

EST-CE QUE LE MEILLEUR GAGNE ?

RÉFLEXION CRITIQUE SUR LA COMPÉTITION COMME STRATÉGIE PÉDAGOGIQUE

Si la littérature scientifique est abondante sur la question de la compétition comme outil pédagogique, elle met en relief des perceptions très variées de sa pertinence et de son efficacité pour la réussite étudiante. Alors que l'on y vante parfois ses vertus pour l'apprentissage – capter l'attention, stimuler, favoriser l'émulation et surtout motiver les étudiants –, on y fait aussi des mises en garde contre ses dangers potentiels : l'anxiété (de performance), la réduction de la responsabilité dans l'apprentissage et la diminution de la motivation intrinsèque (Cagilray, Ozelik et Ozelik, 2015).

À la lumière de ces études parfois contradictoires, je me suis demandé si l'on pouvait utiliser la compétition en classe de manière à en tirer des bénéfices tout en évitant ses effets pervers. Je cherchais à savoir sous quelles conditions la compétition, comme outil pédagogique, peut avoir des vertus pour l'apprentissage et la réussite de tous les étudiants. Pour ce faire, j'ai voulu porter ma réflexion sur l'une des clés de la réussite scolaire, soit la motivation, et ce, en partant d'un modèle exposé par Richard Prigent, Huguette Bernard et Anastassis Kozanitis (2009). Ce texte a donc pour objectif d'analyser l'impact – positif ou négatif – que la compétition peut avoir sur la motivation des étudiants. À la lumière de cette réflexion, je serai en mesure de vous proposer des avenues pour planifier des activités pédagogiques mettant de l'avant une compétition saine et potentiellement bénéfique pour la réussite des étudiants.

» L'INFLUENCE DE LA COMPÉTITION SUR LA MOTIVATION

Selon Archambault et Chouinard, la motivation se définit comme :

L'ensemble des déterminants internes et externes qui poussent l'étudiant à s'engager activement dans le processus d'apprentissage, à adopter des attitudes et des comportements susceptibles de conduire à la réalisation des objectifs d'apprentissage qu'il poursuit et à persévérer devant les difficultés (Archambault et Chouinard, 2003, dans Prigent, Bernard et Kozanitis, 2009, p. 252).

La motivation est complexe et multifactorielle; elle est influencée par plusieurs déterminants internes et externes. Parmi les déterminants internes, il y a l'attente de succès (sentiment d'efficacité personnelle et perception de contrôle), la valeur attribuée à la tâche (intérêt et utilité perçue), ainsi que les buts poursuivis (dont les buts de maîtrise et de performance). Les déterminants externes, quant à eux, sont entre autres l'environnement social (attitude des parents et des pairs), les antécédents scolaires (expériences de succès et de réussite passées) et les pratiques pédagogiques et évaluatives privilégiées par le professeur (*ibid.*). Parmi les déterminants externes, les pratiques d'évaluation et d'enseignement sont les seules sur lesquelles le professeur peut jouer un rôle appréciable. Celles-ci auront toutefois un impact important sur les composantes

internes. Ainsi, pour savoir si la compétition, comme stratégie pédagogique, peut contribuer aux apprentissages, il convient de voir comment elle peut influencer les composantes internes de la motivation scolaire.

L'ATTENTE DE SUCCÈS

Pour un étudiant, le fait de faire face à une tâche d'apprentissage génère inévitablement des attentes et des questionnements quant à sa capacité à la réaliser adéquatement. En fait, consciemment ou non, un étudiant se demandera toujours s'il est en mesure d'accomplir la tâche qu'il a devant lui et, selon la réponse qu'il trouvera, sa motivation risque d'être affectée positivement ou négativement. Pour trouver la réponse à cette question, il puisera essentiellement dans deux variables motivationnelles : son sentiment d'efficacité personnel et sa perception de contrôle. Dans les deux cas, plus la variable est élevée ou positive, plus la motivation de l'étudiant sera grande, et donc, plus les chances de réussite augmenteront (*ibid.*).

