



**HAL**  
open science

## L'influence des pairs sur la performance scolaire

Astrid Chaumin

► **To cite this version:**

Astrid Chaumin. L'influence des pairs sur la performance scolaire. Education. 2021. dumas-03518872

**HAL Id: dumas-03518872**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03518872>**

Submitted on 10 Jan 2022

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Copyright



**UNIVERSITÉ D'ORLÉANS  
ET DE TOURS**

***INSPE Centre Val de Loire***

**MÉMOIRE de recherche**  
proposé par  
**Astrid CHAUMIN**

soutenu le 25 juin 2021

pour obtenir le diplôme du  
**Master « Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement,  
et de la Formation »**  
Discipline : PSYCHOLOGIE

# **L'influence des pairs sur la performance scolaire**

**Mémoire dirigé par :**

**Sandra JHEAN-LAROSE** Professeur de psychologie, Centre de formation de  
Fondettes

---

**Jury :**

**Sandra JHEAN-LAROSE** Professeur de psychologie, Centre de formation de  
Fondettes

**Agnès PELLE**

Professeur de sciences, Centre de formation de Fondettes



## **Avertissement**

Cette recherche a fait appel à des lectures, enquêtes et interviews. Tout emprunt à des contenus d'interviews, des écrits autres que strictement personnel, toute reproduction et citation, font systématiquement l'objet d'un référencement.

## Table des matières

<b>TABLE DES MATIERES</b> .....	<b>1</b>
<b>LES REMERCIEMENTS</b> .....	<b>2</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>3</b>
<b>APPORTS THÉORIQUES</b> .....	<b>5</b>
<b>I/ LE BESOIN D'INTEGRATION SOCIALE PAR LES PAIRS</b> .....	<b>5</b>
<i>A/ Les différents besoins des êtres humains</i> .....	<b>5</b>
<i>B/ L'intégration de l'élève par les personnes significatives de son entourage</i> .....	<b>6</b>
<b>II/ L'ENGAGEMENT DES ELEVES DANS LES APPRENTISSAGES</b> .....	<b>11</b>
<i>A/ La motivation</i> .....	<b>11</b>
<i>B/ Les buts d'accomplissements</i> .....	<b>15</b>
<b>III/ L'INFLUENCE DES PAIRS SUR LES PERFORMANCES SCOLAIRES INDIVIDUELLES DES ELEVES</b> .....	<b>19</b>
<i>A/ L'influence de l'enseignant sur la performance scolaire</i> .....	<b>19</b>
<i>B/ L'influence des camarades sur la performance scolaire</i> .....	<b>22</b>
<b>EXPÉRIMENTATION</b> .....	<b>27</b>
<b>1<sup>ER</sup> PROTOCOLE DANS LE DOMAINE 2 : « AGIR, S'EXPRIMER ET COMPRENDRE A TRAVERS LES ACTIVITES</b>	
<b>ARTISTIQUES »</b> .....	<b>27</b>
<i>Protocole mis en place</i> .....	<b>27</b>
<i>Résultats</i> .....	<b>29</b>
<b>2<sup>EME</sup> PROTOCOLE DANS LE DOMAINE 4 : « CONSTRUIRE LES PREMIERS OUTILS POUR STRUCTURER SA</b>	
<b>PENSEE »</b> .....	<b>33</b>
<i>Protocole mis en place</i> .....	<b>33</b>
<i>Résultats</i> .....	<b>35</b>
<b>ANALYSE DES RESULTATS</b> .....	<b>42</b>
<i>Hypothèses concernant uniquement les buts d'accomplissement</i> .....	<b>42</b>
<i>Hypothèse concernant le genre</i> .....	<b>46</b>
<b>LES LIMITES</b> .....	<b>49</b>
<b>CONCLUSION</b> .....	<b>50</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	<b>51</b>
<b>ANNEXE</b> .....	<b>55</b>

## LES REMERCIEMENTS

---

Tout d'abord, je souhaiterais remercier madame Jhean-Larose, directrice de mon mémoire mais également tutrice de stage et professeure à l'INSPÉ de Fondettes, qui m'a suivie tout au long de cette année et qui m'a permis d'écrire ce mémoire en me guidant dans mes recherches et en m'accordant de son temps. J'aimerais également remercier ma famille qui m'a permis de prendre du recul face à ce mémoire lorsque mon avis n'était plus objectif. Enfin, j'aimerais remercier également l'école Mirabeau de Tours pour m'avoir laissée mettre en place mon protocole.

# INTRODUCTION

---

Le sujet de ce mémoire provient d'une situation observée. Durant ma licence trois en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives, j'ai réalisé un stage dans une école élémentaire. J'ai alors eu l'occasion de prendre en charge une classe de vingt-trois élèves de CE1-CE2 en tant que professeure d'Éducation Physique et Sportive.

Lors de la troisième séance d'une séquence d'athlétisme en course de vitesse et relais, j'avais demandé aux élèves de réaliser un parcours le plus rapidement possible en équipe. Le but de cette situation était d'être la première équipe dont tous les joueurs avaient fini de réaliser correctement le parcours. J'avais déterminé la composition des équipes, de façon à ce qu'elles soient hétérogènes en leur sein mais homogènes entre elles et mixtes.

Cependant, au moment de lancer le départ, un élève pleurait et ne voulait pas participer au relais car il estimait que l'équipe adverse allait gagner et il ne voulait pas perdre. Je lui ai donc expliqué que ce qui comptait c'était de réaliser correctement le parcours, que le relais était un travail d'équipe, qu'il ne pouvait pas déterminer le gagnant de cette manche avant d'avoir participé et que le plus important était de faire

de son mieux. Cet élève se reprit et réalisa le relais. Le parcours fut réalisé correctement. L'équipe du garçon qui pleurait remporta finalement la manche. Il revint me voir, content que son équipe ait gagné et me dit « Tu as vu, j'ai fait de mon mieux ! ». L'élève a alors changé de but, d'objectif. Ce n'était plus la peur de perdre et le regard des autres, de ses adversaires, qui comptaient mais de faire de son mieux pour réaliser le parcours. Cela a eu pour conséquence de changer son comportement.

Nous observons alors que les élèves peuvent exercer un impact sur le comportement d'un autre élève et influencer sa performance scolaire. Cette observation est ici au cœur de notre réflexion. Or, d'après le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation du bulletin officiel n°30 du 25 juillet 2013, « Les professeurs et les personnels d'éducation mettent en œuvre les missions que la nation assigne à l'École. En leur qualité de fonctionnaires et

d'agents du service public d'éducation, ils concourent à la mission première de l'École qui est d'instruire et d'éduquer afin de conduire l'ensemble des élèves à la réussite scolaire et à l'insertion professionnelle et sociale. ». Il incombe à l'enseignant de permettre aux élèves de progresser et d'améliorer pour chacun d'eux sa performance scolaire afin de permettre la réussite de tous.

Ainsi, nous pouvons nous interroger : le besoin d'intégration sociale des élèves par l'acceptation de leurs pairs desservirait-il les performances scolaires ?

Afin de répondre à cette problématique, nous verrons dans un premier temps que l'élève en tant qu'individu a besoin de se sentir intégré par ses pairs. Puis, nous constaterons que suivant le niveau d'engagement et les buts poursuivis par les élèves dans une tâche, la performance scolaire augmente ou diminue. Enfin, en dernier lieu, nous observerons l'influence des pairs sur les performances scolaires individuelles des élèves.

# APPORTS THÉORIQUES

---

## **I/ Le besoin d'intégration sociale par les pairs :**

### **A/ Les différents besoins des êtres humains :**

L'élève comme tout être humain a des besoins qui doivent être pris en compte. En effet, pour apprendre, l'enfant doit pouvoir travailler dans des conditions favorables. Pour cela, il faut répondre à ses besoins. Le modèle de la pyramide de Maslow de 1943 évoqué dans l'ouvrage de Vianin<sup>1</sup>, montre l'ensemble des besoins d'un individu, selon un ordre hiérarchique. Selon lui, il existerait donc cinq besoins essentiels à l'Homme. Pour pouvoir subvenir à un besoin, il faut avoir satisfait le besoin inférieur hiérarchiquement.

Le premier besoin est le besoin physiologique correspondant aux besoins primaires, comme le besoin de dormir, de manger, de boire, mais aussi d'éliminer les déchets de notre corps. Il est suivi du besoin de sécurité, qui consiste à se sentir dans un environnement confortable, sans risques avec une absence d'anxiété. Lui succède, le besoin d'appartenance et de relation. Il fait appel à l'affectif. Il est atteint lorsqu'on a le sentiment d'avoir trouvé sa place et construit des liens de fraternité. Ce dernier besoin est en lien avec le besoin d'être reconnu par les autres et d'être apprécié par eux. C'est l'estime de soi. Sa construction s'effectue par rapport à l'image que nous représentons pour les autres. L'estime de soi est « l'évaluation par l'individu de sa valeur personnelle » selon Bandura en 2003 cité par S. Brunot dans l'ouvrage d'Agnès Florin et Pierre Vrignaud<sup>2</sup>. Elle concerne donc les représentations que l'individu a de lui-même et de ses capacités et de l'évaluation qu'il en fait dans différents domaines de

---

<sup>1</sup> Vianin, P. (2007). Chapitre 3. Les composantes de la motivation. Dans : P. Vianin, *La motivation scolaire: Comment susciter le désir d'apprendre* (pp. 27-46). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

<sup>2</sup> Brunot, S. 2007. Contextes sociaux, conations liées au soi et performances scolaires. In Florin, A., & Vrignaud, P. (Eds.), *Réussir à l'école : Les effets des dimensions conatives en éducation. Personnalité, motivation, estime de soi, compétences sociales*. Presses universitaires de Rennes. doi :10.4000/books.pur.60193

vie. Enfin, le besoin le plus élevé est celui de la réalisation de soi. L'élève doit alors s'épanouir, créer, être autonome, se développer personnellement.

Ainsi, pour permettre à l'élève d'apprendre et de progresser dans ses apprentissages, l'enseignant doit considérer l'élève comme tout être humain et doit satisfaire dans cet ordre les différents besoins énoncés. Ils ne se satisfont cependant pas de la même façon pour chaque individu puisque chacun est unique. La performance scolaire est donc tributaire de la satisfaction de ces cinq besoins qui sont eux-mêmes dépendants de l'environnement dans lequel l'élève vit. Par exemple, l'acceptation par les pairs est un facteur prépondérant de la performance. Des études, notamment celles de S. Brunot<sup>3</sup> ont montré que l'élève qui se sent accepté par la classe ou qui se fait des amis augmente son estime de soi et donc améliore ses performances scolaires.

## **B/ L'intégration de l'élève par les personnes significatives de son entourage :**

L'environnement de l'élève, familial, scolaire avec ses pairs sont des facteurs extrinsèques de la performance scolaire.

### **1) En dehors de l'école :**

De Léonardis, Y. Preteur<sup>4</sup> et S. Brunot<sup>5</sup> dans l'ouvrage d'A. Florin et P. Vrignaud ont également énoncé que le contexte familial peut jouer un rôle important

---

<sup>3</sup> Brunot, S. 2007. Contextes sociaux, conations liées au soi et performances scolaires. In Florin, A., & Vrignaud, P. (Eds.), *Réussir à l'école : Les effets des dimensions conatives en éducation. Personnalité, motivation, estime de soi, compétences sociales*. Presses universitaires de Rennes. doi :10.4000/books.pur.60193

<sup>4</sup> De Léonardis, M., & Preteur, Y. 2007. Expérience scolaire, estime de soi et valeur accordée à l'école à l'adolescence. In Florin, A., & Vrignaud, P. (Eds.), *Réussir à l'école : Les effets des dimensions conatives en éducation. Personnalité, motivation, estime de soi, compétences sociales*. Presses universitaires de Rennes. doi :10.4000/books.pur.60118

<sup>5</sup> Brunot, S. 2007. Contextes sociaux, conations liées au soi et performances scolaires. In Florin, A., & Vrignaud, P. (Eds.), *Réussir à l'école : Les effets des dimensions conatives en éducation. Personnalité, motivation, estime de soi, compétences sociales*. Presses universitaires de Rennes. doi :10.4000/books.pur.60193

dans l'estime de soi des enfants. En effet, si l'enfant se sent considéré par les membres de sa famille, il se sentira soutenu et aura davantage confiance en lui. Cette considération s'établit par la présence, le temps accordé à cet enfant, les échanges et la communication, l'encouragement aux prises de décisions quotidiennes mais aussi en rendant l'enfant acteur dans les différentes activités réalisées et dans leur apprentissage. L'enfant est un être unique qui a ses propres opinions et objectifs. Par ailleurs, il faudrait éviter l'éducation avec récompenses, contraintes, anxiété ou encore avec une faible communication qui auraient des impacts négatifs sur l'estime de soi et le sentiment d'intégration. En outre, la performance et les capacités intellectuelles des élèves seront d'autant plus élevées que les parents auront un rapport favorable avec le langage et la lecture et que le milieu économique-culturel est favorisé d'après Y. Tazouti<sup>6</sup>. En effet, les élèves qui réussiraient le mieux seraient ceux dont les parents sont diplômés et qui les accompagnent dans leur travail scolaire à la maison. De plus, les élèves doivent pouvoir disposer du matériel nécessaire au travail à la maison. Tous ces facteurs entraîneraient une augmentation de la motivation de l'élève pour le travail scolaire et alors une amélioration des performances scolaires.

