Gérer l'altérité dans la classe

Différences d'orientation dans les apprentissages à l'école primaire

Julien Masson

Maitre de conférences, ESPE Université Lyon 1, laboratoire HESPER
(« *Health Services and Performance Research* », EA 7425)

Fabien Fenouillet

Professeur des Universités, laboratoire Cognitions humaine et artificielle
(Chart-UPON, EA 4004), Université Paris-Ouest – Nanterre-La Défense

Revue *Éducation, Santé, Sociétés* Vol. 4, No 1 | pp. 97-112

Reçu le : 31/05/2017 | Accepté le : 24/11/2017

Résumé : L'objet de cette recherche est de montrer que l'altérité au sein de la classe peut être créée par la manière dont les élèves s'orientent dans leurs apprentissages et que cela peut avoir un impact sur leurs résultats scolaires. Après avoir mis au point un outil inédit de mesure à même d'appréhender les quatre buts d'accomplissement (but d'approche de l'apprentissage, but d'approche de la performance, but d'évitement de l'apprentissage et but d'évitement de la performance) chez des élèves d'école primaire française, nous avons pu la confronter aux performances scolaires d'élèves de cycle 3. Il apparaît que le fait de poursuivre un but d'approche de l'apprentissage ou un but d'évitement de la performance impacte positivement les résultats, alors que dans le cas d'un but d'approche de la performance, ou d'évitement de l'apprentissage, les corrélations avec les performances scolaires sont, par contre, négatives.

Mots-clés : motivation, école primaire, performances scolaires, but d'accomplissement, altérité.

Introduction

La théorie des buts d'accomplissement a été développée pour éclairer plus spécifiquement les comportements des individus en vue de réussir une tâche. Elle a été créée pour expliquer les apprentissages des élèves et leur réussite lors d'évaluations académiques (Pintrich et Schunk, 2002). Cette altérité dans la façon d'appréhender les tâches que peuvent présenter les enseignants peut, semble-t-il, avoir un impact sur la qualité des apprentissages (Boileau *et al.*, 2000). De ce fait, elle constitue un outil particulièrement pertinent et adapté pour comprendre et améliorer la compréhension que l'on a des processus d'apprentissage et de réussite des élèves. À ce propos, Dweck (1992) rappelle tout l'intérêt d'utiliser les buts d'accomplissement car d'une part, ils revêtent un très bon caractère prédictif de la réussite en contexte scolaire (Ames et Archer, 1988) et d'autre part, ils sont tout à fait adaptés pour mettre à jour des schémas de fonctionnement motivationnel. Cependant, même s'il semblerait que l'orientation vers un but d'apprentissage entraîne un effort et une persévérance plus grande lorsqu'un individu rencontre des difficultés à effectuer une tâche, les recherches conséquentes dans le domaine des buts ne parviennent pas à un consensus net (Elliot et Dweck, 2005).

1 Contexte théorique

Cette théorie des buts d'accomplissement a été en grande partie développée dans les années 1980 par Carol Ames, Carol Dweck, Marty Maehr et John Nicholls (Elliot et Dweck, 2005). Ces derniers ont mis en évidence qu'à capacité égale, les élèves ne réagissaient pas de la même façon face à l'échec. En effet, certains élèves attribuaient leur erreur à un effort insuffisant de leur part, ils ne remettaient pas en cause leur capacité et n'étaient donc pas démotivés par les résultats. Dans des tâches ultérieures leurs performances ne s'en ressentaient pas. À l'inverse, d'autres élèves montraient une adaptation négative à l'échec en attribuant ce dernier à un manque de capacité, de savoir-faire de leur part (Dweck, 1975). Cette théorie sous-entend qu'il existe une sorte de patron comportemental qui décrit les différentes façons d'aborder et de s'engager dans la résolution d'une tâche. Les deux orientations différentes initiales que l'on retrouve dans les différentes variantes de la théorie des buts d'accomplissement, sont les buts d'apprentissages et les buts de performances (Dweck et Legget, 1988), ou but de maîtrise et but de performance (Ames, 1992), ou but de tâche et but d'habileté (Maehr et Midgley, 1991), ou orientation par la tâche et orientation par l'ego (Nicholls, 1984). Une des manières de s'orienter lorsque l'on cherche à résoudre une tâche est de poursuivre un but de performance. Il s'agira alors de faire la démonstration à autrui de ses compétences. L'individu sera sensible à la manière dont les autres percevront ses compétences. Le challenge ne sera non plus lancé à soi-même, mais bien par rapport à une norme externe, sociale, dont l'objectif sera de faire toujours mieux que les autres avec comme finalité principale de les surclasser. On retrouve également ici la préoccupation de ne pas se dévaloriser par rapport aux autres et de ne pas montrer d'éventuelles faiblesses.

Les buts d'apprentissage conduisent vers une réponse différente puisqu'ici l'individu se lancera dans l'activité dans le but d'apprendre de nouvelles choses, de progresser, pour le plaisir de construire de nouvelles compétences. La comparaison sera non plus externe (par rapport aux autres), mais bien interne (par rapport à ce que je sais déjà faire).