Les impacts sur le sentiment d'efficacité personnelle

Le sentiment d'efficacité personnelle fait référence à la croyance qu'a un individu quant à sa capacité à exécuter une tâche précise. Une personne avec un faible sentiment d'efficacité personnelle



MAGALIE FOURNIER-PLOUFFE

Conseillère pédagogique
Collège André-Grasset

aura l'impression qu'une tâche est plus difficile qu'elle ne l'est en réalité, alors qu'une personne avec un haut sentiment d'efficacité aura tendance à choisir les tâches les plus difficiles, parce qu'elles représentent un défi intéressant (Cheng et collab., 2009). Les travaux de Bandura (2003) ont permis d'identifier quatre sources d'influence du sentiment d'efficacité personnelle: la maîtrise personnelle, l'état physiologique et émotionnel, la persuasion par autrui, ainsi que l'apprentissage social.

Dans le cadre de l'utilisation de la compétition en classe, c'est particulièrement la dernière source d'influence qu'il est pertinent d'analyser. En effet, le sentiment d'efficacité personnelle d'un étudiant se verra modifié en fonction des expériences de réussite des autres étudiants avec qui il se compare. Ainsi, selon son positionnement par rapport aux résultats des collègues de son groupe, un étudiant verra son sentiment d'efficacité personnelle augmenter ou diminuer. En ce sens, l'activité compétitive pourra engendrer des effets opposés chez un étudiant qui est considéré comme un « bon performeur » par rapport à celui qui brille moins bien (Cheng et collab., 2009).

De fait, dans une compétition, les étudiants qui auront les meilleures performances seront habituellement plus confiants quant à leur capacité de réussir, alors que ceux ayant eu de faibles performances se sentiront plus souvent déprimés, frustrés ou inférieurs, et risqueront de voir leur estime personnelle grandement affectée (*ibid.*). C'est ce que Bourgeois et Saint-Pierre (1997, p. 328) nomment « le caractère élitiste » des situations compétitives: les étudiants qui perdent la compétition se sentent moins compétents et moins motivés que ceux qui la gagnent (Vallerand, Gauvin et Halliwell, 1986). De même façon, l'activité compétitive tend à favoriser la motivation des étudiants forts et à défavoriser celle des plus faibles. Elle peut donc contribuer à exacerber l'inégalité des chances de réussite.

Le sentiment d'efficacité personnelle d'un étudiant se verra modifié en fonction des expériences de réussite des autres étudiants avec qui il se compare.

Cheng et collab. (2009) proposent une avenue, soit le principe du Equal Opportunity Tactic (EOT), pour limiter le problème d'inégalité. Elle vise justement à donner les mêmes chances de réussite à tous les étudiants, forts ou faibles, au sein d'une compétition. Ce principe se base sur une programmation informatique qui automatise l'égalité des chances de réussite des participants en faisant en sorte d'augmenter le niveau de difficulté pour les meilleurs performeurs et de le diminuer pour les plus faibles, sans que cela affecte défavorablement les compétences à développer. L'utilisation d'un tel programme n'est pas réaliste dans tous les contextes, mais il peut être pertinent de s'inspirer de ce principe de l'égalité des chances de réussite.

Une première solution serait de proposer plusieurs niveaux de difficulté au sein de la compétition. Par exemple, un professeur pourrait, lorsque cela est réaliste pour lui, préparer deux ou trois degrés de complexité d'une même tâche et la distribuer selon les capacités perçues de chacun de ses étudiants. Attention toutefois de ne pas expliciter cette stratégie pédagogique, car un étudiant faible qui apprendrait avoir été jugé comme tel par son professeur pourrait voir son sentiment d'efficacité personnelle diminuer (persuasion par autrui). Ainsi, il peut s'agir d'un exercice périlleux, et il serait préférable de laisser les étudiants choisir eux-mêmes le degré de difficulté qui leur convient, ce qui leur permettrait à la fois de compétitionner contre le reste du groupe et de réaliser un défi personnel adapté à leurs capacités.

Une deuxième solution serait que l'activité compétitive intègre des occasions de remontées pour les participants qui se trouvent au bas du classement, par exemple, en leur offrant une question ou une tâche qui leur donne des points supplémentaires ou qui leur permet de voler des points à un concurrent ou à l'équipe adverse. Sans doute, cela donnerait l'occasion de resserrer le classement et de garder motivés les étudiants plus faibles. Cette solution, comme la précédente, s'intègre difficilement à une évaluation sommative, puisqu'elle peut avoir un impact négatif sur l'équité.