## **2) Dans l'école :**

Être apprécié ou rejeté à l'école est très important pour les élèves et cela peut avoir des conséquences sur leur bien-être mais également sur leurs apprentissages et performances scolaires. Un élève se sentant rejeté ou se sentant considéré différemment par les autres (enseignants et camarades) sera réticent à aller à l'école alors qu'un élève se sentant accepté à l'école aura davantage envie de s'y rendre et de s'engager dans les activités proposées par celle-ci.

---

<sup>6</sup> Tazouti, Y. 2007. Étude des relations entre appartenance sociale, éducation familiale et performances scolaires : différentes stratégies de recherche. In Florin, A., & Vrignaud, P. (Eds.), *Réussir à l'école : Les effets des dimensions conatives en éducation. Personnalité, motivation, estime de soi, compétences sociales*. Presses universitaires de Rennes. doi :10.4000/books.pur.60151

### **a) Intégration par l'enseignant :**

L'enseignant joue un rôle essentiel dans l'apprentissage des élèves. Ces élèves cherchant à se faire accepter par leurs pairs et à être reconnus par eux, cherchent donc à se sentir considérés par leur enseignant également. Il est aussi une personne significative dans le quotidien d'un élève. C'est alors à lui de remplir ce besoin afin de créer les conditions favorisant l'apprentissage.

M. Le Mener, D. Meuret, et S. Morlaix<sup>7</sup>, énoncent alors dans leur ouvrage que les performances scolaires sont favorisées lorsque l'enseignement est structuré, que l'élève se sent accompagné, qu'une relation de confiance est installée entre l'élève et l'enseignant, c'est-à-dire que ce dernier est alors considéré comme compétent, bienveillant et voulant la réussite de tous ses élèves. Les enseignants dans le cadre de l'école inclusive doivent adapter leur enseignement pour favoriser la réussite pour tous. Ce ne sont pas les élèves qui s'intègrent et s'adaptent à l'école mais bien l'école par les méthodes adoptées par les enseignants qui visent à s'adapter aux enfants. Les enseignants doivent donc prendre en compte les difficultés et les différences de chacun pour proposer différentes activités d'apprentissage. C'est la pédagogie différenciée. « Prendre en compte la diversité des élèves » est l'une des compétences du référentiel des métiers du professorat des écoles<sup>8</sup>. Il peut donc jouer sur la durée de la tâche d'apprentissage et les aspects pédagogiques et psychologiques que demande la tâche d'apprentissage.

---

<sup>7</sup> Le Mener, M., Meuret, D. & Morlaix, S. (2017). *L'accroissement de l'effet de l'origine sociale sur la performance scolaire : par où est-il passé ?*. *Revue française de sociologie*, 2(2), 207- 231. <https://doi.org/10.3917/rfs.582.0207>

<sup>8</sup> *Formation des enseignants*. (s. d.). Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. Consulté le 13 mai 2021, à l'adresse [https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid\\_bo=73066](https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_bo=73066)

Par ailleurs, depuis la loi du 11 février 2005<sup>9</sup> pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, tout enfant a le droit de s'inscrire dans une école de son quartier même s'il est porteur d'un handicap ou de besoins particuliers. Tout enfant a donc sa place dans l'école, et peut progresser ou réussir. C'est donc le rôle de l'enseignant d'instaurer une relation élève enseignant favorable et de confiance afin que les élèves puissent entre eux également travailler dans un cadre serein. De plus, d'après M. Loison et D. Catteau (2019, p.19)<sup>10</sup> l'un des devoirs de l'enseignant est de « respecter le principe de neutralité » en restant impartial, en ne considérant pas différemment les élèves et en faisant preuve d'équité. Chaque élève a besoin donc de se sentir compétent, écouté, soutenu et encouragé par l'enseignant selon B. Galand<sup>11</sup>. Plus l'élève entretient une bonne relation avec son enseignant et plus il se sentira considéré et accepté par celui-ci. Si ses besoins sont comblés, il pourra alors davantage s'intéresser à ses progrès scolaires. En effet, « Les notions enseignées risquent de ne pas être correctement assimilées par ces enfants bien trop préoccupés par leurs soucis relationnels. » énoncent L. Filisetti, K. Wentzel et É. Dépret<sup>12</sup>. Enfin, B. Galand<sup>13</sup> montre également que la tricherie, la violence et l'absentéisme seront alors diminués.

---

<sup>9</sup> Legifrance. (2020, janvier 1). Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées | Legifrance. Consulté le 1 avril 2020, à l'adresse <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647>

<sup>10</sup> Loison, M., & Catteau, D. (2019, août). *Professeurs des écoles, système éducatif en 41 fiches*. Vuibert.

<sup>11</sup> Galand, B. (2006, 1 juin). *Structure de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaires*. OpenEdition Journals. [https://journals.openedition.org/rfp/225#xd\\_co\\_f=ZTNiMDkxMGUtZDExYy00MjQwLTg4OTAtNmQ3YmRiNWU2Y2E2%7E](https://journals.openedition.org/rfp/225#xd_co_f=ZTNiMDkxMGUtZDExYy00MjQwLTg4OTAtNmQ3YmRiNWU2Y2E2%7E)

<sup>12</sup> Filisetti, L., Wentzel, K. & Dépret, É. (2006). Les buts sociaux de l'élève : leurs causes et leurs conséquences à l'école. *Revue française de pédagogie*, 2(2), 6-6. <https://doi.org/10.4000/rfp.220>

<sup>13</sup> Galand, B. (2006, 1 juin). *Structure de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaires*. OpenEdition Journals. [https://journals.openedition.org/rfp/225#xd\\_co\\_f=ZTNiMDkxMGUtZDExYy00MjQwLTg4OTAtNmQ3YmRiNWU2Y2E2%7E](https://journals.openedition.org/rfp/225#xd_co_f=ZTNiMDkxMGUtZDExYy00MjQwLTg4OTAtNmQ3YmRiNWU2Y2E2%7E)

## **b) Intégration par ses camarades de classes :**

Comme nous l'avons vu précédemment, l'élève a besoin de se faire accepter par ses pairs et donc par ses camarades du groupe classe. Avoir le sentiment d'appartenir à un groupe renforcerait l'estime de soi, mais aussi pourrait permettre à l'élève de se construire et de devenir un futur citoyen. En effet, d'après L. Filisetti, K. Wentzel et É. Dépret <sup>14</sup>, un élève qui entretient des relations avec ses camarades développent des compétences cognitives. Il coopère, échange, écoute, trouve des solutions à des problèmes ensemble. Ce sont des compétences qui vont pouvoir lui être utiles dans d'autres situations telles que le domaine scolaire ou dans la société de manière générale. Par exemple, la compétence de l'écoute est utilisée lorsque l'enseignant lit une histoire ou encore lorsque l'on va à l'opéra. De plus, il a besoin de se sentir aimé des personnes significatives de son environnement et ses camarades en font partie. Ils peuvent même devenir des amis. Être accepté au sein de ce groupe peut lui permettre de demander de l'aide, de partager des émotions, des expériences ou de recevoir des encouragements ; autant d'avantages positifs pour les apprentissages. En revanche, s'il est rejeté, il est exclu du groupe classe et voit son bien-être régressé. Il ne peut participer correctement aux activités organisées au sein de ce groupe.

Par son sentiment d'intégration dans la société et dans la classe via ses professeurs et ses camarades, l'élève va fournir plus ou moins d'efforts et plus ou moins s'engager dans les activités proposées. S'il se sent rejeté, il ne pourra se concentrer uniquement sur les apprentissages et sera préoccupé par ses problèmes d'intégration.

---

<sup>14</sup> Filisetti, L., Wentzel, K. & Dépret, É. (2006). Les buts sociaux de l'élève : leurs causes et leurs conséquences à l'école. *Revue française de pédagogie*, 2(2), 6-6. <https://doi.org/10.4000/rfp.220>

## **II/ L'engagement des élèves dans les apprentissages :**

### **A/ La motivation :**

Cité par P. Vianin<sup>15</sup>, la motivation pour Lévy-Leboyer en 1999 est « le processus qui fait naître l'effort pour atteindre un objectif et qui relance l'effort jusqu'à ce que l'objectif soit atteint ». Contrairement à ce que l'on pourrait penser, la motivation n'est pas une question de volonté. C'est une action cognitive. En effet, la motivation est un processus qui vise à anticiper le sentiment que va nous procurer l'action. Si nous pensons que nous allons réussir, la réalisation de la tâche nous procurera du plaisir et inversement. Par conséquent, la motivation est aussi un processus qui calcule la probabilité de réussir ou non une action. Les personnes les plus motivées sont celles qui ont un besoin de réussite, qui n'ont pas peur de l'échec et donc les activités leur paraissent motivantes. Ils vont alors s'engager dans les activités proposées et pouvoir augmenter leur chance de performance. Selon le dictionnaire Larousse<sup>16</sup>, la performance est « un résultat obtenu dans un domaine par quelqu'un ». Ici, nous parlerons des résultats obtenus à l'école.

Il existe plusieurs types de motivations d'après les auteurs P ; Vianin<sup>17</sup> et Y. Forner<sup>18</sup>. La motivation intrinsèque est liée au plaisir et à l'intérêt même porté pour la tâche, le contenu que la tâche propose. Les individus ayant une motivation intrinsèque effectueront cette activité même pendant leur temps libre et longtemps. La motivation extrinsèque est quant à elle liée aux effets que nous apporte la tâche. Il y a des effets

---

<sup>15</sup> Vianin, P. (2007). Chapitre 2. Les définitions de la motivation. Dans : P. Vianin, *La motivation scolaire: Comment susciter le désir d'apprendre* (pp. 23-25). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

<sup>16</sup> Larousse, É. (s. d.). Dictionnaire français - Dictionnaires Larousse français monolingue et bilingues en ligne. Consulté le 1 avril 2020, à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/>

<sup>17</sup> Vianin, P. (2007). Chapitre 3. Les composantes de la motivation. Dans : , P. Vianin, *La motivation scolaire: Comment susciter le désir d'apprendre* (pp. 27-46). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur

<sup>18</sup> Forner, Y. 2007. La motivation à la réussite en éducation et en orientation. In Florin, A., & Vrignaud, P. (Eds.), *Réussir à l'école : Les effets des dimensions conatives en éducation. Personnalité, motivation, estime de soi, compétences sociales*. Presses universitaires de Rennes. doi :10.4000/books.pur.60112

positifs comme des récompenses, des bonnes notes mais aussi des effets négatifs comme des punitions ou des avertissements.

L'intensité de la motivation augmente avec le sentiment de réussite, de compétence, d'autonomie mais aussi d'appartenance sociale selon R. Vallerand, F. Grouzet<sup>19</sup> et Y. Forner<sup>20</sup>.

En revanche, la forme de la motivation, c'est-à-dire si elle est intrinsèque ou extrinsèque, dépend de l'autodétermination. Vianin, P.<sup>21</sup> définit cette dernière comme « la possibilité de pouvoir effectuer un choix dans le plus grand nombre de situations possibles. ». François Cury et David Fonséca<sup>22</sup> complètent cette définition en montrant que l'autodétermination est plus élevée lorsque la forme de motivation est intrinsèque et est décroissante lorsque la motivation est extrinsèque.

A. Florin et P. Vianin<sup>23</sup> emploient le terme d'amotivation quand il existe une absence complète de motivation et donc d'autodétermination.

---

<sup>19</sup> Vallerand, R. & Grouzet, F. (2001). 2. Pour un Modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque dans les Pratiques sportives et l'activité physique [1]. Dans : François Cury éd., *Théories de la motivation et pratiques sportives: État des recherches* (pp. 57-95). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. <https://doi-org.ezproxy.univ-orleans.fr/10.3917/puf.sarr.2001.01.0057>"

<sup>20</sup> Forner, Y. 2007. La motivation à la réussite en éducation et en orientation. In Florin, A., & Vrignaud, P. (Eds.), *Réussir à l'école : Les effets des dimensions conatives en éducation. Personnalité, motivation, estime de soi, compétences sociales*. Presses universitaires de Rennes. doi :10.4000/books.pur.60112

<sup>21</sup> Vianin, P. (2007). Chapitre 3. Les composantes de la motivation. Dans : , P. Vianin, *La motivation scolaire: Comment susciter le désir d'apprendre* (pp. 27-46). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

<sup>22</sup> Cury, F. & Da Fonséca, D. (2001). 4. Approche/évitement et théorie des buts d'accomplissement : données empiriques et avancées conceptuelles. Dans : François Cury éd., *Théories de la motivation et pratiques sportives: État des recherches* (pp. 121-142). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. <https://doi-org.ezproxy.univ-orleans.fr/10.3917/puf.sarr.2001.01.0121>"

<sup>23</sup> Agnès florin et Vianin, P. (2007). Chapitre 3. Les composantes de la motivation. Dans : P. Vianin, *La motivation scolaire: Comment susciter le désir d'apprendre* (pp. 27-46). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Par ailleurs, Y. Forner<sup>24</sup> énonce qu'il est plus favorable pour les enseignants, d'encourager la motivation intrinsèque car, elle permettrait de rendre les élèves indépendants des récompenses externes, développer des stratégies d'apprentissage plus performantes et de se concentrer davantage sur la tâche et ses données.