Cette distinction entre performance / ego et maîtrise / tâche n'est pas anodine lorsque l'on travaille les compétences psychosociales au sein de la classe. L'OMS les définit comme « l'aptitude d'une personne à maintenir un état de bien-être mental, en adoptant un comportement approprié et positif à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et son environnement » (OMS, 1993). Une implication par l'ego dans une tâche scolaire va théoriquement avoir un impact sur le rapport de l'élève aux autres puisqu'une telle orientation induit chez l'élève un sentiment de honte et d'embarras face à une tâche qu'il ne saurait résoudre (Jagacinski et Nicholls, 1987). En effet, pour lui, l'échec constitue un marqueur d'incompétence aux yeux des autres. L'implication par l'ego (ou vers la performance) est sous-tendu par l'envie de montrer aux autres que l'on est le meilleur, ce qui induit une relation particulière de l'individu avec ses pairs. À l'inverse dans le cas d'une orientation vers la tâche (ou vers la maitrise), les autres ne seront pas considérés de la même manière, puisqu'alors, un échec ou une difficulté pour réaliser une tâche donnée est simplement vu comme une étape nécessaire à l'apprentissage, une opportunité de gagner en expérience, en savoir-faire. Cela fournit des informations pour réguler son action et mieux réussir. L'ego, le moi intrinsèque de l'élève, n'est pas ici concerné, il n'est pas dépendant de la réussite ou de l'échec. La relation aux autres s'en trouve donc modifiée et nous allons voir par la suite si l'orientation qu'il poursuit est liée également à ses résultats scolaires.

1.1 Distinction entre approche et évitement, ou théorie des buts multiples

Assez rapidement il est apparu que l'adoption d'un but plutôt qu'un autre ne représentait pas forcément d'avantage notamment sur le plan scolaire mais qu'un élève pouvait suivre conjointement les deux et que c'était dans ce cas-là, que l'on remarquait le plus d'efficacité (Harackiewicz *et al.*, 2002 ; Bouffard *et al.*, 1995). Pourtant d'autres études reconnaissaient un aspect positif à l'adoption d'un but de tâche et un aspect négatif pour les buts de performance (Pintrich et Garcia, 1991). Elliot (1994) propose un modèle trichotomique des buts. Il scinde le but de performance en deux. D'un côté, l'approche de la performance, focalisée sur l'atteinte d'une performance socialement normative, de l'autre côté, l'évitement de la performance focalisée sur l'évitement de se montrer incompétent. Le but d'apprentissage reste inchangé et toujours relatif au développement d'une compétence ou à l'attente de la maîtrise d'un savoir-faire. Ce but d'apprentissage ainsi que le but de performance sont tous deux considérés par Elliot comme des buts d'approche puisqu'ils sont orientés vers un résultat attendu positif (s'améliorer, montrer aux autres que l'on est capable) alors que le but d'évitement anticipe un dénouement négatif, un échec (éviter de montrer que l'on ne sait pas faire). Par la suite Elliot (1999) propose une matrice 2×2 pour les buts d'orientation effectuant la même scission sur les buts d'apprentissage que celle opérée sur les buts de performance. Ainsi, il introduit une distinction entre but d'approche de l'apprentissage et but d'évitement de l'apprentissage. Ces derniers sont considérés comme se focalisant sur l'évitement d'une incompétence non pas par rapport à autrui comme dans un but d'évitement de la performance mais par rapport à son propre référentiel. Il s'agit pour l'individu d'éviter de perdre une compétence ou de régresser dans un domaine.

Dans le domaine des buts, ces derniers sont censés guider les ressentis et les comportements en contexte d'apprentissage. À ce niveau les recherches menées par Harackiewicz

et son équipe font figure de modèle (Harackiewicz *et al.*, 1997 ; Harackiewicz *et al.*, 2000 ; Harackiewicz *et al.*, 2002 ; Harackiewicz *et al.*, 2008) et permettent de conclure que les buts d'apprentissage et de performance ont des effets tangibles et distincts sur les résultats des étudiants. Dans une série d'études menée auprès de ces derniers, ils ont montré que le but de performance est généralement lié aux résultats des étudiants alors que le but d'apprentissage est en relation avec l'intérêt.

La théorie des buts d'accomplissement semble constituer un outil particulièrement pertinent et adapté pour comprendre et améliorer la compréhension que l'on a des processus d'apprentissage et de réussite des élèves (Dweck, 1992 ; Ames et Archer, 1988).

Cependant, même si les recherches dans le domaine des buts sont conséquentes, elles ne parviennent pas à un consensus net (Harackiewicz *et al.*, 1997, 2000, 2002, 2008 ; Chouinard *et al.*, 2007 ; Urdan *et al.*, 1997 ; Green *et al.*, 1999 ; Boileau *et al.*, 2000 ; Bouffard *et al.*, 2006 ; Linderholm 2006 ; Grant et Dweck, 2003 ; McGregor et Elliot, 2002). Nous pouvons cependant légitimement faire l'hypothèse qu'un élève qui s'orienterait vers la maitrise aurait un rapport aux autres moins tendu, moins en compétition avec un impact différents sur son comportement, sur son estime de lui-même. On touche ici directement aux compétences psychosociales et l'on sait que les activités permettant de les favoriser ont un impact sur le développement global de l'enfant (social, émotionnel, cognitif, physique), qu'elles améliorent les interactions, qu'elles augmentent le bien-être, l'adaptation sociale, la réussite éducative et contribuent à diminuer les comportements défavorables à la santé (Lhuis et Lamboy, 2015).