Une troisième solution pourrait être de sortir de la vision traditionnelle de la compétition interpersonnelle, qui implique qu'un étudiant affronte en solitaire le reste de son groupe. Par exemple, une compétition où s'affrontent de petits groupes (un contre un, deux contre deux, etc.), avec un gagnant par groupe, pourrait être organisée de sorte à faire rivaliser des étudiants de même niveau entre eux et d'éviter une disparité trop forte entre deux opposants. Une compétition contre soi-même



(compétition intrapersonnelle) peut aussi être envisagée pour éviter la comparaison avec les autres et centrer les étudiants sur leurs propres apprentissages. Finalement, l'idée d'une compétition entre équipes bien équilibrées (compétition intergroupe), de manière à ce que les plus forts puissent aider les plus faibles, est aussi fort intéressante.

Des clés pour raviver la perception de contrôle

La seconde variable à prendre en compte est la perception de contrôlabilité de l'étudiant, qui correspond au degré de contrôle qu'un étudiant «croit avoir sur le déroulement d'une activité et sur les résultats qui en découlent» (Viau, 1998, p. 45).

D'abord, la perception de contrôlabilité augmente si, pendant le déroulement de l'activité, un étudiant est amené à prendre des décisions et à choisir entre plusieurs possibilités. Au contraire, s'il a l'impression qu'il est contraint à emprunter le seul chemin imposé par le professeur, sa perception de contrôle en pâtira.

Ensuite, le sentiment de contrôle de l'étudiant sera modifié positivement s'il croit être responsable du résultat qu'il pourrait obtenir. Plus un étudiant a l'impression que le résultat est directement lié à ses propres actions, plus son degré de motivation sera élevé. En contrepartie, sa perception de contrôlabilité diminuera s'il croit qu'un échec est inévitable ou que sa réussite dépend de facteurs qu'il ne contrôle pas, comme la malchance, le degré de difficulté (trop élevé) de la tâche ou des critères d'évaluation aléatoires ou inconnus (Prégent, Bernard et Kozanitis, 2009).

Pour éviter que les étudiants ignorent les causes réelles de leurs échecs, et que cela affecte négativement leur perception de contrôlabilité, le professeur doit leur offrir une rétroaction continue et généreuse leur permettant d'identifier leurs erreurs ou leurs lacunes. Si on leur indique clairement les éléments qu'ils peuvent améliorer, les étudiants ont alors souvent l'impression d'avoir le contrôle et d'être mieux outillés pour réussir. Ils prennent ainsi conscience qu'ils ont une part de responsabilité dans les résultats qu'ils obtiennent.

Quant à l'effet de la compétition sur le sentiment de contrôle, d'une part, la littérature scientifique est claire sur le fait que les étudiants considèrent généralement la compétition comme contraignante, ce qui mine leur perception de contrôle relative au déroulement de l'activité, et donc, leur motivation. En effet, les contraintes organisationnelles et structurales souvent imposées par l'activité compétitive, les comparaisons normatives et toute l'importance accordée à la notion de performance peuvent faire en sorte de rendre l'activité contraignante. Ainsi,

les activités compétitives favorisent l'hétéronomie, c'est-à-dire qu'elles peuvent faire en sorte que l'apprenant ait l'impression que son comportement est régi par des facteurs externes et des contraintes imposées par l'activité et non pas par ses propres décisions et actions (Bourgeois et Saint-Pierre, 1997). Dans ce contexte, pour éviter de miner la perception de contrôle des étudiants, et ainsi leur motivation, il convient de proposer une compétition dont les contraintes sont moins nombreuses et où le participant aura l'occasion de faire des choix. Plutôt que d'imposer une seule voie menant à la victoire, le professeur doit valoriser la créativité et permettre à l'étudiant de choisir sa propre avenue pour atteindre les objectifs de cette compétition (*idem*). Par exemple, l'activité compétitive pourrait prescrire le but à atteindre ou l'objectif final, sans imposer trop de contraintes, de règlements ou de conditions pour y parvenir, laissant les étudiants user de leur créativité pour trouver la solution ou y aller d'essais et erreurs. De manière générale, l'activité compétitive avec trop de règles ou des règlements trop encadrants est à éviter lorsque le contexte le permet.