P. Vianin<sup>25</sup> ajoute que la motivation dépend aussi du niveau de la tâche. S'il est trop facile, les élèves n'auront pas d'intérêt à réaliser la tâche. Ils ne seront pas motivés. S'il est trop difficile, les élèves ne seront pas motivés non plus, car ils vont se décourager. Ainsi, la motivation n'est pas toujours la même pour un même élève dans des tâches différentes. Il peut avoir différentes motivations. Cependant, le niveau de difficulté des activités proposées doit quand même permettre à l'élève de se dépasser, de « proposer à l'élève une tâche suscitant un apprentissage se situant au niveau potentiel de développement de l'enfant. ». C'est ce qu'on appelle la « zone proximale de développement » de Vygotsky (1985).

En outre, il existe également deux autres catégories dans la motivation citées dans l'ouvrage de P. Vianin<sup>26</sup>. La motivation positive qui est le fait de vouloir réussir et la motivation négative qui pousse à éviter une tâche par peur de l'échec. Le besoin de réussite est lié à la peur de l'échec.

Selon Y. Forner<sup>27</sup>, la peur de l'échec induit chez les individus un manque de but et un évitement des tâches de difficulté moyenne mais au contraire, ils recherchent des tâches très aisées où l'échec est faible ou alors des tâches très difficiles où le risque d'échec est élevé mais pour tout le monde. Il n'y aurait donc pas de honte à

---

<sup>24</sup> Forner, Y. 2007. La motivation à la réussite en éducation et en orientation. In Florin, A., & Vrignaud, P. (Eds.), *Réussir à l'école : Les effets des dimensions conatives en éducation. Personnalité, motivation, estime de soi, compétences sociales*. Presses universitaires de Rennes. doi :10.4000/books.pur.60112

<sup>25</sup> Vianin, P. (2007). Chapitre 3. Les composantes de la motivation. Dans : P. Vianin, *La motivation scolaire: Comment susciter le désir d'apprendre* (pp. 27-46). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

<sup>26</sup> Vianin, P. (2007). Chapitre 3. Les composantes de la motivation. Dans :P. Vianin, *La motivation scolaire: Comment susciter le désir d'apprendre* (pp. 27-46). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

<sup>27</sup> Forner, Y. 2007. La motivation à la réussite en éducation et en orientation. In Florin, A., & Vrignaud, P. (Eds.), *Réussir à l'école : Les effets des dimensions conatives en éducation. Personnalité, motivation, estime de soi, compétences sociales*. Presses universitaires de Rennes. doi :10.4000/books.pur.60112

échouer à cette tâche. Ces individus ne vont pas chercher à persister sauf pour les tâches très difficiles. En revanche, les individus en besoin de réussite choisiraient des tâches dont la difficulté est moyenne, plutôt que les activités trop faciles ou trop difficiles. Par ailleurs, après plusieurs échecs, ces personnes choisiraient alors des tâches plus faciles, ou inversement après une série de réussites, les individus choisiraient des activités plus difficiles. Les personnes qui échouent dans une tâche moyenne vont persister pour la réussir. Ils recherchent de manière générale la réussite car elle permet par anticipation de ressentir du plaisir. C'est ce qui est le déclencheur de la motivation.

Par ailleurs, P. Vianin<sup>28</sup> ajoute que les élèves doivent avoir un sentiment de contrôle sur le résultat de la performance afin qu'ils puissent modifier celui-ci. En effet, il est important que l'individu pense que cela relève de lui-même pour qu'il croit en ses capacités et qu'il pense pouvoir agir sur ce qu'il réalise et ressentir ainsi un sentiment de fierté et par conséquent augmenter sa motivation à réaliser cette performance. Les performances scolaires se voient ainsi améliorées. En revanche, si la performance est incontrôlable et ne dépend pas des élèves, comme par exemple la chance, il est nécessaire que l'élève ait conscience de cela pour éviter qu'il pense qu'il s'agit de lui et entraîner de l'amotivation et diminuer les performances scolaires.

Ainsi, une performance serait plus élevée si l'objectif de la tâche motive l'individu. La probabilité que la personne réussisse est élevée si l'individu est motivé à satisfaire ses besoins, une estime de soi élevée par un sentiment d'intégration au groupe classe. Être motivé permet alors d'augmenter les performances scolaires. Plus on réussit à l'école et plus l'estime de soi augmente et inversement, plus l'estime de soi augmente et plus l'on réussit à l'école.

Cependant, la motivation scolaire diminue avec l'âge et notamment avec l'adolescence, fait relaté par les auteurs J. Gurtner, A. Gulfi, I. Monnard et J.

---

<sup>28</sup> Vianin, P. (2007). Chapitre 3. Les composantes de la motivation. Dans : , P. Vianin, *La motivation scolaire: Comment susciter le désir d'apprendre* (pp. 27-46). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Schumacher<sup>29</sup>. En effet, les enfants en début de scolarité se surestiment et au fur et à mesure de la scolarité deviennent plus objectifs quant à leurs compétences.

### **B/ Les buts d'accomplissements :**

Lorsque les élèves s'engagent dans une activité, ils poursuivent un but. C'est ce que l'on appelle les buts d'accomplissement. Selon Nicholls (1984) dans l'ouvrage de G. Roberts et B. Walker<sup>30</sup>, « le comportement d'accomplissement se définit comme une conduite dont le but est de développer ou de démontrer – à soi ou aux autres – une compétence élevée, ou d'éviter de démontrer une faible compétence ». De plus, d'après L. Filisetti, K. Wentzel et É. Dépret<sup>31</sup>, « Les buts peuvent se définir comme des représentations cognitives d'un individu concernant les résultats qu'il aimerait atteindre ou accomplir suite à certains efforts fournis (Ford, 1996 ; Pintrich & Schunk, 1996 ; Wentzel, 1991 & 1994) ». C'est pourquoi, en fonction du but que l'on a choisi de suivre ou d'atteindre, notre niveau d'engagement et notre comportement seront différents dans la tâche proposée.

Pour François Cury et David Fonséca<sup>32</sup>, il existe alors deux types de buts d'accomplissement. Les buts que l'on appelle les buts « d'implication dans la tâche » (selon Nicholls, 1989), ou encore de « maîtrise » (selon Ames, 1992) ou « d'apprentissage » (d'après Dweck, 1986), lorsque l'élève se concentre uniquement sur l'apprentissage. Cet élève a pour objectif de progresser, de s'améliorer dans la

---

<sup>29</sup> Gurtner, J., Gulfi, A., Monnard, I. & Schumacher, J. (2006). Est-il possible de prédire l'évolution de la motivation pour le travail scolaire de l'enfance à l'adolescence ? *Revue française de pédagogie*, 2(2), 4-4. <https://doi.org/10.4000/rfp.73>

<sup>30</sup> Roberts, G. & Walker, B. (2001). 3. La théorie des buts d'accomplissement dans le domaine du sport et des activités physiques [1]. Dans : François Cury éd., *Théories de la motivation et pratiques sportives: État des recherches* (pp. 97-120). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. <https://doi-org.ezproxy.univ-orleans.fr/10.3917/puf.sarr.2001.01.0097>

<sup>31</sup> Filisetti, L., Wentzel, K. & Dépret, É. (2006). Les buts sociaux de l'élève : leurs causes et leurs conséquences à l'école. *Revue française de pédagogie*, 2(2), 6-6. <https://doi.org/10.4000/rfp.220>

<sup>32</sup> Cury, F. & Da Fonséca, D. (2001). 4. Approche/évitement et théorie des buts d'accomplissement : données empiriques et avancées conceptuelles. Dans : François Cury éd., *Théories de la motivation et pratiques sportives: État des recherches* (pp. 121-142). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. <https://doi-org.ezproxy.univ-orleans.fr/10.3917/puf.sarr.2001.01.0121>

tâche proposée. Il ne se compare à personne et il évalue ses progrès par rapport à ses propres performances. Contrairement aux buts de « maîtrise », les buts « d'implication de l'ego » (d'après Nicholls, 1989) ou de « performance » (selon Ames, 1992 ; Dweck, 1986) consistent à ce que l'élève cherche à montrer ses compétences à ses pairs. Il se compare et cherche à réaliser des performances supérieures à ces derniers. Le résultat de la performance est davantage mis en avant que le progrès contrairement au but de « maîtrise ».

F. Cury et D. Fonséca<sup>33</sup> évoquent cependant deux types de buts de performance : le « but d'approche de la performance » où l'élève va s'engager dans les activités pour réaliser des performances supérieures à celles de ses pairs et ainsi démontrer sa compétence ; et le « but d'évitement de la performance » où l'élève va mettre en place des stratégies afin d'éviter de montrer son incompetence pouvant aller jusqu'à ne pas réaliser la tâche proposée. Les individus poursuivant des « buts d'évitement de la performance » ont une compétence perçue faible tandis que les élèves poursuivant des « buts d'approche de la performance » et des « buts de maîtrise » ont une compétence perçue forte.

En fonction des buts poursuivis par les élèves, leurs stratégies et comportements dans les apprentissages vont être différents. La poursuite d'un but de maîtrise a un impact positif sur l'apprentissage. Il entrainerait selon François Cury et David Fonséca<sup>34</sup> « un effort important, persévérance élevée, recherche d'aide, valorisation de la tâche », « une faible anxiété et un plaisir important ressentis durant l'accomplissement de l'activité », « une performance scolaire et une motivation intrinsèque élevées ». En revanche, la poursuite d'un « but d'évitement de la performance » aurait des impacts

---

<sup>33</sup> Cury, F. & Da Fonséca, D. (2001). 4. Approche/évitement et théorie des buts d'accomplissement : données empiriques et avancées conceptuelles. Dans : François Cury éd., *Théories de la motivation et pratiques sportives: État des recherches* (pp. 121-142). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. <https://doi-org.ezproxy.univ-orleans.fr/10.3917/puf.sarr.2001.01.0121>

<sup>34</sup> Cury, F. & Da Fonséca, D. (2001). 4. Approche/évitement et théorie des buts d'accomplissement : données empiriques et avancées conceptuelles. Dans : François Cury éd., *Théories de la motivation et pratiques sportives: État des recherches* (pp. 121-142). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. <https://doi-org.ezproxy.univ-orleans.fr/10.3917/puf.sarr.2001.01.0121>

négatifs sur les apprentissages tels une dévalorisation de l'apprentissage « faible persévérance, développement de stratégies d'auto-handicap, dévalorisation de la tâche », mais aussi « l'anxiété est élevée et le plaisir inexistant », et enfin « la performance scolaire et la motivation intrinsèque sont très faibles ». Cependant, les élèves poursuivant des « buts d'approche de la performance » adoptent certaines stratégies et comportements positifs ; « l'effort et la persévérance sont élevés », « la tâche est valorisée », « la performance et la motivation intrinsèque sont importantes » mais aussi des comportements négatifs ; « une anxiété élevée et une faible recherche d'aide ».

Ainsi, poursuivre un but de performance n'aurait pas que des impacts négatifs sur la performance scolaire si celui-ci n'est pas accompagné de la peur de l'échec mais seulement de l'envie de réussir pour montrer ses compétences à ses pairs. Il est cependant tout de même accompagné d'une anxiété et n'est pas centré sur l'apprentissage. Les buts d'accomplissements sont indépendants. Un individu peut à la fois suivre des buts différents selon les tâches et même suivre plusieurs buts à la fois.

Par ailleurs, d'après G. Roberts et B. Walker<sup>35</sup>, le type de motivation est lié au type de buts poursuivis par les élèves. Ceux orientés vers un but de performance auraient tendance à développer une motivation extrinsèque puisque ces derniers s'engagent dans une tâche dans le but de montrer leur compétence ou d'obtenir un statut social. Il s'agit d'une « récompense » extérieure à la tâche tandis que les élèves ayant un but de maîtrise développeraient une motivation intrinsèque, puisque ces derniers cherchent à progresser dans la tâche demandée, apprendre, comprendre. Ils s'intéressent à la tâche en elle-même. Pour autant, la motivation intrinsèque peut aussi être favorisée par les élèves poursuivant des « buts d'approche de la performance ». Malgré leur souhait de démontrer leur compétence, ils ont envie de réussir et considèrent la tâche comme un défi personnel. Ils s'intéressent donc également à

---

<sup>35</sup> Roberts, G. & Walker, B. (2001). 3. La théorie des buts d'accomplissement dans le domaine du sport et des activités physiques [1]. Dans : François Cury éd., *Théories de la motivation et pratiques sportives: État des recherches* (pp. 97-120). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. <https://doi-org.ezproxy.univ-orleans.fr/10.3917/puf.sarr.2001.01.0097>

celle-ci contrairement au « but d'évitement de la performance ». Ceci peut donc nous permettre de prédire des comportements.

