intéressé à la compétition en tant que caractéristique individuelle mais en lui attribuant une définition quelque peu différente de celle de trait de personnalité. Il s'agit de la théorie des buts d'accomplissement (Dweck, 1986; Nicholls, 1984), cadre théorique de référence en matière de recherche sur la motivation à réussir, qui accorde à la comparaison sociale de la compétence un rôle très important dans l'émergence des processus motivationnels. Dans ce cadre théorique, la compétition peut être considérée comme un antécédent des buts orientés vers la comparaison sociale que les individus peuvent adopter pour réussir dans des situations où les compétences sont en jeu (Murayama & Elliot, 2012).

Plus particulièrement, d'après la théorie des buts d'accomplissement, la manière dont les étudiants définissent le standard de compétence qu'ils cherchent à atteindre lorsqu'ils doivent réaliser des tâches déterminerait leur motivation à poursuivre un but particulier (Elliot, 1999)¹. Or, différents types de standards peuvent

1. Depuis sa formulation initiale, la théorie des buts d'accomplissement a fait l'objet de plusieurs redéfinitions. À défaut d'espace pour l'examen de ces dernières, nous référons le lecteur intéressé à consulter Senko & Tropicano (2016) pour les détails.

être utilisés pour juger de sa compétence. D'une part, le standard peut être autoréférencé, c'est-à-dire que la compétence est évaluée sur la base de la maîtrise de la tâche ou des progrès réalisés au cours du temps. Définir ainsi sa compétence amènerait à adopter préférentiellement des buts dits «de maîtrise» qui correspondent au désir d'apprendre, de comprendre des problèmes complexes, d'acquiescer de nouvelles connaissances. Autrement dit, ce type de buts porte sur le développement des capacités en termes absolus: le sentiment de compétence dépend de l'ampleur des connaissances acquises. D'autre part, le standard peut également être socialement référencé, c'est-à-dire reposer sur l'observation de la compétence d'autrui. En effet, chercher à connaître son niveau de performance par rapport à celui des autres peut également être une source d'informations pertinentes pour évaluer sa compétence. Dans ce cas, c'est la comparaison sociale entre individus qui permet de bâtir le sentiment de compétence. Le recours à ce type de standard induirait l'adoption des buts dits «de performance» qui consistent à chercher à manifester et à mettre en avant ses capacités comparativement aux autres. Ce genre de motivation est orienté vers la compétence relative: c'est le fait de dépasser autrui ou d'être dépassé par autrui qui est à l'origine du sentiment de compétence ou d'incompétence. Ainsi il existerait deux types des buts de performance (Elliot & Harackiewicz, 1996): les buts de performance-approche, qui orientent les individus à chercher à être meilleur que les autres, et les buts de performance-évitement, où les individus essaient d'éviter d'être moins bons que les autres.

À ce jour, de nombreux travaux ont mis en évidence que poursuivre certains buts d'accomplissement plutôt que d'autres a des conséquences différentes sur tout un ensemble de facteurs en lien avec l'apprentissage et la performance. Par exemple, ces recherches ont montré que l'adoption des buts de maîtrise prédit positivement l'investissement dans la tâche, le recours à des stratégies d'études profondes (p. ex. intégrer les nouvelles informations avec les anciennes, chercher à donner du sens aux informations obtenues), et la motivation intrinsèque (Barron & Harackiewicz, 2000), bien que son impact sur la performance académique ne soit pas systématiquement observé (Harackiewicz, Durik, Barron, Linnenbrink-Garcia, & Tauer, 2008). Les conséquences de l'adoption des buts de performance dépendent en revanche de leur orientation vers l'approche ou l'évitement. Si les buts de performance-

évitement sont associés généralement à des conséquences négatives, telles qu'un faible intérêt pour la tâche, l'autohandicap dans l'apprentissage et surtout de faibles performances (Hulleman, Schrager, Bodmann, & Harackiewicz, 2010; Senko, Hulleman, & Harackiewicz, 2011), les buts de performance-approche ont des effets plus ambigus. Alors qu'ils sont associés à un ensemble de comportements maladaptatifs (p. ex. utilisation de stratégies d'études de surface telles que la mémorisation sans compréhension, faible persistance à la suite de l'échec), leur adoption est un prédicateur cohérent de la réussite universitaire (Hulleman *et al.*, 2010; Senko *et al.*, 2011; Wirthwein, Sparfeldt, Pinquart, Wege-ner, & Steinmayr, 2013).