L'objectif de cette recherche est donc double :

- Mettre au point un outil de mesure des quatre buts chez des élèves de cycle 3 d'école primaire, ce qui, à notre connaissance, est inédit. Pour cela, nous nous appuierons sur une échelle existante (Darnon et Butera, 2005) que nous adapterons à notre public. Pour ce faire, nous mènerons dans un premier temps des analyses factorielles exploratoires afin de définir les items qui conviennent le mieux. Ensuite, une analyse confirmatoire nous permettra de vérifier la structure théorique que l'analyse factorielle exploratoire fait apparaître.
- Confronter cette échelle aux résultats scolaires d'élèves d'école primaire en faisant l'hypothèse que les quatre buts d'accomplissement interagissent de manière différente avec les résultats scolaires des élèves (Nicholls, 1984 ; Dweck et Legget, 1988 ; Harackiewicz *et al.*, 2002). Ces résultats seront issus des évaluations nationales de CM2 que les élèves passent au cours du mois de janvier.

2 Conception de l'échelle de but

2.1 Participants et procédure

Étude 1 : Cette échelle a été utilisée auprès de 301 élèves de cycle 3 de 17 classes différentes (départements de la Loire et du Rhône), d'âge moyen 11.39 ans (écart-type = 0.49). Il s'agit de 8 écoles (4 écoles de villes de moins de 30 000 habitants et 4 écoles de villages de moins de 3 000 habitants) qui ont répondu favorablement à la demande que nous avions formulée.

Étude 2 : Les données ont été collectées auprès de 427 élèves répartis dans 21 classes de 13 écoles du Pas-de-Calais d'âge moyen 11.10 ans (écart-type = 0.49). Là encore, il s'agit d'écoles ayant répondu favorablement à notre sollicitation pour cette recherche.

2.2 Méthode et instrumentation

Pour la conception de notre échelle, nous sommes partis directement d'une échelle en langue française validée psychométriquement (Darnon et Butera, 2005) dont les valeurs de validité étaient les suivantes : $\chi 2/df = 1.72$; GFI = .92 ; RMSEA = .066. Cette échelle est elle-même issue d'une échelle américaine (Elliot et McGregor, 2001). Comme elle est destinée, à l'origine, à un public d'étudiants universitaires, il a tout de même fallu changer quelques termes lexicaux. De plus, pour palier à la faiblesse de l'échelle en ce qui concerne le but d'évitement de la performance, nous avons créé trois autres items qui respectent l'idée que sous-tend cette dimension, à savoir :

EP4 – Je veux surtout éviter de ne pas bien faire en classe.

EP5 – Mon but est d'éviter de mal faire à l'école.

EP6 – Je veux surtout éviter de voir mes notes sombrer.

Elle est également organisée en matrice 2 × 2 et chaque but possède trois items spécifiques, seule l'échelle de Likert diffère puisqu'elle possède sept nuances (de pas du tout vrai à totalement vrai) au lieu de six précédemment. À chaque fois on demande aux élèves d'indiquer dans quelle mesure chacune des propositions leur paraît vraie. Les quatre buts sont codés de la manière suivante : AA pour but d'approche de l'apprentissage ; AP pour but d'approche de la performance ; EA pour but d'évitement de l'apprentissage ; et EP pour but d'évitement de la performance.

En ce qui concerne les évaluations, nous utiliserons les évaluations nationales de CM2. Elles répondent à un protocole de passation assez strict. Les consignes de passation sont destinées à uniformiser les conditions de l'évaluation, de façon à placer tous les élèves dans la même situation. Le livret de l'enseignant accompagnant ces évaluations précise qu'il est indispensable de les respecter strictement. Il indique également le calendrier de passation et l'importance d'effectuer la passation des exercices d'une même séquence dans l'ordre et sans les dissocier. Avant chaque exercice ou au cours de l'exercice l'enseignant doit indiquer le temps restant, à une ou plusieurs reprises. La présence d'une horloge visible dans la classe est nécessaire. L'évaluation de la maîtrise d'une connaissance ou d'une compétence s'effectue sur la base de plusieurs items. Ces évaluations nationales sont organisées en plusieurs parties. Un score total sur 60 points est donc obtenu en additionnant les réponses justes dans chacune des catégories en Français (grammaire, orthographe, conjugaison. . .). Pour les mathématiques un score total sur 40 points est obtenu en prenant là-encore en compte les réponses justes des différentes catégories (calcul, géométrie. . .). Pour le score total, il s'agit d'additionner le score de français avec le score de mathématiques pour obtenir un score sur 100 points.

2.3 Déroulement

Les passations des échelles et des évaluations se sont déroulées durant la même période scolaire (période 3 : janvier-février-mars). Les consignes de passation étaient identiques pour chacune des classes et mentionnaient l'enseignant :

- De dire que l'exercice est destiné à un autre enseignant.
- De préciser que l'enseignant de la classe ne connaîtra pas les résultats.
- De lire la consigne en entier deux fois, sans donner plus d'explication.
- De lire toutes les questions à voix haute sans donner là encore d'autres explications (expliquer juste échouer par ne pas réussir).
- De s'assurer que les élèves ont compris l'échelle de réponse (1 : pas du tout vrai, jusqu'à 7 pour tout à fait vrai).
- Que le temps de passation ne doit pas excéder 15 minutes.
- Que l'échelle doit être passée en une seule fois.

Les élèves étaient informés que leurs réponses ne seraient divulguées ni à leur enseignant, ni à leurs parents, mais qu'elles étaient simplement destinées à un autre maître d'une autre école qui en avait besoin pour son travail. Une fois renseignés, les questionnaires étaient rendus directement au responsable de l'étude.