D'autre part, les activités compétitives peuvent avoir un effet bénéfique sur le sentiment de contrôle de l'étudiant en ce sens où elles sont idéales pour lui fournir une rétroaction rapide et efficace lui permettant d'identifier ses faiblesses et d'orienter son comportement vers des actions visant l'amélioration de ces lacunes. Ainsi, dans la planification d'une activité compétitive, le professeur doit impérativement réfléchir aux modalités de rétroaction en s'assurant que la compétition puisse servir d'évaluation formative. Pour ce faire, au moment de l'élaboration de l'activité, il doit déterminer à l'avance les critères (savoirs, savoir-faire et/ou savoir-être) qui seront évalués pendant la compétition. Le fait de prendre le temps de les identifier lui permettra d'observer plus efficacement et facilement ces éléments durant la compétition et de donner des commentaires personnalisés en fonction de ces observations.

Pour éviter de miner la perception de contrôle des étudiants, et ainsi, leur motivation, il convient de proposer une compétition dont les contraintes sont moins nombreuses et où le participant aura l'occasion de faire des choix.

Pour l'étudiant, son classement au sein de la compétition ne doit pas lui servir d'unique rétroaction sur sa performance et ses compétences. Un étudiant fort doit tout de même savoir ce



qu'il pourrait améliorer, et un étudiant faible doit connaître ses forces. Il y a plusieurs avenues pour intégrer la rétroaction à une activité compétitive. D'abord, dans le cas d'un jeu-questionnaire interactif, un professeur peut donner de la rétroaction en expliquant lui-même les bonnes réponses ou les pièges à éviter, ou en demandant aux étudiants qui ont eu la bonne réponse de le faire, tout en complétant leur explication par la suite. Une compétition se déroulant par l'entremise d'une plateforme numérique peut parfois même intégrer automatiquement cette rétroaction en fonction de la réponse fournie par l'étudiant. Pour une activité compétitive de plus grande envergure exigeant des étudiants la réalisation d'une tâche complexe, il peut être intéressant de fournir aux participants un bilan de leur performance avec des informations sur leurs forces et leurs faiblesses, bref, qu'il y ait une véritable correction de la performance par le professeur. Il est même possible de planifier une autoévaluation ou une réflexion métacognitive, ainsi qu'une évaluation par les pairs (par exemple, les coéquipiers) pour permettre une rétroaction plus complète. Dans tous les cas, il est important de miser sur la rétroaction puisque, comme l'ont démontré Edward L. Deci et ses collègues (1981), dans une situation compétitive, l'aspect contrôlant de la compétition a tendance à surpasser celui de la rétroaction.

LA VALEUR DE LA TÂCHE

La question de la valeur accordée à la tâche est sans conteste le déterminant interne le plus important de la motivation scolaire. Ce qui détermine la valeur qu'un étudiant accorde à une activité ou à une tâche est d'abord l'intérêt qu'il y trouve, puis *l'utilité perçue* des apprentissages qu'elle lui permettra de réaliser (Prégent, Bernard et Kozanitis, 2009).

Un intérêt momentané, mais profitable

Dans le contexte scolaire, *l'intérêt de la tâche* peut être défini comme: « un état affectif en lien avec l'attrait d'un individu pour un objet ou un sujet particulier [...] et se caractérise par des comportements comme l'attention, la concentration et la satisfaction face à l'effort accompli » (*ibid.*, p. 258-259). Il existe deux types d'intérêt, soit l'intérêt personnel et l'intérêt de situation.

L'intérêt personnel correspond aux préférences et aux goûts qui sont propres à chaque étudiant concernant certains sujets ou domaines d'étude, et qui lui procurent des sensations de plaisir, de satisfaction et de fierté. Un étudiant qui présente

ce type d'intérêt apprécie la réalisation de la tâche et ne s'en fait généralement pas avec le résultat. Ce type d'intérêt a la faculté d'être plutôt stable dans le temps, mais il peut tout de même être faiblement influencé par une activité intéressante ou un professeur dont la passion influe, à long terme, sur les préférences personnelles des étudiants (*ibid.*).