Dans la mesure où les buts de performance-approche et les buts de performance-évitement visent la recherche de compétence telle qu'elle se définit en rapport aux accomplissements des autres, l'étude des effets de la compétition peut être abordée par le biais de ces deux buts spécifiques et de leurs conséquences. Ce constat s'avère d'autant plus pertinent qu'il s'inscrit dans le cadre du «Modèle des processus opposés de compétition et performance» proposé par Murayama & Elliot (2012) dont l'objectif est de rendre compte des mécanismes psychologiques mobilisés par la compétition et leurs impacts sur la performance. En effet, sur la base d'une méta-analyse conduite sur une trentaine d'études impliquant plus de dix milles participants, ces auteurs ont observé que la compétition – que celle-ci soit structurelle, perçue ou dispositionnelle – n'influence ni positivement ni négativement la performance des individus. Toutefois, cette absence d'effet sur la performance ne serait qu'apparente et due à l'existence simultanée de mécanismes motivationnels à effets inverses. Plus particulièrement, le modèle proposé par Murayama & Elliot (2012) postule que les individus s'engageant en compétition auraient tendance à adopter simultanément des buts de performance-approche et des buts de performance-évitement, dont les effets respectivement positifs et négatifs sur la performance s'annuleraient mutuellement. Ainsi, un étudiant se trouvant en situation de compétition serait à la fois motivé d'être meilleur que les autres mais chercherait également à éviter d'être moins bon que ces derniers, ce qui en somme n'aurait pas d'impact visible sur la performance. Afin d'appuyer empiriquement leur modèle, Murayama & Elliot (2012) ont réalisé trois études de façon à investiguer les trois formes de

compétition évoquées précédemment (*i.e.*, structurelle, perçue et dispositionnelle). De manière systématique, que ce soit en la mesurant ou en l'induisant expérimentalement chez les étudiants participant à leurs études, ces auteurs ont observé que la compétition influençait la performance par l'intermédiaire de l'adoption simultanée des buts de performance-approche et de buts de performance-évitement, exerçant de façon indirecte un impact à la fois positif et négatif à travers ces deux buts compétitifs.

LA COMPÉTITION:

UN PROCESSUS MOTIVATIONNEL ANCRÉ SOCIALEMENT

Si nous avons considéré jusqu'à présent la compétition au niveau interindividuel avec comme objectif d'élucider ses mécanismes psychologiques sous-jacents, il apparaît également que le contexte social dans lequel ces processus sont étudiés joue un rôle dans les effets de la compétition sur l'apprentissage. En effet, tout en admettant que la motivation relève d'une propriété intrapersonnelle des individus, son expression subit néanmoins l'influence d'un certain nombre de facteurs environnementaux (Darnon, Dompnier, & Poortvliet, 2012). Par exemple, le fait d'accentuer l'évaluation normative ou de recourir à des évaluations superficielles des connaissances en classe peut induire les étudiants à adopter plus facilement les buts de performance, caractéristiques des milieux compétitifs. Toutefois, plutôt que de figer notre analyse à l'échelle «mésoscopique» telle que la classe, nous nous focaliserons dans cette partie à un niveau «macroscopique» en abordant la compétition sous l'angle sociétal. Cela permettra de mettre en évidence que la motivation compétitive peut être sous-tendue par des raisons ancrées socialement qui peuvent altérer ses effets sur la performance elle-même.