3 Étude 1 : conception de l'échelle de but

Afin de voir si notre échelle possède des composantes principales correspondant aux quatre buts, nous avons mené une analyse factorielle exploratoire dont les résultats sont les suivants :

Tableau 1 – Saturations entre items de l'échelle de but à partir d'une analyse factorielle exploratoire en composante principale avec rotation varimax (toutes les saturations inférieures à .40 n'ont pas été reportées).

	D1	D2	D3	D4	
AA1				.74	Je veux apprendre autant que possible en classe.
AA2				.82	C'est important pour moi de comprendre les leçons de façon aussi approfondie que possible.
AA3				.76	Je désire maîtriser complètement mes leçons.
AP1		.86			Il est important pour moi de mieux réussir que les autres élèves
AP2		.81			Il est important pour moi de bien réussir en comparaison des autres dans la classe.
AP3		.84			Mon but dans la classe est d'avoir de meilleures notes que la plupart des élèves.
EA1			.73		Je m'inquiète de ne pas apprendre autant que je le pourrais à l'école.
EA2			.75		Parfois j'ai peur de ne pas comprendre les leçons aussi bien que je le souhaiterais.
EA3			.77		Je suis parfois soucieux(se) de ne pas pouvoir apprendre tout ce qu'il y a à apprendre à l'école.
EP1	.65				Je veux seulement éviter d'échouer en classe.
EP2	.71				Mon but à l'école est d'éviter de mal réussir.
EP4	.63				Je veux surtout éviter de ne pas bien faire en classe
EP5	.67				Mon but est d'éviter de mal faire à l'école
EP6	.66				Je veux surtout éviter de voir mes notes sombrer
Val. Pr.	2.38	2.29	1.83	2.11	
% var.	17.0	16.4	13.1	15.1	

On retrouve quatre dimensions correspondant bien à nos quatre buts. Pour le premier facteur, l'ensemble des items d'évitement de la performance présentent des poids respectifs entre .63 et .71. Les autres dimensions fonctionnent encore mieux avec des poids compris

entre .81 et .86 pour les items de but d'approche de la performance, entre .73 et .77 pour les items de but d'évitement de l'apprentissage et enfin entre .74 et .82 pour les items du but d'approche de l'apprentissage.

En ce qui concerne la cohérence interne, on obtient pour le but d'approche de la performance, .83 ; pour le but d'évitement de l'apprentissage, .66 ; pour le but d'approche de l'apprentissage, .75 ; et enfin pour le but d'évitement de la performance, .73

L'ajout d'items semble payant puisque l'on retrouve les quatre dimensions de la structure postulée et un alpha de .73.

Nous obtenons donc une échelle dont les caractéristiques (moyennes et écart-types) pour chacun des quatre buts sont les suivants.

Tableau 2 – Moyennes et écarts-types pour chacune des sous échelles de l'échelle de but.

Items N=301	Moyenne	Écart-type
AP (1-2-3)	4.377	0.188
EA (4-5-6)	4.479	0.194
AA (7-8-9)	5.82	0.166
EP (10-11-12-13-14)	5.564	0.273

Cette échelle semble nous apporter satisfaction, tant au niveau des analyses factorielles qui font apparaître clairement les quatre dimensions correspondant bien à nos quatre buts, qu'au niveau des alphas qui montrent une bonne cohérence interne de notre outil.

Afin de confirmer ces premiers résultats, il nous reste à mener une analyse confirmatoire afin d'estimer si cette analyse factorielle est bien plausible en nous appuyant sur différents indicateurs d'ajustement (CFI, GFI, NNFI et RMSEA [1]).

3.1 Analyse confirmatoire

Il est généralement accepté par différents auteurs (Bentler, 1992 ; Schumacker et Lomax, 1996) qu'une valeur supérieure à .90 pour le CFI, GFI et le NNFI est suffisante ; cependant d'autres auteurs (Hu et Bentler, 1995) estiment qu'une valeur de .95 ou plus est préférable. Un RMSEA inférieur à .08 (Browne et Cudeck, 1993) est généralement admis mais Pour Hu et Bentler (1995) un RMSEA inférieur ou égal à .06 peut être considéré comme une valeur acceptable. Enfin pour Kline (1998) le $\chi 2/df$ doit être inférieur à 3. Roussel, Durrieu, Campoy, El Akremi (2002) donnent les seuils suivants :

1. RMSEA : *Root-Mean-Square Error of Approximation*. CFI : *Comparative Fit Index*. NFI : *Normal Fit Index*. NNFI : *No Normal Fit Index*.

Tableau 3 – Seuils des différents tests d'ajustement, d'après Roussel *et al.* (2002).

	Indices	Valeurs souhaitées
Indices absolus	χ^2	plus petite possible ($p > .05$)
	GFI	> 0.90
	RMSEA	$< .08$ ou mieux $< .05$
Indices incrémentaux	$\chi 2/df$	< 3
	NNFI	$> .90$
	CFI	$> .90$

Si nous effectuons maintenant les calculs pour notre échelle de but nous obtenons les résultats suivants :

Tableau 4 – Valeurs d'ajustement de l'échelle de but.

Indicateurs	Valeurs de notre échelle
$\chi 2$	115.63 ($p < .001$)
$\chi 2/df$	1.62
RMSEA	.038
GFI	.96
NNFI	.96
CFI	.97

Tous les indicateurs d'ajustement atteignent et dépassent généralement les seuils requis, mis à part le χ^2, comme nous pouvions nous en douter si l'on considère la taille de notre échantillon.