La poursuite de certains buts par les élèves va modifier leurs performances scolaires puisque leur comportement sera différent en fonction de leur choix d'adopter certaines stratégies et comportements afin d'atteindre le but fixé. C'est alors à l'enseignant de prédire le comportement des élèves face aux différentes situations d'apprentissage en prenant connaissance des buts poursuivis par les élèves.

### **III/ L'influence des pairs sur les performances scolaires individuelles des élèves :**

#### **A/L'influence de l'enseignant sur la performance scolaire :**

Nous avons donc constaté que les élèves s'engagent dans les activités en poursuivant un ou plusieurs buts d'accomplissement qui peuvent influencer sur les performances scolaires. Bien que les élèves poursuivent des buts, d'après les auteurs J.-P. Famose, F. Curry, P. Sarrazin<sup>36</sup> et Girard Stéphanie<sup>37</sup>, l'enseignant peut en influencer l'orientation en créant un climat motivationnel tourné vers la maîtrise ou vers la performance. En effet, il peut créer une situation qui sous certaines conditions, poussera les élèves à adopter un but plutôt qu'un autre. Afin de favoriser l'apprentissage, l'enseignant doit tendre vers l'instauration d'un climat motivationnel de maîtrise tel qu'énoncé précédemment selon les thèses de G. Roberts et B. Walker<sup>38</sup>, mais aussi de F. Cury, D. Da Fonseca<sup>39</sup> et J.-P. Famose, F. Curry, P. Sarrazin<sup>40</sup>. Pour cela, il doit permettre aux élèves de se recentrer sur les tâches d'apprentissage et le progrès individuel. Il doit donc éviter toutes sortes de récompenses ou punitions externes à la tâche et donner des feedbacks individuels sur leurs performances

---

<sup>36</sup> Famose, J.-P., Curry, F., & Sarrazin, P. (s. d.). *Apprentissage moteur et but d'accomplissement en éducation physique*. <http://f3.quomodo.com>. Consulté le 15 mai 2021, à l'adresse <http://f3.quomodo.com/78D73CA0/uploads/12/Appmot-buts-1995.pdf>

<sup>37</sup> Girard, S. (2011, mars). *L'incidence des buts d'accomplissement induits par les enseignants d'éducation physique sur la motivation de leurs élèves* (Mémoire). [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/4984/Girard\\_Stephanie\\_2011\\_memoire.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/4984/Girard_Stephanie_2011_memoire.pdf?sequence=3&isAllowed=y)

<sup>38</sup> Roberts, G. & Walker, B. (2001). 3. La théorie des buts d'accomplissement dans le domaine du sport et des activités physiques [∗]. Dans : François Cury éd., *Théories de la motivation et pratiques sportives: État des recherches* (pp. 97-120). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. <https://doi-org.ezproxy.univ-orleans.fr/10.3917/puf.sarr.2001.01.0097>

<sup>39</sup> Cury, F. & Da Fonseca, D. (2001). 4. Approche/évitement et théorie des buts d'accomplissement : données empiriques et avancées conceptuelles. Dans : François Cury éd., *Théories de la motivation et pratiques sportives: État des recherches* (pp. 121-142). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. doi:10.3917/puf.sarr.2001.01.0121.

<sup>40</sup> Famose, J.-P., Curry, F., & Sarrazin, P. (s. d.). *Apprentissage moteur et but d'accomplissement en éducation physique*. <http://f3.quomodo.com>. Consulté le 15 mai 2021, à l'adresse <http://f3.quomodo.com/78D73CA0/uploads/12/Appmot-buts-1995.pdf>

antérieures propres. De plus, afin que les élèves s'intéressent davantage à la tâche, il est important de les rendre acteurs de leurs apprentissages mais aussi de donner du sens aux activités proposées. Ainsi, l'enseignant favorisera la liberté de choix et de participation par rapport au contenu et à la gestion des activités d'apprentissage. Elles aideront les élèves à faire le lien entre le contenu des apprentissages et leur vie quotidienne de manière à leur permettre de comprendre l'utilité de cet apprentissage selon B. Galand<sup>41</sup>.

Par ailleurs, l'enseignant doit éviter d'instaurer des situations avec un autre enjeu que l'apprentissage, éviter d'encourager la comparaison sociale en valorisant certains élèves plus que d'autres et en utilisant une évaluation normative. Les élèves se considérant comme « mauvais » auraient ensuite tendance à se sentir davantage incompetents et les « bons » élèves auraient une meilleure image d'eux-mêmes. Depuis 2013, d'après la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet,<sup>42</sup> la performance scolaire ne s'évalue plus en termes de note ou de classement mais en tant que progrès. « Les modalités de la notation des élèves doivent évoluer pour éviter une notation sanction à faible valeur pédagogique et privilégier une évaluation positive, simple et lisible, valorisant le progrès, encourageant les initiatives et compréhensible par les familles. ». C'est donc bien le rôle de l'enseignant de valoriser le progrès de chaque élève individuellement, de proposer des situations sans stress et donner des feedbacks positifs de nature informationnelle et non de les comparer en attribuant des notes qui sont propices à un classement entre élèves. Il doit faire en sorte de développer des compétences quel que soit le niveau des autres et laisser place à l'erreur en montrant qu'elle a sa place dans

---

<sup>41</sup> Galand, B. (2006, 1 juin). *Structure de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaires : une analyse multi-niveaux*. OpenEdition Journals. [https://journals.openedition.org/rfp/225#xd\\_co\\_f=ZTNiMDkxMGUtZDExYy00MjQwLTg4OTAtNmQ3YmRiNWU2Y2E2%7E](https://journals.openedition.org/rfp/225#xd_co_f=ZTNiMDkxMGUtZDExYy00MjQwLTg4OTAtNmQ3YmRiNWU2Y2E2%7E)

<sup>42</sup> Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. (s. d.). *Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République*. education.gouv.fr. Consulté le 6 mai 2021, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618>

l'apprentissage comme le précise également B. Galand<sup>43</sup>. L'enseignant doit s'adapter aux besoins de chacun des élèves et adopter une pédagogie différenciée.

Enfin, selon C. Darnon, C. Buchs et F. Butera<sup>44</sup>, l'enseignant peut jouer sur les rôles des élèves dans l'activité. En travaillant sur des informations ou des tâches identiques, les élèves auraient davantage tendance à entrer en compétition et à se comparer alors que lorsqu'ils ont des informations ou réalisent des tâches complémentaires, les échanges sont plus constructifs et centrés sur l'objectif de la tâche en lui-même. Cela augmente donc les effets positifs sur l'apprentissage.

Ainsi, G. Stéphanie<sup>45</sup> conclut dans son ouvrage que si l'élève poursuit un but identique à celui du climat motivationnel de la situation, il continuera de le poursuivre. En revanche, les élèves poursuivant un but différent de celui instauré par la situation, sont face à deux choix possibles. Ils peuvent changer de but poursuivi pour adopter celui qui est favorisé par la situation ou continuer de poursuivre leur but initial. Les buts poursuivis par les élèves sont donc influençables.

Finalement, c'est donc à l'enseignant d'adapter les paramètres des situations proposées, c'est-à-dire les consignes, les supports d'évaluation, les feedbacks, les objectifs aux besoins individuels des élèves afin de les orienter vers un but de maîtrise et d'améliorer leurs performances scolaires.

---

<sup>43</sup> Galand, B. (2006, 1 juin). *Structure de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaires : une analyse multi-niveaux*. OpenEdition Journals. [https://journals.openedition.org/rfp/225#xd\\_co\\_f=ZTNiMDkxMGUtZDExYy00MjQwLTg4OTAtNmQ3YmRiNWU2Y2E2%7E](https://journals.openedition.org/rfp/225#xd_co_f=ZTNiMDkxMGUtZDExYy00MjQwLTg4OTAtNmQ3YmRiNWU2Y2E2%7E)

<sup>44</sup> Darnon, C., Buchs, C. & Butera, F. (2006). Buts de performance et de maîtrise et interactions sociales entre étudiants : la situation particulière du désaccord avec autrui. *Revue française de pédagogie*, 2(2), 5-5. <https://doi-org.ezproxy.univ-orleans.fr/10.4000/rfp.84>

<sup>45</sup> Girard, S. (2011, mars). *L'incidence des buts d'accomplissement induits par les enseignants d'éducation physique sur la motivation de leurs élèves* (Mémoire). [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/4984/Girard\\_Stephanie\\_2011\\_memoire.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/4984/Girard_Stephanie_2011_memoire.pdf?sequence=3&isAllowed=y)

## **B/ L'influence des camarades sur la performance scolaire :**

Le groupe classe joue un rôle prédéterminant dans la performance scolaire. Comme nous l'avons vu précédemment, la façon dont les élèves sont perçus par les autres augmente leur estime de soi et ils se sentent reconnus. Être accepté et reconnu par les autres est un besoin essentiel de l'élève d'après la pyramide de Maslow. Pour pouvoir performer, il faut être bien dans sa peau. C'est pourquoi, comme l'énoncent L. Filisetti, K. Wentzel et É. Dépret<sup>46</sup>, la perception que l'enfant a de lui-même et des autres joue un rôle essentiel dans le choix des buts qu'il poursuit et influence donc également les apprentissages. Certains élèves vont être centrés sur cet objectif et vont s'engager dans les activités d'apprentissage uniquement dans le but de les réussir afin d'être acceptés par leurs pairs. Il s'agit d'une « récompense » externe à la tâche et démontre que ces élèves s'engagent avec une motivation extrinsèque qui, comme nous l'avons constaté précédemment, peut être nocive pour les apprentissages. Par conséquent, ces élèves vont chercher à montrer leurs compétences à leurs camarades. Ils poursuivent donc un but de performance. Réussir une tâche leur permettrait d'accéder à un statut social plus important notamment au sein de leurs camarades du groupe classe ou de l'école selon G. Roberts et B. Walker<sup>47</sup>. Il est alors essentiel pour eux de réussir cette tâche afin de pouvoir intégrer le groupe ou de se sentir valoriser par celui-ci. C'est le but de performance d'approche. En revanche, pour les élèves poursuivant le même but mais ayant peur d'échouer et de montrer leur incompetence ; c'est-à-dire poursuivant un but de performance d'évitement de la tâche, ils vont avoir tendance à éviter la tâche par peur d'être source de moquerie ou dévalorisés par leurs camarades voire exclus du groupe. Les élèves se sentant déjà

---

<sup>46</sup> Filisetti, L., Wentzel, K. & Dépret, É. (2006). Les buts sociaux de l'élève : leurs causes et leurs conséquences à l'école. *Revue française de pédagogie*, 2(2), 6-6. <https://doi.org/10.4000/rfp.220>

<sup>47</sup> Roberts, G. & Walker, B. (2001). 3. La théorie des buts d'accomplissement dans le domaine du sport et des activités physiques [1]. Dans : François Cury éd., *Théories de la motivation et pratiques sportives: État des recherches* (pp. 97-120). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. <https://doi-org.ezproxy.univ-orleans.fr/10.3917/puf.sarr.2001.01.0097>

intégrés, considérés par le groupe classe vont s'engager avec une motivation intrinsèque, poursuivre un but de maîtrise et vont ainsi s'intéresser davantage à la tâche et à leur progrès sans chercher nécessairement à obtenir une meilleure note que les autres et recevoir des jugements favorables de leur part.

Mais comment l'élève peut-il savoir s'il est en réussite ou en échec ? Pour cela, il va s'appuyer sur des repères. C. Darnon, C. Buchs et F. Butera<sup>48</sup> montrent que l'élève a alors le choix de s'appuyer sur ses propres performances antérieures ou de s'appuyer sur les performances de ses camarades et de s'y comparer. Ce dernier est un élève qui poursuit un but de performance, tandis que l'autre s'intéresse davantage à ses propres performances et progrès et poursuit donc un but de maîtrise. Pourtant, la présence d'une autre personne peut aussi être source d'informations, c'est une personne ressource, qui peut nous aider à réaliser la tâche. Un élève poursuivant un but d'égo va se servir de cette personne comme comparaison sociale et va la considérer comme une menace. Ces auteurs démontrent également que lorsque nous échangeons ou travaillons avec autrui, nous entrons dans une situation de « conflit sociocognitif ». Ils définissent le « conflit sociocognitif » comme une « situation de confrontation de points de vue contradictoires ».

Lorsque nous nous confrontons à quelqu'un, cette personne nous apporte ses propres idées qui peuvent être différentes des nôtres et nous pouvons alors nous remettre en question et nous trouver incompetent. Le conflit sociocognitif peut alors provoquer la peur de l'échec.