Pour comprendre comment le contexte académique encourage implicitement les étudiants à s'engager dans des comportements compétitifs, il est nécessaire d'évoquer au préalable le rôle que le système éducatif joue dans les sociétés modernes. En effet, dans ces sociétés, celui-ci remplit deux fonctions principales: former et sélectionner (Darnon, Dompnier, Delmas, Pulfrey, & Butera, 2009; Dornbusch, Glasgow, & Lin, 1996). Ainsi, au-delà de sa fonction première de formation, qui consiste à éduquer les citoyens et assurer la transmission des connaissances entre les générations,

le système éducatif poursuit également une fonction de sélection qui «filtre» et positionne les individus les uns par rapport aux autres sur la base de leurs performances. En ce sens, cette fonction de sélection sert à déterminer – sur la base des mérites et des compétences – la place qu'une personne pourra occuper dans la hiérarchie sociale. Cette sélectivité s'observe particulièrement en Suisse si l'on considère que seule une minorité de la population accède à des études universitaires. En effet, selon l'Office fédéral de la statistique, seuls 20% des jeunes Suisses ont obtenu le diplôme de maturité gymnasiale en 2014 permettant l'inscription dans une Haute école. De plus, l'université elle-même continue d'opérer cette sélection puisque près de 30% des étudiants en Suisse entreprennent des études supérieures sans parvenir à être finalement diplômés (OECD, 2010). Or, c'est justement l'accès aux études supérieures qui favorise l'obtention d'un travail prestigieux, d'un salaire élevé et donc de valeur dans la société. Compte tenu de ces enjeux associés aux processus de sélection inhérents au système éducatif en général et au système universitaire en particulier, la réussite académique des étudiants dépend non seulement de leurs capacités à maîtriser les apprentissages, mais également de leur capacité à surpasser les autres. En ce sens, c'est le fonctionnement même de l'université, au-delà des motivations individuelles, qui encourage à la compétition. Dans un tel contexte, chercher à être meilleur que les autres devient une réponse adaptée face aux contraintes structurelles du milieu académique (Darnon *et al.*, 2009).

Ce constat met en évidence une première raison sociale de l'apparition de comportements compétitifs à l'université. En effet, de par son adéquation avec la fonction de sélection de l'université, la compétition entre étudiants est implicitement encouragée et socialement valorisée dans ce système. Plus particulièrement, Darnon *et al.* (2009) ont mis en évidence que les étudiants qui adoptent fortement les buts de performance-approche étaient jugés comme étant plus compétents et comme ayant plus de chances de réussir leurs études universitaires que ceux les adoptant faiblement. De plus, lorsqu'ils sont invités à répondre à un questionnaire de buts d'accomplissement de façon à montrer à leurs enseignants qu'ils ont tout pour réussir dans leur cursus, les étudiants endossent plus fortement ce type de buts que lorsqu'ils répondent de façon spontanée. Ainsi, l'adoption par les étudiants de buts de performance-approche peut être fondée sur leur connaissance de l'efficacité de

ces buts dans le système universitaire: les étudiants chercheraient à dépasser leurs pairs, car ils pensent que c'est une voie menant à la réussite académique.

Toutefois, la recherche de la réussite n'est pas la seule raison qui peut amener les étudiants à adopter publiquement des buts compétitifs à l'université. En effet, du fait de leur insertion dans un contexte social hautement évaluatif où ils font l'objet de jugements de la part de leurs enseignants, les étudiants peuvent chercher à être en adéquation avec les normes sociales en vigueur afin de renvoyer une image positive d'eux-mêmes à leurs évaluateurs (Darnon *et al.*, 2009). Ce type de stratégies de présentation de soi semble être particulièrement utilisé par les étudiants lorsqu'ils reportent leur motivation à l'égard de l'apprentissage et de la maîtrise des connaissances, c'est-à-dire lorsqu'ils indiquent leur niveau personnel d'adoption des buts de maîtrise (Dompnier, Darnon, & Butera, 2009; Smeding, Dompnier, Meier, Darnon, Baumberger, & Butera, 2015). Toutefois, une recherche récente tend à indiquer que le même mécanisme d'autoprésentation pourrait concerner les buts de performance-proche (Dompnier, Darnon, & Butera, 2013). En effet, bien que les buts de performance-proche, caractéristiques de la motivation à la compétition, ne soient généralement pas en phase avec le discours explicite des enseignants universitaires sur les motivations à poursuivre dans le cursus académique (Darnon *et al.*, 2009; Dompnier, Darnon, Delmas, & Butera, 2008), certains étudiants peuvent néanmoins les concevoir comme un moyen de se faire apprécier de leurs enseignants. Dans ce cas, leur adoption des buts de performance-proche ne traduirait pas une véritable orientation personnelle vers la compétition, mais une stratégie de présentation de soi dont l'objectif est d'obtenir l'approbation des agents du système universitaire responsables de son bon fonctionnement (*i.e.*, leurs enseignants).