3.2 Comparaison de modèles

Nous pouvons postuler que d'autres modèles puissent être également crédibles en s'ajustant au plus près au modèle théorique. Il s'agit donc ici de tester notre modèle (quatre facteurs : approche de la performance, évitement de l'apprentissage, approche de l'apprentissage et évitement de la performance) à trois autres modèles : un modèle en deux facteurs (but d'approche, but d'évitement), un autre modèle en deux facteurs (but d'apprentissage, but de performance) et enfin un dernier modèle avec un seul facteur (l'ensemble des items). Nous obtenons les résultats suivants :

Tableau 5 – Comparaison des différents modèles.

Indicateurs	χ^2	χ^2/df	RMSEA	GFI	NNFI	CFI
Modèle 4 facteurs (app perf / evit ap / app ap / evit perf)	115.63	1.62	.038	.96	.96	.97
Modèle 2 facteurs (app / evit)	660.35	8.58	.13	.79	.57	.63
Modèle 2 facteurs (mat / perf)	553.04	7.28	.12	.80	.64	.70
Modèle 1 facteur	890.45	11.27	.16	.73	.41	.49
Seuils critiques	$P > .05$	< 3	$< .08$	$> .90$	$> .90$	$> .90$

Comme on peut le constater, c'est bien notre modèle à quatre facteurs qui semble le plus plausible au regard de la théorie. Il est donc possible de dire que ce modèle est celui qui s'ajuste le mieux aux données. Notre échelle de but semble donc être valide et sera utilisée dans la suite de ce travail pour mettre à l'épreuve notre hypothèse.

4 Étude 2 : buts et performances scolaires

Les stratégies d'apprentissage sont des activités de traitement de l'information. Il existe selon Cosnefroy (2004), deux types de stratégies, les stratégies de traitement profond et celles de traitement superficiel. Les premières consistent à établir des liens entre les informations grâce à l'organisation (liens dans le matériel à apprendre, hiérarchisation selon l'importance) et l'élaboration (lien entre le savoir à apprendre et les connaissances déjà acquises).

Les stratégies de traitement superficielles consistent, elles, en l'accumulation des informations par simple répétition du matériel à apprendre. L'orientation vers la maîtrise aurait tendance à avoir un effet positif sur l'utilisation de stratégies de traitement profond (Wolters *et al.*, 1996) mais les liens entre ces stratégies et les résultats scolaires restent faibles, Cosnefroy (2004) rapporte des corrélations inférieures à .20. Il s'avère en fait que c'est l'orientation vers la performance qui fait sentir son effet sur les résultats scolaires. Cosnefroy (2004) avance plusieurs hypothèses ; d'une part, ce ne sont pas forcément les informations jugées intéressantes et traitées de manière approfondie par l'élève qui sont évaluées par l'enseignant. En d'autres termes, ce n'est pas parce que l'élève traite de manière pertinente des informations que ces dernières sont forcément importantes. Cela indique seulement qu'elles ont fait écho chez lui, correspondant peut-être à un de ses centres d'intérêt. D'autre part, même si les informations choisies étaient effectivement les bonnes, rien n'assure que malgré cela l'élève réussisse la tâche demandée. Les stratégies de surface, en revanche, s'avèrent particulièrement adaptées aux évaluations de type QCM qui ont largement cours dans les universités américaines (GPA et SAT).

Nous collectons donc dans un premier temps les résultats des élèves dans les différentes disciplines et nous obtenons les résultats suivants :

Tableau 6 – Moyennes et écarts-types.

N=427	Moyenne	Écart-type
Éval. tot.	52.83	19.49
Éval. français totale	33.79	11.57
Éval. maths totale	19.05	9.03
Éval. lire	8.16	3.28
Éval. écrire	6.62	2.19
Éval. vocabulaire	6.36	2.10
Éval. grammaire	7.24	3.56
Éval. orthographe	5.40	2.80
Éval. nombres	4.20	2.32
Éval. calcul	6.68	3.22
Éval. géométrie	3.77	1.76
Éval. grandeurs	2.36	1.84
Éval. organisation	2.09	1.81
But AP	4.40	1.83
But EA	4.55	1.60
But AA	5.84	1.19
But EP	5.55	1.35

Comme précisé précédemment, l'objectif de cette deuxième étude est de regarder quels liens entretiennent les quatre buts d'accomplissement et les résultats scolaires des élèves. Nous effectuons donc un calcul de corrélations dont les résultats sont les suivants :

Tableau 7 – Corrélations entre les différents buts et les résultats scolaires.

N=427	But AP	But EA	But AA	But EP
Éval. lire	-.10*	-.07	.15*	.25*
Éval. écrire	-.11*	-.11*	.12*	.15*
Éval. voca.	-.15*	-.14*	.06	.15*
Éval. gram.	-.05	-.09	.14*	.15*
Éval. ortho.	-.11*	-.10*	.11*	.17*
Éval. fran totale	-.10*	-.11*	.15*	.20*
Éval. nombre	-.05	-.09	.09	.11*
Éval. calc.	-.03	-.11*	.07	.10*
Éval. géom.	-.02	-.08	.06	.07
Éval. grandeur	-.05	-.18*	.05	.03
Éval. orga.	-.06	-.16*	.10*	.12*
Éval. maths totale	-.03	-.13*	.10*	.11*
Éval. totale	-.07	-.12*	.14*	.17*

(* corrélations significatives à $p < .05$)

Nous constatons que le but approche de la performance comme celui d'évitement de l'apprentissage sont corrélés négativement avec les résultats scolaires avec des amplitudes allant de -.10* jusqu'à -.18*. Si le premier but semble plus lié avec le français, le second présente des corrélations plus importantes dans le domaine des mathématiques.