Au contraire, *l'intérêt de situation* est suscité par les différentes caractéristiques prescrites par la situation d'apprentissage. En effet, selon que la tâche constitue une nouveauté ou un défi accrocheur, par exemple, l'intérêt de situation pourrait être renforcé. À l'opposé de l'intérêt personnel, l'intérêt de situation est plutôt éphémère, puisqu'il réfère à un contexte précis (*ibid.*). Dans les deux cas, l'intérêt, qu'il soit personnel ou situationnel, contribue à la motivation des étudiants: l'un de manière plutôt durable, l'autre de façon spontanée et éphémère.

La littérature scientifique s'est bien peu penchée sur l'influence que pourrait avoir la compétition sur l'intérêt des étudiants. En général, elle tient pour acquis que la compétition rend l'activité plus intéressante aux yeux des étudiants, et c'est souvent même la raison pour laquelle ce type d'activité est priorisée par les professeurs. Ceci dit, aucun chercheur à ce jour ne s'est intéressé au lien entre la compétition et l'intérêt suscité par l'activité. On peut toutefois supposer que pour les étudiants qui apprécient déjà la compétition – et tous ne l'apprécient pas –, cela peut avoir pour effet d'augmenter l'intérêt qu'ils porteront à l'activité. Toutefois, cet intérêt sera fort probablement situationnel (défi ou nouveauté que représente l'activité), et donc éphémère. Maintenant, même si l'activité ne stimule que l'intérêt situationnel, cela risque d'avoir un effet bénéfique pour l'apprentissage des étudiants concernés.

Du coup, lors de la planification d'une activité d'apprentissage compétitive, il ne faut pas supposer que la matière sera plus intéressante pour les étudiants simplement en raison du fait qu'elle sera présentée sous forme de compétition. Il ne s'agit donc pas d'une solution miracle pour faire passer des contenus de cours plus ennuyants!

Des effets limités sur l'utilité perçue

L'utilité de la tâche consiste en « l'importance qu'accordent les étudiants aux contenus scolaires ainsi qu'à la réussite de la matière » (*ibid.*, p. 259). Pour jauger de l'importance des contenus scolaires, les étudiants se demanderont s'ils sont pertinents et s'ils ont une utilité pratique pour leur vie actuelle ou future (utilité instrumentale). *L'utilité perçue* peut n'avoir aucun lien avec l'intérêt qu'un étudiant porte à une tâche. Ce dernier pourrait, par exemple, être motivé à maîtriser des



compétences pour lesquelles il n'a aucun intérêt, notamment si cela constitue un préalable pour un autre cours ou pour l'entrée dans un programme d'études universitaires.

La relation entre utilité et activité compétitive n'a pas non plus été traitée dans la littérature scientifique. On peut toutefois estimer que le fait de présenter une activité sous une forme compétitive a peu d'effet sur la perception de l'utilité. Assurément, un étudiant trouvera l'activité utile, qu'elle soit sous forme compétitive ou non, si les compétences qu'elle vise à développer peuvent être réinvesties dans sa vie future, personnelle ou professionnelle. Néanmoins, l'activité compétitive pourrait être perçue comme utile si elle contribue au développement de compétences transversales jugées pertinentes par les participants. On supposerait alors que l'activité compétitive puisse aider le développement de compétences de négociation, de gestion de stress ou d'organisation, par exemple, et que ces compétences puissent être jugées utiles par certains étudiants.

Lors de la planification d'une activité d'apprentissage compétitive, il ne faut pas supposer que la matière sera plus intéressante pour les étudiants simplement en raison du fait qu'elle sera présentée sous forme de compétition.

Quoi qu'il en soit, comme pour toute activité d'apprentissage, compétitive ou non, il s'avère important de bien expliquer en quoi les contenus visés par l'activité et les compétences qu'elle sert à développer seront utiles pour les étudiants, dans leur vie scolaire comme à l'extérieur de celle-ci. Cela contribuera sans doute à susciter leur motivation.