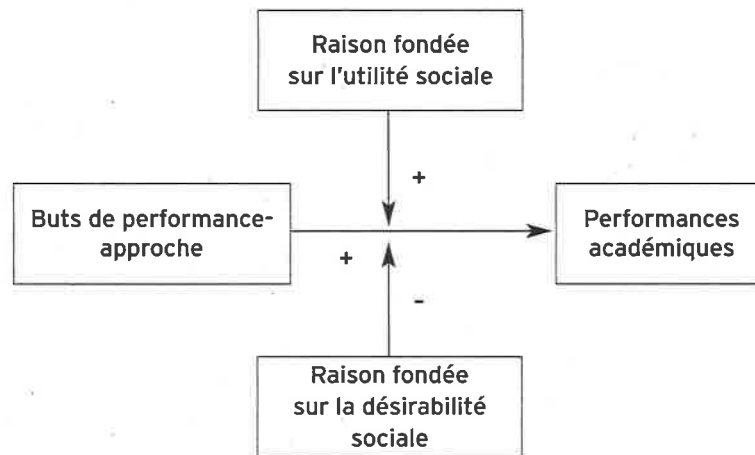
Ainsi la compétition à l'Université – telle qu'elle se manifeste dans l'adoption par les étudiants des buts de performance-proche – serait une motivation qui dépendrait de deux raisons ancrées socialement: l'une traduisant la volonté de réussir dans le système universitaire, l'autre reflétant la volonté d'être apprécié des enseignants. Or, ces deux raisons correspondent à deux principes plus généraux qui, bien que distincts, permettent aux individus d'être socialement valorisés dans un système social donné. En effet,

à suivre Beauvois et Dubois (2009), le concept de valeur sociale ne serait pas unidimensionnel mais serait composé de deux sous-dimensions fondamentales: l'utilité sociale et la désirabilité sociale. Alors que l'utilité sociale désigne la capacité d'un individu à satisfaire les exigences fonctionnelles de son environnement social, et correspond donc au degré auquel il est capable de réussir dans cet environnement, la désirabilité sociale renverrait à la capacité d'un individu à satisfaire les attentes et les besoins des membres d'un groupe social particulier, et correspond donc au degré auquel il est apprécié par ces derniers.

Sur la base de cette distinction théorique, il apparaît que déclarer poursuivre un but pour une raison d'utilité sociale ou pour une raison de désirabilité sociale n'a pas la même signification psychologique et donc pas les mêmes conséquences (Elliot, 2006). En effet, dans le premier cas, les étudiants chercheraient à être meilleurs que les autres, car ils seraient convaincus de l'efficacité de ce type de but en milieu académique et leur adhésion traduirait un vrai engagement motivationnel dans la compétition. Dans le second cas, les étudiants déclareraient poursuivre des motivations compétitives de façon à obtenir l'approbation des enseignants, leur adhésion ne reflétant pas leur engagement réel dans la compétition mais une stratégie de présentation de soi sans implication motivationnelle. En conséquence, alors que la première raison devrait renforcer les effets résultants de la motivation compétitive, la seconde devrait les atténuer. Quelques résultats empiriques vont dans le sens de ces conclusions. Ainsi, Dompnier *et al.* (2013) ont montré que plus les étudiants pensaient que les buts de performance-proche permettaient de réussir à l'université (*i.e.*, perception d'utilité sociale), plus leur adoption de ces buts mesurée en début de semestre prédisait leur performance à un examen de fin de semestre. Inversement, plus les étudiants percevaient ces buts comme un moyen de se faire apprécier de leurs enseignants (*i.e.*, perception de désirabilité sociale), moins leur adoption de ces buts prédisait leur performance au même examen. L'ensemble de ces résultats est résumé sur la figure 1 (voir p. 110).