Les corrélations sont inversées avec les buts d'approche de l'apprentissage et celui d'évitement de la performance. Ces deux sont globalement plus corrélés avec les disciplines du français (de .11* à .15* pour le but d'approche de l'apprentissage, et de .15* à .25* pour le but d'évitement de la performance).

5 Discussion

Les résultats obtenus nous indiquent donc un fonctionnement bien distinct des quatre buts avec les résultats scolaires ce qui constitue en soi des données inédites. On s'aperçoit que la manière dont l'élève a de s'orienter face à une tâche à résoudre va entretenir des liens avec les résultats obtenus in fine. Avant de rentrer dans le détail, on constate clairement que le clivage entre performance et maitrise est net que cela soit pour l'approche comme pour l'évitement. La différence entre ces deux postures, impliquant une vision de soi par rapport aux autres bien différente, semble confirmer la nécessité de travailler sur les relation interpersonnelles des élèves.

Concernant les buts d'accomplissement, on observe plusieurs tendances. Tout d'abord, on s'aperçoit que les buts d'approche de la performance sont liés de manière négative avec les résultats scolaires. Il s'agit d'un résultat marquant de notre recherche puisque jusqu'ici inédit. Même s'il demanderait évidemment à être répliqué, on peut tout de même observer que cette tendance est apparue dans l'ensemble des études que nous avons menées, fournissant par là-même un certain poids à ce constat. Il apparait donc qu'à l'école primaire, le fait de poursuivre un but de performance est délétère pour les résultats des élèves. On peut donc facilement imaginer qu'un climat de compétition instauré par l'enseignant (évaluation formelle, classement...) favorisant la comparaison avec les pairs aurait un effet néfaste sur les résultats. Ces résultats confirment donc les travaux évoqués précédemment sur les compétences psychosociales des élèves. Le fait de se confronter aux autres, à l'altérité, principalement dans une optique de compétition, pour montrer que l'on est le meilleur en risquant en cas d'échec de se dévaloriser intrinsèquement, ne semble pas favorable à la réussite scolaire.

Si l'on compare maintenant avec le but d'approche de l'apprentissage, opposé au précédent puisqu'il s'agit là de s'orienter vers le plaisir d'effectuer une tâche pour elle-même et pour la satisfaction de progresser, on s'aperçoit qu'il n'existe pas de lien avec les résultats scolaires. Si la poursuite de la performance semble liée avec une baisse des résultats, la simple envie de progresser ne semble, elle, n'avoir aucune influence sur la réussite aux évaluations scolaires. Il serait par contre intéressant de voir si justement cette orientation vers l'apprentissage n'est pas finalement antinomique avec les évaluations pratiquées en classe et notamment les évaluations nationales qui n'ont clairement pas une vocation formative mais simplement diagnostique. Dans ces conditions, l'élève n'entrevoyant rien d'utile et encore moins l'occasion de progresser à travers ce type d'exercice standardisé, n'apportera pas plus d'attention et d'application, et se contentera de répondre à la demande. Un prolongement de ce travail de recherche serait justement de tenter d'appréhender les résultats scolaires dans un autre type de tâche qu'un devoir sur table. Il ne semble, en effet, pas inconsidéré de penser que l'impact du but d'approche de l'apprentissage serait tout autre sur un travail plus ouvert, librement choisi ; nous pensons notamment à la rédaction d'un article sur le sujet de son choix pour le journal de l'école, sur la résolution de problème technique et scientifique dans des activités type « Main à la pâte », dans lesquelles on demande par exemple aux élèves d'imaginer un moyen de transporter de l'eau à l'aide d'une passoire dans le cadre des changements d'état de la matière, ou d'imaginer un dispositif pour soulever un objet grâce à l'énergie du vent dans le cadre de l'étude de l'énergie. Le but d'approche de l'apprentissage étant plus en lien avec la composante plaisir, on peut faire l'hypothèse que les élèves s'orientant dans cette direction seront plus performants sur ce genre de tâche qui solliciterait plus leur envie de se dépasser plutôt que de faire mieux que le voisin ou prouver aux autres qu'ils sont capables de performer. On peut alors se demander si, dans la mesure où les élèves s'orientant vers la performance voient leurs résultats baisser, plutôt que d'essayer de les orienter vers l'approche de l'apprentissage de manière artificielle, il ne vaudrait pas mieux ne favoriser aucune orientation en évitant les évaluations formelles, la confrontation aux autres en comparant ses notes. Il semble cependant assez complexe au sein d'une classe et face à la pression qu'exercent les parents d'élèves d'empêcher toute compétition entre les élèves. Même dans le cas où l'enseignant évalue les apprentissages des élèves en le décomposant sous forme de compétences qui

sont, soit acquises, soit non acquises (on peut aussi trouver la médiane avec en cours d'acquisition), rien n'empêchera les enfants, une fois leur livret de compétences en main de se comparer. Cela dit, du point de vue pédagogique, il parait simple d'éviter quelques travers catalysant pour le coup fortement la comparaison (énoncé des notes devant la classe, classement...). À cela s'ajoute nombre d'activités pour justement travailler de manière expérientielle sur leurs émotions (la peur, la colère, la honte...) pour qu'ils perçoivent ce que peut engendrer cette comparaison aux autres. Se confronter aux « normes sociales » n'est pas toujours chose aisée chez l'enfant, la pression de l'entourage, du groupe classe, de la famille face à la réussite et à la difficulté est génératrice d'angoisse et de frustration (Fortin, 2015) et la manière dont le pédagogue « orientera » ses élèves au cours des apprentissages leur facilitera plus ou moins la tâche.