Il aurait tendance selon ces auteurs à améliorer l'apprentissage et à augmenter les connaissances des individus concernés lorsque les individus poursuivent un but de maîtrise et considèrent l'autre comme une ressource, une aide et un modèle de réussite accessible et ainsi augmenter les connaissances et améliorer l'apprentissage. En effet, la prise en compte des idées et connaissances de l'autre permet d'augmenter ses propres connaissances mais aussi de changer son opinion et ses représentations afin d'arriver à un accord. La présence de l'autre n'est alors pas considérée comme

---

<sup>48</sup> Darnon, C., Buchs, C. & Butera, F. (2006). Buts de performance et de maîtrise et interactions sociales entre étudiants : la situation particulière du désaccord avec autrui. *Revue française de pédagogie*, 2(2), 5-5. <https://doi-org.ezproxy.univ-orleans.fr/10.4000/rfp.84>

une menace et aucune comparaison n'est alors envisagée. Les effets de la poursuite d'un but de maîtrise sont alors positifs. En revanche, la poursuite d'un but de performance d'approche empêche l'individu de considérer l'autre et ses connaissances. Il dénigrera sa réponse et continuera d'affirmer sa réponse comme étant la meilleure et cherchera à tout prix à montrer sa compétence. Pour les élèves poursuivant un but de performance d'évitement, s'ils considèrent que leur camarade a un niveau scolaire trop élevé et inaccessible, ils vont se décourager et ne pas réaliser la tâche. C'est donc dans cette situation que les buts influencent l'apprentissage.

En revanche, si les deux personnes sont en accord, quel que soit le but qu'elles poursuivent, cela n'aura aucun impact sur les apprentissages puisque les idées et arguments de l'autre ne font que compléter et renforcer notre idée.

De plus, les auteurs G. Roberts et B. Walker<sup>49</sup> énoncent dans leur ouvrage que les élèves poursuivant des buts de performance n'ont pour objectif que d'être les meilleurs et de montrer leur compétence, ils ne vont donc fournir qu'un effort suffisant pour dépasser leurs camarades mais ne fourniront pas un effort maximal permettant de les faire davantage progresser. Ils peuvent même éviter de réaliser la tâche et empêcher l'apprentissage.

En outre, les garçons s'orienteraient davantage vers des buts de performance puisqu'ils attacheraient plus d'importance à la comparaison sociale et chercheraient également à montrer leurs compétences. Les femmes s'orienteraient quant à elles vers des buts de maîtrise, se préoccupant davantage de leur amélioration personnelle. Cette thèse a été démontrée par plusieurs auteurs dont Fontayne, P. & Sarrazin, P.<sup>50</sup>,

---

<sup>49</sup> Roberts, G. & Walker, B. (2001). 3. La théorie des buts d'accomplissement dans le domaine du sport et des activités physiques [1]. Dans : François Cury éd., *Théories de la motivation et pratiques sportives: État des recherches* (pp. 97-120). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. <https://doi-org.ezproxy.univ-orleans.fr/10.3917/puf.sarr.2001.01.0097>

<sup>50</sup> Fontayne, P. & Sarrazin, P. (2001). 10. Genre et motivation dans le domaine du sport. Dans : François Cury éd., *Théories de la motivation et pratiques sportives: État des recherches* (pp. 277-295). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. <https://doi-org.ezproxy.univ-orleans.fr/10.3917/puf.sarr.2001.01.0277>

Yann Pressensé<sup>51</sup>, Philippe Sarrazin, Jean-Pierre Famose, François Cury<sup>52</sup>. De plus, selon Stéphanie Girard<sup>53</sup>, les garçons adopteraient plutôt des buts de performance puisqu'ils auraient une meilleure estime d'eux-mêmes, un meilleur sentiment d'auto-efficacité physique et un meilleur sentiment de compétence sportive que les filles. Enfin, Stéphanie Girard, Roch Chouinard, Jérôme St-Amand<sup>54</sup>, ont démontré plus précisément qu'il y aurait une différence dans l'adoption d'un certain type de but en fonction du genre seulement dans le cas où les élèves se sentent compétents ; alors les filles adopteraient davantage de buts de maîtrise. Cependant, cette thèse a été controversée par d'autres auteurs. Thérèse Bouffard, Carole Vezeau, Geneviève Simard<sup>55</sup> pensent que la différence entre les genres dans les poursuites de buts varie en fonction de la matière dans laquelle travaillent les élèves. François Bowen, Roch Chouinard et Michel Janosz<sup>56</sup> pensent quant à eux que le genre n'influence pas le type

---

<sup>51</sup> Pressensé, Y. (2021, juin). *Les cahiers EPS, n°33, page 21 Masculin/féminin : les institutions interpellées*. les cahiers EPS -De l'égalité à la mixité- Educ-revues. <http://www.educ-revues.fr/CEPS/AffichageDocument.aspx?iddoc=38449>

<sup>52</sup> Sarrazin, P., Curry, F., & Famose, J.-P. (2009, 24 mai). *But motivationnel, habileté perçue et sélection du niveau de difficulté d'une voie en escalade*. archives ouvertes. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00387216/document>

Famose, J.-P., Curry, F., & Sarrazin, P. (s. d.). *Apprentissage moteur et but d'accomplissement en éducation physique*. <http://f3.quomodo.com>. Consulté le 15 mai 2021, à l'adresse <http://f3.quomodo.com/78D73CA0/uploads/12/Appmot-buts-1995.pdf>

<sup>53</sup> Girard, S. (2011, mars). *L'incidence des buts d'accomplissement induits par les enseignants d'éducation physique sur la motivation de leurs élèves* (Mémoire). [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/4984/Girard Stephanie 2011 memoire.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/4984/Girard%20Stephanie%202011%20memoire.pdf?sequence=3&isAllowed=y)

<sup>54</sup> Girard, S. (2015, 3 juin). *Climat motivationnel et buts de maîtrise en éducation physique : rôle modérateur du sexe et du sentiment de compétence* | *Revue phénEPS / PHEnex Journal*. La Revue PhénEPS-PHENex Journal. <https://ojs.acadiau.ca/index.php/phenex/article/view/1566>

<sup>55</sup> Bouffard, T., Vezeau, C. & Simard, G. (2006). Motivations pour apprendre à l'école primaire : différences entre garçons et filles et selon les matières. *Enfance*, 4(4), 395-409. <https://doi.org/10.3917/enf.584.0395>

<sup>56</sup> Bowen, F., Chouinard, R. & Janosz, M. (2004). Modèle des déterminants des buts de maîtrise chez des élèves du primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 49-70. <https://doi.org/10.7202/011769ar>

de buts poursuivis par les élèves même s'il y a en revanche plus de buts d'approche de performance chez les garçons que chez les filles.

Ainsi, les élèves ne se sentant pas acceptés et intégrés par leurs pairs cherchent à tout prix à réussir dans les activités proposées à l'école par les enseignants afin de se sentir reconnus par eux. Ces élèves ont alors tendance à engager une motivation extrinsèque et à poursuivre des buts de performance d'approche voire d'évitement, ce qui peut être néfaste pour les apprentissages scolaires puisque ces derniers fournissent uniquement les efforts nécessaires pour être supérieurs aux autres ou ne réalisent pas la tâche par peur d'être incompetents face à l'autre. Leur progrès individuel n'est pas au centre de leurs préoccupations. De plus, ils considèrent l'autre comme une menace pour sa compétence ce qui les empêche de l'utiliser comme une aide ou une ressource qui pourrait être bénéfique pour les apprentissages. Dans le cas de la poursuite d'un but de performance, les pairs peuvent être néfastes pour le progrès scolaire. C'est alors le rôle de l'enseignant de réguler le climat motivationnel des élèves et de s'adapter à leurs besoins.

Suite à mes recherches et mes lectures, j'ai pu formuler quatre hypothèses. Ma première hypothèse est que les pairs exercent des effets positifs sur les performances scolaires des élèves poursuivant des buts de maîtrise. Par conséquent, les pairs ont des effets négatifs sur les élèves poursuivant des buts de performance. En revanche, ils ont plus d'impacts négatifs sur les élèves poursuivant des buts de performance d'évitement de la tâche que ceux poursuivant des buts de performance d'approche de la tâche. Enfin, ma dernière et quatrième hypothèse est que les garçons suivent davantage des buts de performance et sont donc davantage influencés de manière négative par les pairs que les filles. Bien que cette dernière hypothèse ne fasse pas consensus d'après mes lectures, elle me tient à cœur et je souhaite la tester à travers le protocole établi dans ce mémoire.

## EXPÉRIMENTATION

---

### **1<sup>er</sup> protocole dans le domaine 2 : « Agir, s'exprimer et comprendre à travers les activités artistiques » :**

#### **Protocole mis en place :**

L'étude portera sur une classe de 23 élèves dont 8 élèves de moyenne section et 15 élèves de grande section. La classe est composée de 11 filles et 12 garçons. Une première étude aura lieu dans le domaine 2 : « Agir, s'exprimer et comprendre à travers les activités artistiques » et plus précisément dans les jeux collectifs avec ballon.

Tout d'abord, nous évaluerons à travers un questionnaire les buts suivis par les élèves ; c'est-à-dire soit un but de performance (approche-évitement), soit un but de maîtrise. Pour cela, je me suis inspirée du questionnaire et de l'ouvrage de F. Cury, D. Da Fonséca.<sup>57</sup>

Afin de le remplir, voici les questions posées aux élèves pour expliquer le but poursuivi par les élèves : « Pourquoi fais-tu cette activité ? Pour t'améliorer et réussir à faire des passes ou pour gagner ? Est-ce que tu as peur de perdre ou de ne pas réussir ? ».

---

<sup>57</sup> Cury, F. & Da Fonséca, D. (2001). 4. Approche/évitement et théorie des buts d'accomplissement : données empiriques et avancées conceptuelles. Dans : François Cury éd., *Théories de la motivation et pratiques sportives: État des recherches* (pp. 121-142). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. <https://doi-org.ezproxy.univ-orleans.fr/10.3917/puf.sarr.2001.01.0121>

### Tâche :

<b>Temps</b>	3 minutes par partie
<b>Objectif</b>	Réussir à faire une passe (recevoir et lancer)
<b>But</b>	Réaliser un maximum de passes dans le temps imparti.
<b>Compétences</b>	-Collaborer, coopérer, s'opposer -Réaliser une passe (recevoir et lancer le ballon)
<b>Matériels</b>	Des plots pour délimiter le terrain, un ballon par équipe
<b>Dispositif</b>	Chaque équipe réalise une ronde au centre d'un terrain délimité par 4 plots.
<b>Consigne</b>	Réalisez un maximum de passes sans que le ballon touche le sol jusqu'au signal sonore.
<b>Critères de réalisation</b>	<b>Le receveur :</b> -Préparer ses mains -Ne pas se mettre trop loin du lanceur de balle -Ne pas fermer les yeux <b>Le lanceur :</b> -Ne pas se mettre trop loin du receveur de balle -Lancer la balle dans les mains du receveur
<b>Critères de réussite</b>	-Tâche sans récompense : Avoir réussi plus de 10 passes dans le temps imparti et sans que le ballon touche le sol -Tâche avec récompense : être l'équipe à avoir réalisé le plus de passes.

Afin de pouvoir répondre aux hypothèses formulées, les équipes ont été composées de différentes façons. La tâche a d'abord été une première fois réalisée avec deux équipes. Une équipe de 12 garçons et une équipe de 11 filles pour comparer les résultats en fonction du genre. Puis, des équipes ont été réalisées en fonction des buts poursuivis par les élèves. Une équipe avec les élèves poursuivant un but de maîtrise avec peur d'échouer, une autre équipe avec les élèves poursuivant un but de performance d'évitement de la tâche et enfin deux équipes avec les élèves poursuivant un but de performance d'approche de la tâche. Cette tâche a été également réalisée deux fois par chacune des équipes. Une première fois dans le but de réussir un maximum de passes sans que le ballon touche le sol dans un climat de maîtrise (au moins 10) et une deuxième fois en instaurant un climat de performance en ajoutant une récompense pour susciter une compétition entre les élèves. Ainsi l'équipe gagnante pouvait réaliser des roulades sur un tapis de gymnastique.

### **Résultats :**

Dans l'ensemble des résultats indiqués dans les tableaux suivants, les élèves de couleur rouge sont de genre féminin et les élèves de couleur bleue sont de genre masculin.

Réponses au questionnaire :

Nom des élèves	Motif d'accomplissement de la tâche			
	Envie de s'améliorer (réussir à réaliser des passes)	Envie de gagner	Pense réussir (sans peur de l'échec)	Peur de l'échec (peur de perdre)
Élève 1		X	X	
Élève 2		X	X	
Élève 3		X	X	
Élève 4		X	X	
Élève 5		X	X	
Élève 6		X	X	
Élève 7		X	X	
Élève 8		X	X	
Élève 9		X	X	
Élève 10		X	X	
Élève 11		X		X
Élève 12		X	X	
Élève 13		X		X
Élève 14		X		X
Élève 15	X			X
Élève 16	X			X
Élève 17		X		X
Élève 18	X			X
Élève 19		X	X	
Élève 20	X			X
Élève 21		X		X
Élève 22		X		X
Élève 23		X		X

Résultats du questionnaire en fonction des buts d'accomplissement :

		Nombre total d'élèves
Élèves poursuivant un but de maîtrise avec peur d'échouer (but de maîtrise avec peur de l'échec)	Élèves 15, 16, 18, 20	4 élèves
Élèves poursuivant un but de maîtrise et pensant réussir la tâche (but de maîtrise et d'approche de la tâche)	0	0
Élèves poursuivant un but de performance avec la peur d'échouer (but de performance d'évitement de la tâche)	Élèves 11, 13, 14, 17, 21, 22, 23	7 élèves
Élèves poursuivant un but de performance et pensant réussir la tâche (but de performance d'approche de la tâche)	Élèves 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 19	12 élèves

Résultats de l'activité :

Résultats de la tâche avec 2 équipes : 1 équipe de 11 filles et une équipe de 12 garçons :

	Filles	Garçons
Le nombre de passes (sans récompenses)	22	5
Le nombre de passes (avec récompenses)	24	19

L'équipe gagnante sans récompense et avec récompense : l'équipe des filles.