Ainsi, il semble donc que la compréhension qu'ont les individus du système universitaire, de ses contraintes et de son fonctionnement, peut les amener à chercher à être meilleur qu'autrui pour des raisons variées, dont les conséquences sur la performance académique peuvent s'avérer très différentes.

Fig. 1. Synthèse des résultats de l'étude de Dompnier et al. (2013)



Enfin, il convient de noter que nous n'avons évoqué ici que les buts de performance-approche pour parler de la compétition. Or, comme nous l'avons indiqué précédemment, celle-ci est également associée à l'adoption des buts de performance-évitement (*i.e.*, éviter d'être moins bon que les autres). Dans la mesure où leur poursuite mène en général à une faible performance (Murayama & Elliot, 2012) – du moins, comme nous l'évoquerons, chez les étudiants américains et européens – ces buts sont par défaut perçus essentiellement comme un moyen de se faire apprécier des enseignants, c'est-à-dire comme étant socialement désirables (Darnon *et al.*, 2009). Ainsi les étudiants ne poursuivraient pas ces buts pour réussir à l'université, bien que leur adoption puisse résulter en un certain jugement positif. Toutefois, des recherches en cours visent à déterminer si l'association négative entre l'adoption de ces buts et la performance observée dans la littérature pourrait être la conséquence de facteurs en lien avec leur valeur sociale et donc dépendre de variables de nature sociétale. En effet, plusieurs travaux conduits dans une perspective interculturelle indiquent que les buts de performance-évitement ne sont pas systématiquement associés à de faibles performances académiques dès lors que l'on s'intéresse à des contextes culturels autres que les pays occidentaux. De fait, il semble important de tenir compte du cadre culturel

dans lequel la compétition et ses mécanismes motivationnels sont étudiés.

LA COMPÉTITION : PERSPECTIVES INTERCULTURELLES

Si de nombreux travaux ont été conduits pour rendre compte des conséquences des buts compétitifs sur la performance académique, force est de constater que la plupart de ces recherches ont été réalisées auprès d'échantillons d'étudiants en provenance du même ensemble culturel, à savoir les pays d'Amérique du Nord (p. ex. États-Unis, Canada) et d'Europe de l'Ouest (p. ex. Royaume-Uni, France, Pays-Bas). Or, la généralisation des conclusions de ces recherches à des étudiants non issus de ces pays repose implicitement sur le postulat selon lequel le *modus operandi* des buts compétitifs demeure invariant quel que soit le contexte culturel étudié. Or, cette position absolutiste se heurte à un ensemble d'observations qui mettent en évidence des différences culturelles importantes susceptibles d'altérer les conséquences de ces buts (Zusho & Clayton, 2011).

Parmi les nombreuses conceptualisations possibles pour rendre compte des différences culturelles (Heine, 2010), les travaux conduits par Hofstede (1983, 2001) apparaissent comme particulièrement pertinents pour notre réflexion. En effet, à suivre cet auteur, les pays et leurs caractéristiques culturelles spécifiques pourraient être organisés dans un espace à cinq dimensions distinctes : l'Individualisme, la Distance hiérarchique, le Contrôle de l'incertitude, la Masculinité et l'Orientation à long terme. Parmi ces dimensions, l'Individualisme – dont le pôle opposé est le Collectivisme – semble être une dimension centrale pour étudier les différences culturelles concernant les motivations compétitives (Heine, 2010). Comme l'a observé Hofstede (2001), bien qu'il puisse exister des variations considérables entre individus au sein de chaque pays, les États-Unis ou la Suisse sont en moyenne plus individualistes que des pays comme la Thaïlande ou la Corée, qui apparaissent en moyenne comme davantage collectivistes. Or, de nombreux travaux indiquent que la manière qu'ont les individus de définir le concept de Soi change radicalement entre les pays fortement caractérisés par l'Individualisme et les pays fortement caractérisés par le Collectivisme (Markus & Kitayama, 1991). En effet, alors que les personnes issues de pays « individualistes » définiraient

le Soi en tant qu'entité indépendante d'autrui, les personnes issues de pays « collectivistes » considéreraient ce concept comme une entité reliée aux autres dans des appartenances collectives et des relations interpersonnelles harmonieuses. De fait, les individus au Soi indépendant se focaliseraient sur les informations leur permettant de se distinguer des autres, ce qui les orienterait vers une motivation d'approche et de recherche de différenciation avec autrui. Inversement, les personnes au Soi interdépendant seraient davantage orientées vers l'évitement des différences avec autrui de façon à favoriser les affiliations groupales (Elliot, Chirkov, Kim, & Sheldon, 2001 ; Heine, 2010).