Buts d'évitement

Concernant enfin les buts d'évitement, les résultats viennent appuyer les résultats précédents, puisque le but d'évitement de la performance possède un lien positif sur presque l'ensemble des disciplines littéraires (lire, vocabulaire, orthographe). Cette constatation reste pour le moins inattendue, puisque dans plusieurs études que nous avons citées précédemment, même si la distinction entre évitement de la performance et évitement de l'apprentissage n'est pas toujours très marquée, il semble tout de même que les étudiants qui s'orientent vers l'évitement réussissent moins bien que les autres. On peut alors se demander pourquoi, chez les élèves de fin d'école primaire, on mesure un lien positif avec leurs résultats scolaires. Encore une fois, nous pouvons avancer la spécificité du public comme explication. Dans une étude précédente portant sur des élèves de grande section de maternelle jusqu'en CE2 (Masson, 2006), nous avions constaté que même si ces derniers étaient souvent confrontés à l'échec, ils ne se résignaient pas durablement pour autant. Qu'ils soient en difficulté scolaire ou non, ils ressentaient la même motivation pour les tâches que l'enseignant leur demandait de réaliser. Seule différence, les élèves en difficulté scolaire abandonnaient plus rapidement en cas d'échec. Bien qu'il s'agisse alors d'une échelle permettant d'appréhender la motivation des élèves suivant le continuum de Deci et Ryan (1985), il est possible qu'en ce qui concerne l'orientation des buts, cela fonctionne de la même manière. Les élèves, même s'ils s'orientent vers l'évitement, abordent la tâche de manière plus optimiste et même s'ils abandonnent rapidement et mettent au point des stratégies d'évitement, une part du travail est déjà effectué réduisant de cette manière l'impact sur les résultats scolaires.

De plus, si effectivement, le but d'évitement de l'apprentissage corrèle quelques résultats en mathématiques, le but d'évitement de la performance permet aux élèves de mieux réussir. Ainsi, le fait de ne pas vouloir rentrer dans le processus de compétition constitue un effet salvateur et vient renforcer l'aspect négatif du but d'approche de la performance. La compétition semble donc à proscrire à l'école primaire, puisque non seulement les élèves qui rentrent dans cette dynamique voient leurs résultats baisser, mais les élèves qui eux l'évitent, voient à contrario un impact positif sur ces mêmes résultats.

Alors que nous pouvions logiquement nous attendre à ce que le but d'approche de la performance corrèle positivement les résultats scolaires comme de nombreuses recherches l'ont indiqué (par exemple Elliot et McGregor, 2001), nous constatons des résultats opposés. Les seules corrélations significatives sont négatives ; ce qui avec le but d'évitement

de l'apprentissage était prévisible ne l'était pas en revanche avec le but d'approche de la performance. En effet on constate des corrélations respectives de -.10, -.11, -.15, -.11 et -.10 avec les résultats dans les items lire, écrire, vocabulaire orthographe et français total. Il semblerait que le fait de poursuivre un but de performance, en d'autres termes de fonctionner sur le mode de la compétition au sein de la classe soit délétère pour les résultats scolaires des élèves. Là encore les différences constatées avec les recherches menées auprès d'étudiants d'université peuvent potentiellement s'expliquer par la spécificité des élèves d'école primaire qui sont encore pleine construction de leur identité. Les compétences interpersonnelles sont sans doute moins développées, moins assurées que chez des étudiants. On pense notamment à l'empathie, compétence psychosociale nécessaire pour commencer à prendre l'autre en considération, « à se représenter ce que ressent ou pense l'autre tout en le distinguant de ce que l'on ressent ou pense soi-même » (Doudin *et al.*, 2000, p 187).

Conclusion

Notre recherche avait deux objectifs principaux :

1er objectif : mettre au point un outil de mesure des quatre buts chez des élèves de cycle 3 d'école primaire. Cette recherche nous a donc permis de mettre au point une échelle de mesure nous permettant d'appréhender des phénomènes motivationnels au sein de classes d'école primaire et plus spécifiquement de CM2. Elle présente deux avantages principaux : d'une part, elle est la seule à notre connaissance permettant d'appréhender l'orientation des buts chez des élèves d'école primaire de langue française. D'autre part, alors que les buts d'évitement sont souvent difficiles à évaluer, notre échelle discrimine bien les quatre buts : approche de l'apprentissage, approche de la performance, évitement de l'apprentissage, évitement de la performance.