Résultats de la tâche avec 4 équipes en fonction des buts qu'ils poursuivent :

	Envie de s'améliorer mais peur d'échouer (But de maîtrise avec peur de l'échec)	Envie de gagner mais peur d'échouer (but de performance d'évitement de la tâche)	Envie de gagner et pense réussir (n'a pas peur d'échouer) (But de performance d'approche de la tâche)	Envie de gagner et pense réussir (n'a pas peur d'échouer) (But de performance d'approche de la tâche)
Le nombre de passes (sans récompense)	9	25	9	13
Le nombre de passes (avec récompenses)	30	31	9	13

L'équipe gagnante sans récompense et avec récompense : « Envie de gagner mais peur d'échouer (but de performance d'évitement de la tâche) »

## **2<sup>ème</sup> protocole dans le domaine 4 : « Construire les premiers outils pour structurer sa pensée » :**

### **Protocole mis en place :**

L'étude portera sur une classe de 23 élèves dont 8 élèves de moyenne section et 15 élèves de grande section. La classe est composée de 11 filles et 12 garçons.

Une première étude aura lieu dans le domaine 4, « Construire les premiers outils pour structurer sa pensée » et plus précisément dans les jeux de construction tangram.

Tout d'abord, nous évaluerons les mêmes critères que le protocole précédent à l'aide d'un questionnaire similaire adapté à cette nouvelle situation.

Afin de déterminer le but poursuivi par les élèves, voici les questions posées :  
« Pourquoi fais-tu cette activité ? Pour t'améliorer et réussir à faire des tangrams ou pour gagner ? As-tu peur de perdre ou de ne pas réussir ? ».

## Tâche :

<b>Temps</b>	15 minutes maximum (le chronomètre s'arrête avant les 15 minutes lorsque l'un des élèves a terminé les 6 fiches modèles.)
<b>Objectif</b>	Réussir à reproduire un modèle de tangram dans une silhouette
<b>But</b>	Réussir à réaliser un maximum de tangrams dès le premier essai.
<b>Compétence</b>	Reproduire un assemblage de formes à partir d'un modèle
<b>Matériels</b>	6 fiches modèles (annexe), jeux de tangram
<b>Dispositif</b>	Chaque élève travaille individuellement à sa place, en atelier (3 groupes)
<b>Consigne</b>	Reproduisez un maximum de modèles de tangram à l'intérieur de la silhouette dès le premier essai. Vous pourrez démarrer au signal de départ. Dès que vous aurez terminé un modèle, levez le doigt.
<b>Critères de réalisation</b>	-Commencer par le contour -Penser à tourner les pièces lorsque l'on bloque
<b>Critères de réussite</b>	-Tâche sans récompense : avoir réussi plus d'un tangram sans erreur au premier essai. -Tâche avec récompense : avoir réalisé le plus de modèles que ses camarades dans le temps imparti

Cette tâche a été réalisée en atelier, 2 groupes de 8 élèves et un groupe de 7 élèves. Elle a été réalisée deux fois ; une première fois dans le but de réussir un maximum de tangrams dans un climat de maîtrise ; réussir dès le premier essai un maximum (au moins un sans erreur au premier essai) de tangrams dans une silhouette et une deuxième fois en instaurant un climat de performance en ajoutant une récompense pour susciter une compétition entre les élèves. L'élève gagnant pouvait jouer à un jeu de son choix dans la classe à la fin de la partie. Cette fois-ci, le critère de réussite était d'être le premier élève à avoir terminé les 6 modèles ou d'être l'élève ayant réalisé le plus de modèles dans les 15 minutes.

### **Résultats :**

Dans l'ensemble des résultats indiqués dans les tableaux suivants les élèves de couleur rouge sont de genre féminin et les élèves de couleur bleue sont de genre masculin.

Réponses du questionnaire :

Nom des élèves	Motif d'accomplissement de la tâche			
	Envie de s'améliorer (réussir à réaliser des tangrams)	Envie de gagner	Peur de l'échec (peur de perdre)	Pense réussir
Élève 1		X		X
Élève 2		X		X
Élève 3		X	X	
Élève 4		X		X
Élève 5		X	X	
Élève 6		X		X
Élève 7	X		X	
Élève 8		X	X	
Élève 9		X	X	
Élève 10		X		X
Élève 11		X	X	
Élève 12		X	X	
Élève 13		X	X	
Élève 14		X		X
Élève 15	X		X	
Élève 16	X		X	
Élève 17		X		X
Élève 18		X		X
Élève 19		X		X
Élève 20		X		X
Élève 21		X	X	
Élève 22		X		X
Élève 23		X		X

Synthèse de la poursuite des buts des élèves dans l'activité tangram :

		Nombre total d'élèves
Élèves poursuivant un but de maîtrise avec peur d'échouer (but de maîtrise avec peur d'échec)	Élèves 15, 16, 7	3
Élèves poursuivant un but de maîtrise et pensant réussir la tâche (but de maîtrise et d'approche de la tâche)	0	0
Élèves poursuivant un but de performance avec la peur d'échouer (but de performance d'évitement de la tâche)	Élèves 3, 5, 8, 9, 11, 12, 13 21	8
Élèves poursuivant un but de performance et pensant réussir la tâche (but de performance d'approche de la tâche)	Élèves 1, 2, 4, 6, 10, 14, 17, 18, 19, 20, 22, 23	12

Résultats de l'activité :

Résultats de la tâche sans récompense :

	Nombre de tangrams réalisés						Activité réalisée en maximum 15' (temps si inférieur aux 15')
	1	2	3	4	5	6	
Élève 1	X	X	X	X	X		8'15
Élève 2	X	X	X	X	X		8'15
Élève 3	X	X	X	X	X	X	8'15
Élève 4	X	X	X	X	X		8'15
Élève 5	X						8'15
Élève 6	X	X	X	X	X		8'15
Élève 7	X	X	X				8'15
Élève 8	X	X	X	X	X		8'15
Élève 9	X	X	X	X	X	X	10,29
Élève 10	X	X					10,29
Élève 11	X	X					10,29
Élève 12	X	X	X	X			10,29
Élève 13	X	X	X				10,29
Élève 14	X	X	X				10,29
Élève 15	X	X	X				10,29
Élève 16	X	X					10,29
Élève 17	X	X	X	X	X	X	11'50
Élève 18	X	X					11'50
Élève 19	X	X					11'50
Élève 20	X	X					11'50
Élève 21	X	X	X				11'50
Élève 22	X	X	X	X	X		11'50
Élève 23	X						11'50

Résultats de la tâche avec récompense :

	Nombre de tangrams réalisés						Activité réalisée en maximum 15' (temps si inférieur aux 15')
	1	2	3	4	5	6	
							8'15
Élève 1	X	X	X	X	X		8'15
Élève 2	X	X	X	X	X		8'15
Élève 3	X	X	X	X	X	X	8'14
Élève 4	X	X	X	X			8'15
Élève 5	X	X					8'15
Élève 6	X	X	X	X	X		8'15
Élève 7	X	X	X				8'15
Élève 8	X	X	X	X	X		8'15
Élève 9	X	X	X	X	X	X	5'29
Élève 10	X	X					10,29
Élève 11	X	X	X	X			10,29
Élève 12	X	X	X	X	X		10,29
Élève 13	X	X	X	X	X		10,29
Élève 14	X	X	X	X	X		10,29
Élève 15	X	X	X				10,29
Élève 16	X	X	X				10,29
Élève 17	X	X	X	X	X	X	3'23
Élève 18	X	X	X				11'50
Élève 19	X	X					11'50
Élève 20	X	X	X	X	X		11'50
Élève 21	X	X					11'50
Élève 22	X	X	X	X			11'50
Élève 23	X						11'50

Tableau de synthèse de la tâche avec et sans récompense :

	Nombre de tangrams réalisés sans récompense	Nombre de tangrams réalisés avec récompense	Temps du premier tour	Temps du deuxième tour
Élève 1	5	5	8'15	8'15
Élève 2	5	5	8'15	8'15
Élève 3	6	6	8'15	8'14
Élève 4	5	4	8'15	8'15
Élève 5	1	2	8'15	8'15
Élève 6	5	5	8'15	8'15
Élève 7	3	3	8'15	8'15
Élève 8	5	5	8'15	8'15
Élève 9	6	6	10,29	5'29
Élève 10	2	2	10,29	10,29
Élève 11	2	4	10,29	10,29
Élève 12	4	5	10,29	10,29
Élève 13	3	5	10,29	10,29
Élève 14	3	5	10,29	10,29
Élève 15	3	3	10,29	10,29
Élève 16	2	3	10,29	10,29
Élève 17	6	6	11'50	3'23
Élève 18	2	3	11'50	11'50
Élève 19	2	2	11'50	11'50
Élève 20	2	5	11'50	11'50
Élève 21	3	2	11'50	11'50
Élève 22	5	4	11'50	11'50
Élève 23	1	1	11'50	11'50

Tableau synthèse en fonction des buts poursuivis :

	A effectué plus de tangrams avec récompense	A effectué autant de tangrams avec et sans récompense	A effectué moins de tangrams avec récompense
Élèves poursuivant un but de maîtrise avec peur d'échouer (but de maîtrise avec peur d'échec)	Élève 16	Élèves 15, 7	0
	TOTAL : 1 élève	TOTAL : 2 élèves	TOTAL : 0
Élèves poursuivant un but de performance avec la peur d'échouer (but de performance d'évitement de la tâche)	Élèves 11, 5, 13 et 12	Élèves 8, 3, 9	Élèves 21
	TOTAL : 4 élèves	TOTAL : 3 élèves	TOTAL : 1 élève
Élèves poursuivant un but de performance et pensant réussir la tâche (but de performance d'approche de la tâche)	Élèves 14, 18, 20	Élèves 1, 2, 6, 10, 17, 19, 23	Élèves 4 et 22
	TOTAL : 3 élèves	TOTAL : 7 élèves	TOTAL : 2 élèves

Tableau synthèse en fonction du genre :

	A effectué plus de tangrams avec récompense	A effectué autant de tangrams avec et sans récompense	A effectué moins de tangrams avec récompense
Filles	Élèves 11, 12, 13, 18	Élèves : 1, 6, 9, 23	4, 21, 22
	TOTAL : 4 élèves	TOTAL : 4 élèves	TOTAL : 3 élèves
Garçons	Élèves 5, 14, 16, 20	2, 3, 7, 8, 10, 15, 17, 19	0
	TOTAL : 4 élèves	TOTAL : 8 élèves	TOTAL : 0

## **Analyse des résultats :**

Dans cette partie, il s'agit de répondre aux hypothèses formulées précédemment.

La première hypothèse concerne l'influence du groupe sur les élèves poursuivant des buts de maîtrise : « Les pairs ont des effets positifs sur les performances des élèves poursuivant des buts de maîtrise. ».

La seconde hypothèse concerne les élèves poursuivant des buts de performance d'évitement de la tâche : « Les pairs ont des effets négatifs sur les performances des élèves poursuivant des buts de performance d'évitement de la tâche. ».

L'hypothèse suivante porte sur les élèves poursuivant des buts de performance d'approche de la tâche : « Les pairs ont des effets négatifs sur les performances des élèves poursuivant des buts de performance d'approche de la tâche mais moins que ceux poursuivant les buts de performance d'évitement de la tâche. ».

Enfin, la dernière hypothèse implique la notion de genre : « Les garçons suivent davantage des buts de performance et sont donc davantage influencés de manière négative par les pairs que les filles. ».

### **Hypothèses concernant uniquement les buts d'accomplissement :**

#### **1<sup>er</sup> protocole :**

Parmi les élèves poursuivant un but de performance d'approche de la tâche, les deux équipes ont réalisé un score de 9 et 13 passes dans la tâche sans récompense. Ensuite, parmi les élèves poursuivant un but de performance d'évitement de la tâche, le score réalisé dans la tâche sans récompense est de 25 passes. Enfin, parmi les élèves poursuivant des buts de maîtrise et ici notamment avec une peur de l'échec, le score effectué dans la tâche sans récompense est de 9 passes.

Ainsi, nous pouvons remarquer que le meilleur score a été réalisé par les élèves poursuivant un but de performance d'évitement de la tâche.