D'une manière générale, la prévalence d'un type de Soi par rapport à l'autre au sein d'un pays serait susceptible d'avoir pour conséquence une orientation asymétrique à l'égard des motivations d'approche et d'évitement. En effet, il a été suggéré que des personnes d'origine asiatique poursuivaient davantage de buts motivationnels orientés vers l'évitement que des personnes d'origine occidentale (Elliot *et al.*, 2001). Plus en rapport avec notre problématique de la compétition en milieu universitaire, d'autres études ont indiqué que les étudiants d'origine asiatique endossaient dans une plus grande mesure les buts de performance-évitement que les étudiants américains (Zusho, Pitrich, & Cortina, 2005). Enfin, une revue récente des données réalisée sur un ensemble de 19 échantillons asiatiques a montré que la poursuite des buts de performance-évitement chez les étudiants de cette population résultait en une hausse de leurs performances académiques (Hulleman *et al.*, 2010). Si de tels résultats peuvent sembler contradictoires avec les conclusions issues de la théorie des buts d'accomplissement, notamment en ce qui concerne les conséquences délétères des buts de performance-évitement (Murayama & Elliot, 2012 ; Wirthwein *et al.*, 2013), ils révèlent la possibilité d'une dépendance des effets des buts compétitifs à un type de culture donné.

En effet, comment se fait-il qu'un même mécanisme motivationnel, à savoir les buts de performance-évitement, produise des conséquences opposées sur l'accomplissement en fonction de la culture d'origine de l'individu qui le poursuit ? Une explication possible de ce paradoxe pourrait consister à tenir compte de la spécificité des contextes socioculturels dans lesquels ces travaux ont été réalisés, et qui peuvent varier fortement en matière de normes et de valeurs inculquées aux individus qui s'y développent. Ainsi

l'orientation individualiste dominante observée dans les pays occidentaux dirigerait les personnes préférentiellement vers la motivation d'approche. In extenso, celle-ci ferait l'objet d'une valorisation socioculturelle dans la réalisation du Soi. Cette valorisation se ferait au détriment de la motivation d'évitement, qui serait connotée négativement dans les contextes culturels occidentaux et ferait l'objet d'une dévalorisation sociale. À l'opposé, l'orientation collectiviste prévalente entre autres dans certains pays asiatiques inclinerait davantage les individus vers la motivation d'évitement, qui serait un mécanisme de régulation tout aussi optimal dans la réalisation du Soi. En effet, les motivations orientées vers l'évitement seraient tout aussi fonctionnelles que le seraient les motivations orientées vers l'approche, pour peu que ces motivations correspondent aux contraintes sociales des contextes culturelles dans lesquelles elles sont poursuivies. Il est donc tout à fait légitime de penser que les premières puissent être socialement valorisées dans des pays plutôt collectivistes de la même façon que les secondes le seraient dans des pays plutôt individualistes.

Dès lors, les effets néfastes sur la performance des buts de performances-évitement observés auprès d'échantillons américains et leurs effets bénéfiques observés au sein d'échantillons asiatiques pourraient être expliqués par des processus de socialisation spécifiques menant à une internalisation différente des valeurs associées à la motivation d'évitement. En effet, le processus d'internalisation de valeurs propres à chacune de ces cultures affecterait la manière dont ce mécanisme de régulation lié à l'évitement est poursuivi et ressenti, donnant ainsi lieu à des conséquences différentes sur la performance. Dès lors les effets de la compétition sur la performance ne seraient donc pas absolus, mais dépendraient des valeurs idéologiques que les individus ont intériorisées.