2nd objectif : confronter cette échelle aux résultats scolaires d'élèves d'école primaire en faisant l'hypothèse que les quatre buts d'accomplissement interagissent de manière différente avec les résultats scolaires des élèves

Nous voyons bien au travers de cette étude que l'adoption d'un but plutôt qu'un autre va avoir un impact sur la manière dont les élèves appréhenderont les tâches à réaliser et par là même sur leur réussite. La question de l'altérité se pose donc de manière cruciale pour l'enseignant. Comment en effet gérer son groupe classe lorsque qu'en son sein les élèves ne poursuivent pas tous le même but ? L'éclairage de la théorie des buts, et plus modestement des résultats présentés, peut donc s'avérer précieux pour mieux comprendre les différentes dynamiques en jeu et donner des pistes de réflexion au praticien.

Références bibliographiques

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

Ames, C. et Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom : Students' learning strategies and motivation process. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.

Bentler, P. M. (1992). On the fit of models to covariances and methodology to the bulletin. *Psychological Bulletin*, 3, 400-404.

Boileau, L., Bouffard, T. et Vezeau, C. (2000). L'évaluation de soi, les buts d'apprentissage et leur impact sur le rendement scolaire d'élève en 6e année du primaire. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 32, 6-17.

Bouffard, T., Boisvert, U., Vezeau, C. et Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation of self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329.

Bouffard, T., Vezeau, C. et Simard, G. (2006). Motivations pour apprendre à l'école primaire : différences entre garçons et filles et selon les matières. *Enfance*, 58, 395-409.

Browne, M. W. et Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research*, 21, 230-258.

Cosnefroy, L. (2004). Apprendre, faire mieux que les autres, éviter l'échec : l'influence de l'orientation des buts sur les apprentissages scolaires. *Revue française de pédagogie*, 147, 107-128.

Chouinard, R., Karsenti, T. et Roy, N. (2007). Relation among competence beliefs, utility value, achievement goals, and effort in mathematics. *British Journal of Educationnal Psychology*, 77, 501-517.

Darnon, C. et 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, 105-131.

Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., Lafortune, L. et Lafranchise, N. (2000). *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*. Québec : Presse universitaire du Québec.

Dweck, C. S. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 674-685.

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

Dweck, C. S. (1992). The study of goals in psychology. *Psychological Science*, 3.

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York : Plenum.

Elliot, A. J. (1994). *Approach and Avoidance Achievement Goals : An Intrinsic Motivation Analysis*. Thèse de doctorat non publiée, University of Wisconsin Madison. *In* A. J. Elliot et C. S. Dweck (éds.), *Handbook of competence and motivation* (p. 52-72). New York : Guilford Press.

Elliot, A. J. et Dweck, C. S. (2005). *Handbook of Competence and Motivation*. New York : Guilford Publications.

Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 149-169.

Elliot, A. J. et McGregor, H. (2001). A 2 $\times$ 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.

Fortin, J. (2015). Comment réussir un projet mobilisant les compétences psychosociales. *La Santé en action,* 431, 17-19.

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

Greene, B. A., DeBacker, T. K., Ravindran, B. et Krows, A. J. (1999). Goals, values, and beliefs as predictors of achievement and effort in high school mathematics classes. *Sex Roles*, 40, 421-458.

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T. et Elliot, A. J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom : Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1284-1295.

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M. et Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals : Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92, 316-330.

Harackiewicz, J. M., Durik, A. M., Barron, K. E., Linnenbrink-Garcia, E. A. et 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.

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M. et Elliot, A. J. (2002). Predicting success in college : A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*, 94, 562-575.

Hu, L. T. et Bentler, P. (1995). Evaluating model fit. *In* R. H. Hoyle (éd.), *Structural Equation Modeling. Concepts, Issues, and Applications* (p. 76-99). London : Sage.

Jagacinski, C. M. et Nicholls, J. G. (1987). Competence and affect in task involvement and ego involvement : The impact of social comparison information. *Journal of Educational Psychology*, 79, 107-114.

Linderholm, T. (2006). Reading with purpose. *Journal of College Reading and Learning*, 36.

Lhuis, E. et Lamboy, B. (2015). Les compétences psychosociales : définition et état des connaissances. *La Santé en action,* 431, 12-16.

Maehr, M. L. et Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation : A schoolwide approach. *Educational Psychologist*, 26, 399-427.

McGregor, H. et Elliot, A. J. (2002). Achievement goals as predictors of achievement relevant processes prior to task engagement. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 381-395.

Masson, J. (2006). *La motivation, Quelles relations entre la motivation intrinsèque / extrinsèque et les performances scolaires des élèves ?*. Mémoire de Master 2, Université Lyon 2, Institut des sciences et pratiques d'éducation et de formation.

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

OMS (1993). *Life Skills Education in Schools*. Division de la santé mentale et de la prévention des toxicomanies.

Pintrich, P. et Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self regulation in the college classroom. *In* M. Maehr et P. Pintrich (éds.), *Advances in Motivation and Achievement* (p. 371-402). Greenwich, CT : Jai Press.

Pintrich, P. R. et Schunk, D. H. (2002). *Motivation in Education, Theory, Research, and Applications*. NJ : Merril Prentice Hall.

Roussel, P., Durrieu, F., Campoy, E. et El-Akremi, A. (2002), *Méthodes d'équations structurelles : recherches et application en gestion*. Paris : Economica.

Schumacker, R. E. et Lomax, R. G. (1996). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. Mahwah NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Urdan, T., Pajares, F. et Lapin, A. Z. (1997). Achievement goals, motivation and performance : A closer look. Cimmunivation présentée au « Meeting of the American Educationnal Research Association », Chicago.

Wolters, C. A. Yu, S. L. et Pintrich, P. R. (1996). The regulation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 3, 261-299.