Nous analyserons ensuite les résultats obtenus dans la tâche avec récompense ; c'est-à-dire dans la tâche où les pairs jouent un rôle essentiel puisqu'il s'agit d'une compétition entre les élèves. Cette situation prône alors la comparaison sociale. Parmi les élèves poursuivant un but de performance d'approche de la tâche, les deux équipes ont réalisé un score de 9 et 13 passes dans la tâche avec récompense alors que parmi les élèves poursuivant un but de performance d'évitement de la tâche, le score réalisé dans la tâche avec récompense est de 31 passes. Pour finir, parmi les élèves poursuivant des buts de maîtrise et ici notamment avec une peur de l'échec, le score effectué dans la tâche avec récompense est de 30 passes.

Ainsi, nous pouvons remarquer que le meilleur score a été réalisé par les élèves poursuivant un but de performance d'évitement de la tâche mais suivi de très près par les élèves poursuivant un but de maîtrise. D'après les résultats de ce premier protocole, nous pouvons infirmer l'hypothèse selon laquelle « Les pairs ont des effets négatifs sur les performances des élèves poursuivant des buts de performance d'évitement de la tâche. » puisque ce sont eux qui ont eu les meilleurs résultats.

Par ailleurs, le climat de performance instauré dans la tâche avec récompense devait accentuer ou favoriser la poursuite des buts de performance. Or, nous pouvons constater que quels que soient les buts poursuivis par les élèves, leur score a augmenté ou est resté identique même pour ceux qui poursuivaient des buts de performance. En revanche, les élèves ayant obtenu les scores les plus faibles sont ceux qui poursuivaient des buts de performance d'approche de la tâche. Nous pouvons donc contredire l'hypothèse selon laquelle « Les pairs ont des effets négatifs sur les performances des élèves poursuivant des buts de performance d'approche de la tâche mais moins que ceux poursuivant les buts de performance d'évitement de la tâche. ». Dans le cas ci-dessus, les pairs n'ont pas eu d'influence négative et ce sont les élèves qui poursuivaient des buts de performance d'évitement de la tâche qui ont effectué de meilleurs résultats. Cependant, nous pouvons retenir que parmi l'ensemble du groupe classe, ce sont les élèves poursuivant un but de performance d'approche de la tâche qui obtiennent les résultats les plus faibles.

En ce qui concerne l'hypothèse selon laquelle « Les pairs ont des effets positifs sur les performances des élèves poursuivant des buts de maîtrise. », les résultats de

ce protocole confirment cette hypothèse. En effet, bien que ce ne soient pas les élèves ayant obtenu les meilleurs scores, ils sont néanmoins ceux qui se sont le plus améliorés malgré la compétition entre pairs et le climat de performance. Les élèves poursuivant un but de maîtrise ont amélioré leur score de 233%, contre 0% pour ceux poursuivant des buts de performance d'approche de la tâche et de 24% pour ceux poursuivant un but de performance d'évitement de la tâche.

### **2<sup>ème</sup> protocole :**

Tout d'abord, parmi les élèves poursuivant un but de maîtrise avec une peur de l'échec, 1 élève sur 3 a réalisé plus de tangrams dans la tâche avec récompense et 2 élèves sur 3 ont réalisé autant de tangrams dans la tâche avec et sans récompense. Ensuite, parmi les élèves poursuivant un but de performance d'évitement de la tâche, 4 élèves sur 8 ont réalisé plus de tangrams dans la tâche avec récompense, 1 élève sur 8 ont réalisé moins de tangrams dans la tâche avec récompense et 3 élèves sur 8 ont réalisé autant de tangrams dans la tâche avec et sans récompense. Enfin, parmi les élèves poursuivant un but de performance d'approche de la tâche, 3 élèves sur 12 ont réalisé plus de tangrams dans la tâche avec récompense, 7 élèves sur 12 ont réalisé autant de tangrams dans la tâche avec et sans récompense et 2 élèves sur 12 ont réalisé moins de tangrams dans la tâche avec récompense.

D'après ces résultats, nous pouvons donc constater que les élèves ayant réalisé moins de tangrams dans la tâche avec récompense sont les élèves poursuivant un but de performance d'approche de la tâche. De plus, le pourcentage d'élèves qui a réalisé moins de tangrams est de 16,67% parmi les élèves poursuivant un but de performance d'approche de la tâche, contre 0% pour les élèves poursuivant des buts de maîtrise et 12,5% pour les élèves poursuivant des buts de performance d'évitement de la tâche. Nous constatons que les pairs ont des effets négatifs sur les élèves poursuivant des buts de performance d'approche de la tâche mais de manière plus importante que pour les élèves poursuivant des buts de performance d'évitement de la tâche. Ainsi, nous pouvons donc infirmer l'hypothèse selon laquelle « Les pairs ont des effets négatifs sur les performances des élèves poursuivant des buts de performance d'approche de la tâche mais moins que ceux poursuivant les buts de performance d'évitement de la

tâche. » mais aussi affirmer l'hypothèse selon laquelle « Les pairs ont des effets négatifs sur les performances des élèves poursuivant des buts de performance d'évitement de la tâche. » puisque 12,5% des élèves ont réalisé moins de tangrams dans la tâche avec récompense. En revanche, nous pouvons noter que ce groupe reste aussi celui qui a été le plus influencé positivement par les pairs avec 50% des élèves contre 33% et 25% qui ont réalisé plus tangrams dans la tâche avec récompense.

De plus, nous pouvons également remarquer que l'influence des pairs n'a pas eu d'impacts négatifs sur les élèves poursuivant des buts de maîtrise mais seulement des effets positifs puisque 0 % des élèves poursuivant ces buts ont réalisé moins de tangrams dans la tâche où le climat compétitif et la comparaison entre les pairs sont les plus forts. Ainsi, 33% des élèves ont effectué un nombre plus important de tangrams dans cette tâche. Nous pouvons alors confirmer l'hypothèse suivante : « Les pairs ont des effets positifs sur les performances des élèves poursuivant des buts de maîtrise. ».

Finalement, les résultats obtenus à travers ces deux protocoles confirment l'hypothèse selon laquelle « Les pairs ont des effets positifs sur les performances des élèves poursuivant des buts de maîtrise. » mais, nous ne pouvons ni affirmer ni infirmer l'hypothèse selon laquelle « Les pairs ont des effets négatifs sur les performances des élèves poursuivant des buts de performance d'évitement de la tâche. » puisque le premier protocole infirme cette hypothèse car ce sont les élèves ayant réalisé les meilleurs scores et dans le second protocole les pairs ont influencé 12,5% des élèves de manière négative mais ont également influencé de manière positive 50% des élèves poursuivant ce type de but. Il s'agit du groupe ayant été le plus influencé de manière positive. Ce groupe a donc été de manière générale davantage influencé de manière positive. Il serait nécessaire d'étudier cette hypothèse une nouvelle fois à travers un nouveau protocole afin de confirmer nos résultats. Enfin, l'hypothèse « Les pairs ont des effets négatifs sur les performances des élèves poursuivant des buts de performance d'approche de la tâche mais moins que ceux poursuivant les buts de performance d'évitement de la tâche. » a été contredite dans les deux protocoles. Dans le premier protocole, ce groupe d'élèves a réalisé la plus faible performance,

mais les pairs n'ont pas eu d'effets négatifs sur leur performance. Tandis que dans le second protocole, ces élèves ont été influencés de manière négative mais plus importante que pour les élèves poursuivant des buts de performance d'évitement de la tâche. Ainsi, seulement l'hypothèse sur les élèves poursuivant des buts de maîtrise a pu être validée.

### **Hypothèse concernant le genre :**

#### **1<sup>er</sup> protocole :**

Tout d'abord, le questionnaire nous indique que 4 élèves sur 23 poursuivent des buts de maîtrise avec peur d'échouer (but de maîtrise avec peur d'échec) dont 3 garçons et 1 fille. 7 élèves sur 23 poursuivent des buts de performance avec la peur d'échouer (but de performance d'évitement de la tâche) dont 5 filles et 2 garçons. 12 élèves sur 23 poursuivent des buts de performance en pensant réussir (but de performance d'approche de la tâche) dont 5 filles et 7 garçons.

D'après cette première analyse, nous remarquons que davantage de garçons que de filles parmi les élèves ont choisi de poursuivre un but de maîtrise. En effet, les garçons poursuivant un but de maîtrise représentent 25% de leur genre, contre 9% pour les filles et les garçons poursuivant un but de performance d'approche ou d'évitement représentent 75% de leur genre contre 91% chez les filles. Nous pouvons donc contredire l'hypothèse selon laquelle « Les garçons suivent davantage des buts de performance que les filles. ».

Ensuite, les filles ont réalisé un meilleur score dans les deux tâches, avec et sans récompense (22 puis 24 passes). L'écart entre ces deux résultats est moindre (2 passes). Nous pouvons donc considérer que le climat de la tâche ; de maîtrise ou de performance ; n'a pas influencé la performance des filles dans cette activité. En revanche, nous pouvons remarquer un écart notable entre les deux résultats des garçons. En effet, ils ont réalisé 5 passes dans la tâche sans récompense et 19 passes dans la tâche avec récompense. Il existe donc un écart de 14 passes entre ces deux tâches. Il y a donc une augmentation de 280% chez les garçons dans leur performance dans la situation avec un climat de performance, contre une augmentation d'environ 9% chez les filles.

Ainsi, quel que soit le genre, il y a une augmentation de la performance dans la situation d'un climat de performance. En outre, une nette augmentation chez les garçons et non chez les filles de la performance, nous indique que les filles sont donc moins influençables que les garçons par les pairs et que par conséquent l'hypothèse selon laquelle « Les garçons sont davantage influencés de manière négative par les pairs que les filles. » est infirmée car en effet, les pairs ont un impact plus important sur les garçons mais de manière positive.

### **2<sup>ème</sup> protocole :**

Tout d'abord, d'après le questionnaire, 3 élèves sur 23 poursuivent des buts de maîtrise avec peur d'échouer (but de maîtrise avec peur d'échec) dont 3 garçons. 8 élèves sur 23 poursuivent des buts de performance avec la peur d'échouer (but de performance d'évitement de la tâche) dont 5 filles et 3 garçons. 12 élèves sur 23 poursuivent des buts de performance en pensant réussir (but de performance d'approche de la tâche) dont 6 filles et 6 garçons.

Nous pouvons donc remarquer que d'après notre questionnaire, ce sont les garçons qui poursuivent des buts de maîtrise et non les filles puisqu'ils représentent 25% des garçons contre 0% chez les filles. En outre, les garçons poursuivant un but de performance d'approche ou d'évitement de la tâche représentent 75% contre 100% chez les filles. Cette première analyse infirme donc notre hypothèse selon laquelle « Les garçons suivent davantage des buts de performance que les filles. ».

Ensuite, d'après les résultats de la tâche avec récompense, il y a 4 filles sur 11 qui ont réalisé plus de tangrams à la tâche avec récompense, 3 filles sur 11 qui ont réalisé moins de tangrams à la tâche avec récompense et enfin 4 filles sur 11 qui ont réalisé autant de tangrams dans la tâche avec et sans récompense. En revanche, il y a 4 garçons sur 12 qui ont réalisé plus de tangrams dans tâche avec récompense, 0 élève ont réalisé moins de tangrams dans la tâche avec récompense et enfin 8 élèves sur 12 qui ont réalisé autant de tangrams dans la tâche avec et sans récompense.

D'après ces résultats, nous pouvons constater qu'instaurer un climat compétitif, un climat de performance a eu plus d'impacts négatifs chez les filles puisqu'environ 27% ont réalisé moins de tangrams dans la tâche avec récompense contre 0 % chez

les garçons. Nous pouvons donc contredire l'hypothèse selon laquelle « Les garçons sont davantage influencés de manière négative par les pairs que les filles. »

Finalement, selon les résultats des deux protocoles l'hypothèse « Les garçons suivent davantage des buts de performance et sont donc davantage influencés de manière négative par les pairs que les filles. » est contredite puisque nous constatons que les garçons poursuivent plus facilement un but de maîtrise à la différence des filles qui préfèrent les buts de performance. Nous constatons également que dans un climat de tâche lié à la performance, à la compétition, les résultats des garçons peuvent être influencés par les pairs mais seulement de manière positive et non négative.

## LES LIMITES

---

À travers mes recherches, plusieurs limites ont pu être mises en évidence. En effet, le fait de réaliser deux protocoles peut être contraignant pour l'analyse des résultats et amener à des résultats contradictoires comme cela a été le cas pour l'hypothèse « Les pairs ont des effets négatifs sur les performances des élèves poursuivant des buts de performance d'évitement de la tâche. » même si une tendance infirmait cette hypothèse, il aurait été nécessaire de compléter ce protocole en réalisant un nouveau recueil de résultats et en effectuant de nouveau les tâches. Ceci aurait permis d'obtenir une analyse plus précise des résultats. Cependant, les conditions sanitaires ont réduit le temps de recherche.