CONCLUSION

Les différents éléments théoriques et empiriques que nous avons évoqués dans ce chapitre révèlent que le concept de compétition peut être abordé et articulé à différents niveaux d'analyse (Doise, 1983). Dans un premier temps, nous avons examiné ses mécanismes intra-individuels en nous référant à ses composantes motivationnelles sous la forme des buts de performance-approche et des buts de performance-évitement dans le cadre de la compétition

interpersonnelle. L'articulation du niveau intra-individuel et idéologique dans la seconde partie nous a permis de constater que l'attribution de la valeur d'utilité sociale aux buts de performance-approche peut augmenter les effets positifs de leur poursuite sur la performance. Parallèlement, l'articulation du niveau social et intrapersonnel a conduit à suggérer que l'attribution de la valeur fondée sur la désirabilité sociale aux mêmes buts peut inciter les étudiants à les utiliser de manière stratégique pour renvoyer une image positive d'eux-mêmes auprès des enseignants. Enfin, nous avons évoqué dans une dernière partie la possibilité d'une articulation du niveau idéologique et intrapersonnel par l'intermédiaire de la prise en compte de variables d'ordre culturel. Cela nous a amenés à proposer une hypothèse interculturelle permettant de rendre compte du manque de systématisme de cette motivation sur la performance académique.

Dès lors, qu'en est-il de notre question initiale? Peut-on affirmer que la compétition est bénéfique ou néfaste pour l'accomplissement de l'individu en contexte académique? Les différents éléments évoqués dans ce chapitre tendent à indiquer que la réponse à cette question ne saurait être de caractère binaire. Ainsi, la complexité et la richesse des mécanismes qui sous-tendent le phénomène de compétition, qui peuvent eux-mêmes se décliner de différentes manières en fonction du contexte social et culturel, nous invitent plutôt à identifier les circonstances et les conditions dans lesquelles la compétition a des conséquences positives et celles dans lesquelles elle est délétère pour la performance académique (McGuire, 1983).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BARRON, K., & HARACKIEWICZ, J. M. (2000). Achievement goals and optimal motivation: A multiple goals approach. In C. SANSONE & J. M. HARACKIEWICZ (eds), *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance* (pp. 229-254). San Diego, CA: Academic Press.
- BEAUVOIS, J.-L., & DUBOIS, N. (2009). Lay psychology and the social value of persons. *Social and Personality Psychology Compass*, 3, 1082-1095.
- BUTERA, F., DARNON, C., BUCHS, C., & MULLER, D. (2006). Les méfaits de la compétition: comparaison sociale et focalisation dans l'apprentissage. In R. V. JOULE & P. HUGUET (éds), *Bilans et perspectives en psychologie sociale*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- DARNON, C., DOMPNIER, B., DELMAS, F., PULFREY, C., & BUTERA, F. (2009). Achievement goal promotion at university: Social desirability and social utility of mastery and performance goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96, 119-134.
- DARNON, C., DOMPNIER, B., & POORTVLIET, M. P. (2012). Achievement goals in educational contexts: A social psychology perspective. *Social and Personality Psychology Compass*, 6, 760-771.
- DEUTSCH, M. (1949). An experimental study of the effects of cooperation and competition upon group process. *Human relations*, 2, 199-231.
- DOISE, W. (1983). Tensions et niveaux d'analyse en psychologie sociale expérimentale. *Connexions*, 42, 57-72.
- DOMPNIER, B., DARNON, C., DELMAS, F., & BUTERA, F. (2008). Achievement goals and social judgment: The performance-approach goals paradox. *Revue internationale de psychologie sociale*, 21, 247-271.
- DOMPNIER, B., DARNON, C., & BUTERA, F. (2009). Faking the desire to learn: A clarification of the link between mastery goals and academic achievement. *Psychological Science*, 20, 939-943.
- DOMPNIER, B., DARNON, C., & BUTERA, F. (2013). When performance-approach goals predict academic achievement and when they do not: A social value approach. *British Journal of Social Psychology*, 52, 587-596.
- DOMPNIER, B., PANSU, P., & BRESSOUX, P. (2011). L'évaluation scolaire: une activité multidéterminée. In F. BUTERA, C. BUCHS, & C. DARNON (éds), *L'évaluation, une menace?* (pp. 77-84). Paris: PUF.
- DORNBUSCH, S. M., GLASGOW, K. L., & LIN, I.-C. (1996). The social structure of schooling. *Annual Review of Psychology*, 47, 401-429.
- DWECK, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.