De plus, le public testé est une classe d'élèves âgés de seulement 4 à 6 ans. Il s'agit d'une période de l'enfance où les élèves sont égocentrés et axés sur le jeu et l'envie de gagner. À cet âge, ils ont aussi plus de difficultés à percevoir leurs compétences dans les activités contrairement aux adolescents. Il serait alors intéressant de reproduire ces mêmes protocoles avec une classe d'élèves plus âgés afin d'observer et de constater ou non des différences. Les réponses aux questionnaires seraient alors peut-être plus précises et plus justes.

En outre, les adolescents en quête identitaire accordent beaucoup d'importance aux regards des autres et aux pairs. Il serait alors également intéressant d'étudier l'influence des pairs dans la performance scolaire au cours des différentes étapes du développement de l'enfant afin d'adapter au plus juste les méthodes d'enseignement.

## CONCLUSION

---

Ce mémoire avait pour objectif de montrer le niveau d'influence des pairs sur la performance scolaire des élèves. Les quatre hypothèses initiales issues de mes lectures et recherches n'ont pas pu être toutes confirmées par l'échantillon d'élèves choisi. Nous avons pu constater au fil de l'enquête que les tranches d'âge concernées ainsi que les différentes situations et les différents domaines sont autant de facteurs qui peuvent influencer les résultats.

De plus, afin de réaliser une enquête davantage représentative et précise, il aurait fallu réaliser cette dernière sur un effectif plus large à partir d'élèves d'âge varié et plus nombreux et également recueillir les résultats de plusieurs performances sur une tâche identique.

Enfin, ce que je retiens de mes recherches est que l'enseignant peut influencer le comportement de ses élèves, mais également leur performance scolaire en instaurant un climat motivationnel. C'est pourquoi, je veillerai à éviter d'instaurer un climat de performance puisque ce climat a montré que suivant le but poursuivi par les élèves et selon les activités, il peut entraîner des effets négatifs sur les performances scolaires conséquences de l'influence des pairs notamment pour les élèves poursuivant des buts de performance d'approche et d'évitement de la tâche selon le second protocole.

Nous pourrions alors également nous interroger sur le degré d'influence des pairs sur les performances scolaires en fonction de l'âge. Les pairs ont-ils la même influence sur les élèves de cycle 1, 2, 3 ou encore les adolescents ? Comment l'enseignant fait-il face et s'adapte-il à cette influence et ce public ?

## BIBLIOGRAPHIE

---

- Agnès florin et Vianin, P. (2007). Chapitre 3. Les composantes de la motivation. Dans : P. Vianin, *La motivation scolaire: Comment susciter le désir d'apprendre* (pp. 27-46). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Bouffard, T., Vezeau, C. & Simard, G. (2006). Motivations pour apprendre à l'école primaire : différences entre garçons et filles et selon les matières. *Enfance*, 4(4), 395-409. <https://doi.org/10.3917/enf.584.0395>
- Bowen, F., Chouinard, R. & Janosz, M. (2004). Modèle des déterminants des buts de maîtrise chez des élèves du primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 49–70. <https://doi.org/10.7202/011769ar>
- Brunot, S. 2007. Contextes sociaux, conations liées au soi et performances scolaires. In Florin, A., & Vrignaud, P. (Eds.), *Réussir à l'école : Les effets des dimensions conatives en éducation. Personnalité, motivation, estime de soi, compétences sociales*. Presses universitaires de Rennes. doi :10.4000/books.pur.60193
- Cury, F. & Da Fonséca, D. (2001). 4. Approche/évitement et théorie des buts d'accomplissement : données empiriques et avancées conceptuelles. Dans : François Cury éd., *Théories de la motivation et pratiques sportives: État des recherches* (pp. 121-142). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. doi:10.3917/puf.sarr.2001.01.0121.
- Darnon, C., Buchs, C. & Butera, F. (2006). Buts de performance et de maîtrise et interactions sociales entre étudiants : la situation particulière du désaccord avec autrui. *Revue française de pédagogie*, 2(2), 5-5. <https://doi-org.ezproxy.univ-orleans.fr/10.4000/rfp.84>
- De Léonardis, M., & Preteur, Y. 2007. Expérience scolaire, estime de soi et valeur accordée à l'école à l'adolescence. In Florin, A., & Vrignaud, P. (Eds.), *Réussir à l'école : Les effets des dimensions conatives en éducation. Personnalité, motivation, estime de soi, compétences sociales*. Presses universitaires de Rennes. doi :10.4000/books.pur.60118

- Filisetti, L., Wentzel, K. & Dépret, É. (2006). Les buts sociaux de l'élève : leurs causes et leurs conséquences à l'école. *Revue française de pédagogie*, 2(2), 6-6. <https://doi.org/10.4000/rfp.220>
- Fontayne, P. & Sarrazin, P. (2001). 10. Genre et motivation dans le domaine du sport. Dans : François Cury éd., *Théories de la motivation et pratiques sportives: État des recherches* (pp. 277-295). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. <https://doi-org.ezproxy.univ-orleans.fr/10.3917/puf.sarr.2001.01.0277>"
- *Formation des enseignants*. (s. d.). Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. Consulté le 13 mai 2021, à l'adresse [https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid\\_bo=73066](https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_bo=73066)
- Forner, Y. 2007. La motivation à la réussite en éducation et en orientation. In Florin, A., & Vrignaud, P. (Eds.), *Réussir à l'école : Les effets des dimensions conatives en éducation. Personnalité, motivation, estime de soi, compétences sociales*. Presses universitaires de Rennes. doi :10.4000/books.pur.60112
- Galand, B. (2006, 1 juin). *Structure de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaires : une analyse multi-niveaux*. OpenEdition Journals. [https://journals.openedition.org/rfp/225#xd\\_co\\_f=ZTNiMDkxMGUtZDExYy00MjQwLTg4OTAtNmQ3YmRiNWU2Y2E2%7E](https://journals.openedition.org/rfp/225#xd_co_f=ZTNiMDkxMGUtZDExYy00MjQwLTg4OTAtNmQ3YmRiNWU2Y2E2%7E)
- Girard, S. (2015, 3 juin). *Climat motivationnel et buts de maîtrise en éducation physique : rôle modérateur du sexe et du sentiment de compétence | Revue phénEPS / PHEnex Journal*. La Revue PhénEPS-PHENex Journal. <https://ojs.acadiau.ca/index.php/phenex/article/view/1566>
- Girard, S. (2011, mars). *L'incidence des buts d'accomplissement induits par les enseignants d'éducation physique sur la motivation de leurs élèves* (Mémoire). [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/4984/Girard\\_Stephanie\\_2011\\_memoire.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/4984/Girard_Stephanie_2011_memoire.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Gurtner, J., Gulfi, A., Monnard, I. & Schumacher, J. (2006). Est-il possible de prédire l'évolution de la motivation pour le travail scolaire de l'enfance à

l'adolescence ?. *Revue française de pédagogie*, 2(2), 4-4. <https://doi.org/10.4000/rfp.73>

- Jean-Pierre Famose, François Cury et Famose, J.-P., Curry, F., & Sarrazin, P. (s. d.). *Apprentissage moteur et but d'accomplissement en éducation physique*. <http://f3.quomodo.com>. Consulté le 15 mai 2021, à l'adresse <http://f3.quomodo.com/78D73CA0/uploads/12/Appmot-buts-1995.pdf>
- Larousse, É. (s. d.). Dictionnaire français - Dictionnaires Larousse français monolingue et bilingues en ligne. Consulté le 1 avril 2020, à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/>
- Legifrance. (2020, janvier 1). Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées | Legifrance. Consulté le 1 avril 2020, à l'adresse <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647>
- Le Mener, M., Meuret, D. & Morlaix, S. (2017). *L'accroissement de l'effet de l'origine sociale sur la performance scolaire : par où est-il passé ?*. *Revue française de sociologie*, 2(2), 207-231. <https://doi.org/10.3917/rfs.582.0207>
- Loison, M., & Catteau, D. (2019, août). *Professeurs des écoles, système éducatif en 41 fiches*. Vuibert.
- Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. (s. d.). *Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République*. [education.gouv.fr](http://education.gouv.fr). Consulté le 6 mai 2021, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618>
- Pressensé, Y. (2021, juin). *Les cahiers EPS, n°33, page 21 Masculin/féminin : les institutions interpellées*. les cahiers EPS -De l'égalité à la mixité- Educ-revues. <http://www.educ-revues.fr/CEPS/AffichageDocument.aspx?iddoc=38449>
- Roberts, G. & Walker, B. (2001). 3. La théorie des buts d'accomplissement dans le domaine du sport et des activités physiques [∗]. Dans : François Curyéd., *Théories de la motivation et pratiques sportives: État des recherches* (pp.

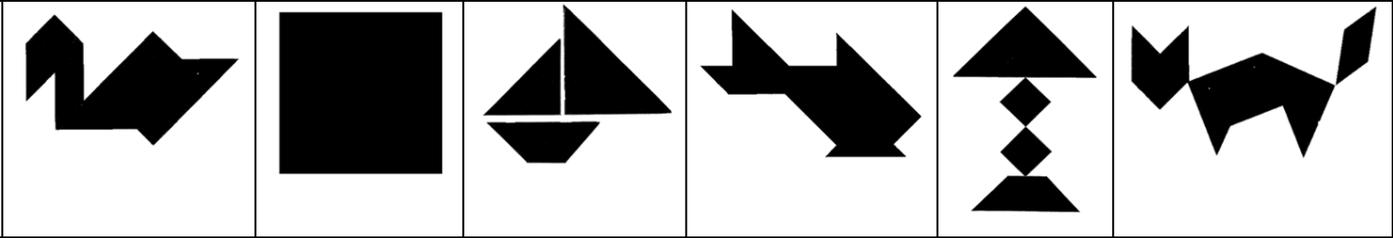
97-120). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. <https://doi-org.ezproxy.univ-orleans.fr/10.3917/puf.sarr.2001.01.0097>"

- Sarrazin, P., Curry, F., & Famose, J.-P. (2009, 24 mai). *But motivationnel, habileté perçue et sélection du niveau de difficulté d'une voie en escalade*. archives ouvertes. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00387216/document>
- Tazouti, Y. 2007. Étude des relations entre appartenance sociale, éducation familiale et performances scolaires : différentes stratégies de recherche. In Florin, A., & Vrignaud, P. (Eds.), *Réussir à l'école : Les effets des dimensions conatives en éducation. Personnalité, motivation, estime de soi, compétences sociales*. Presses universitaires de Rennes. doi :10.4000/books.pur.60151
- Vallerand, R. & Grouzet, F. (2001). 2. Pour un Modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque dans les Pratiques sportives et l'activité physique [1]. Dans : François Cury éd., *Théories de la motivation et pratiques sportives: État des recherches* (pp. 57-95). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. <https://doi-org.ezproxy.univ-orleans.fr/10.3917/puf.sarr.2001.01.0057>"
- Vianin, P. (2007). Chapitre 2. Les définitions de la motivation. Dans : P. Vianin, *La motivation scolaire: Comment susciter le désir d'apprendre* (pp. 23-25). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Vianin, P. (2007). Chapitre 3. Les composantes de la motivation. Dans : , P. Vianin, *La motivation scolaire: Comment susciter le désir d'apprendre* (pp. 27-46). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

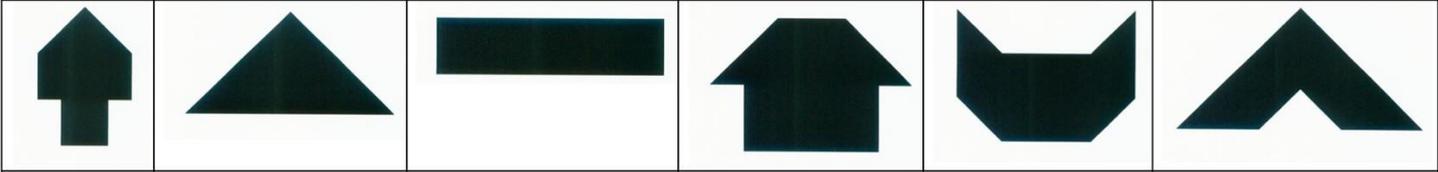
# ANNEXE

---

Fiches modèles tangrams grande section :



Fiches modèles tangrams moyenne section :



Astrid Chaumin

## **L'influence des pairs sur la performance scolaire**

Résumé : Le besoin d'intégration social est un besoin essentiel que les élèves en tant qu'être humain cherchent à combler à l'école. En cherchant à tout prix à vouloir le satisfaire, certains élèves oublient l'objectif principal d'une tâche proposée à l'école ; c'est-à-dire l'apprentissage. Les pairs exercent alors une influence sur chacun des élèves. Mais la présence des pairs influence-t-elle les performances scolaires de manière négative ou positive ?

Mots clés : motivation, besoin, performance, maîtrise, pairs, enseignant

## **Titre du mémoire en anglais**

Abstract :

The need for social integration is a basic need that students as human beings seek to fulfill in school.

In trying to satisfy it at all costs, some students forget the main objective of a proposed task at school; that is, learning. The peers then exert an influence on each student.

But does peer pressure influence academic performance in a negative or positive way?

Keywords : motivation, need, performance, mastery, peers, teacher