- ELLIOT, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34*, 169-189.
- ELLIOT, A. J. (2006). The hierarchical model of approach-avoidance motivation. *Motivation and Emotion, 30*, 111-116.
- ELLIOT, A. J., CHIRKOV, V. I., KIM, Y., & SHELDON, K. M. (2001). A cross-cultural analysis of avoidance (relative to approach) personal goals. *Psychological Science, 12*, 505-510.
- ELLIOT, A. J., & HARACKIEWICZ, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 461-475.
- HARACKIEWICZ, J. M., DURIK, A. M., BARRON, K. E., LINNENBRINK-GARCIA, L., & TAUER, J. M. (2008). The role of achievement goals in the development of interest: Reciprocal relations between achievement goals, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology, 100*, 105-122.
- HEINE, S. J. (2010). Cultural psychology. In S. T. FISKE, D. T. GILBERT, & G. LINDZEY (eds), *Handbook of Social Psychology*, 5th ed., vol. 2 (pp. 1423-1464). New York: Wiley.
- HOFSTEDE, G. (1983). The cultural relativity of organizational practices and theories. *Journal of International Business Studies, 14*, 75-89.
- HOFSTEDE, G. H. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- HULLEMAN, C. S., SCHRAGER, S. M., BODMANN, S. M., & HARACKIEWICZ, J. M. (2010). A meta analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin, 136*, 422-449.
- JOHNSON, D. W., & JOHNSON, R. T. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina, MN: Interaction Book.
- MARKUS, H. R., & KITAYAMA, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review, 98*, 224-253.
- MCGUIRE, W. J. (1983). A contextual theory of knowledge: Its implications for innovation and reform in psychological research. In L. BERKOWITZ (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 16 (pp. 1-47). New York: Academic Press.
- MURAYAMA, K., & ELLIOT, A. J. (2012). The competition – performance relation: A meta-analytic review and test of the opposing processes model of competition and performance. *Psychological Bulletin, 138*, 1035-1070.
- NICHOLLS, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review, 91*, 328-346.

- OECD. (2010). *Highlights from Education at a Glance 2010*. Paris: OECD Publishing.
- OYSERMAN, D., COON, H. M., & KEMMELMEIER, M. (2002). Rethinking individualism and collectivism: Evaluation of theoretical assumptions and meta-analyses. *Psychological Bulletin, 128*, 3-72.
- SENKO, C., & TROPANO, K. L. (2016). Comparing three models of achievement goals: Goal orientations, goal standards, and goal complexes. *Journal of Educational Psychology, 108*, 1178-1192.
- 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*, 26-47.
- SMEDING, A., DOMPNIER, B., MEIER, E., DARNON, C., BAUMBERGER, B., & BUTERA, F. (2015). The motivation to learn as a self-presentation tool among Swiss high school students: The moderating role of mastery goals' perceived social value on learning. *Learning and Individual Differences, 40*, 204-210.
- SPENCE, J. T., & HELMREICH, R. L. (1983). Achievement-related motives and behaviors. In J. T. SPENCE (ed.), *Achievement and Achievement Motives: Psychological and Sociological Approaches* (pp. 10-74). San Francisco, CA: Freeman.
- WIRTHWEIN, L., SPARFELDT, J. R., PINQUART, M., WEGERER, J., & STEINMAYR, R. (2013). Achievement goals and academic achievement: A closer look at moderating factors. *Educational Research Review, 10*, 66-89.
- ZUSHO, A., & CLAYTON, K. (2011). Culturalizing achievement goal theory and research. *Educational Psychologist, 46*, 239-260.
- ZUSHO, A., PINTRICH, P. R., & CORTINA, K. S. (2005). Motives, goals, and adaptive patterns of performance in Asian American and Anglo American students. *Learning and Individual Differences, 15*, 141-158.