LES TYPES DE BUTS SCOLAIRES POURSUIVIS

Une autre composante importante de la motivation est le type de buts scolaires poursuivis par l'étudiant, c'est-à-dire les objectifs qu'il se fixe dans le contexte de l'apprentissage (*idem*). Il existe plusieurs classifications des types de buts scolaires, allant de deux à quatre catégories, mais nous retenons, ici,

la catégorisation la plus simple : les buts visant la performance et les buts axés sur la maîtrise (Dweck, 1989).

La valorisation de la maîtrise plutôt que de la performance

Un étudiant qui poursuit des *buts de performance* cherche à obtenir un résultat qui met de l'avant ses capacités et qui lui permet d'obtenir la gratification de ses pairs ou la reconnaissance sociale (Bourgeois et Saint-Pierre, 1997). Concrètement, il cherche à avoir une bonne note, sinon la meilleure note, à bien se positionner dans le classement général du groupe ou de son programme (Butera et Darnon, 2001). Ce type de but est souvent associé à une motivation extrinsèque visant la récompense associée à l'activité.

Au contraire, un étudiant qui poursuit des *buts de maîtrise* aura le désir d'apprendre quelque chose ou de maîtriser une tâche nouvelle (*idem*). Il valorise les tâches qui, pour lui, représentent un défi intéressant, et ce, même s'il n'est pas certain de les réussir. Concrètement, dans le cadre d'une évaluation, il cherchera à s'améliorer par rapport à ses capacités antérieures, plutôt qu'à obtenir une note élevée à tout prix (Prégent, Bernard et Kozanitis, 2009). Cela correspond à une motivation intrinsèque, c'est-à-dire à une volonté spontanée qu'a un étudiant de participer à une activité, car celle-ci l'intéresse et qu'elle lui procure, en elle-même, une satisfaction, un sentiment de compétence ou du plaisir.

Bien que tous les types de motivation puissent contribuer d'une certaine manière à l'apprentissage, les différentes études s'y étant attardées valorisent davantage la motivation intrinsèque et les *buts de maîtrise* que la motivation extrinsèque et les *buts de performance*. Les deux premiers favorisent l'utilisation de stratégies d'apprentissage plus durables et efficaces, alors que les deux derniers semblent être associés à des stratégies d'étude plus superficielles, tel l'apprentissage par cœur (Guillemette, 2004).

Pour ce qui est de la compétition, les recherches sur le sujet semblent trouver un consensus dans le fait qu'elle tend à encourager la motivation extrinsèque et les *buts de performance*, tout en minant la motivation intrinsèque et les *buts de maîtrise* des individus. En effet, puisque la compétition est généralement associée à une certaine forme de récompense de nature exogène, par exemple la gratification provoquée par la victoire ou une récompense réelle (privilège, points bonis, friandises, trophée, etc.), tout l'effort de l'étudiant est dirigé par la volonté de gagner la compétition et cela peut avoir pour effet d'occulter ou de mettre en second plan la satisfaction que procurait jadis l'activité (Vallerand, Gauvin et Halliwell, 1986).



Pour pallier ce problème éventuel, il faut donc faire en sorte de valoriser, à travers l'activité compétitive, la maîtrise plutôt que la performance, et même, de camoufler le caractère performant de la compétition. Proposer, par exemple, une forme de compétition où le gagnant n'est pas nécessairement celui qui a obtenu le meilleur résultat, mais celui qui s'est le plus amélioré par rapport à une activité précédente est une avenue intéressante. De cette façon, tout le monde aurait intérêt à donner le meilleur de soi-même: un étudiant qui a obtenu un excellent résultat voudra en atteindre un semblable et risque d'être motivé intrinsèquement, et un étudiant ayant obtenu un faible résultat y verra une opportunité de victoire qui risque d'augmenter son sentiment d'efficacité personnelle. Dans le même sens, une compétition intrapersonnelle (contre soi-même) ou contre la montre, si cela peut s'appliquer, peut avoir les mêmes effets bénéfiques pour camoufler l'aspect performant de la compétition. Comme cela, tout le monde peut gagner la compétition et se concentrer sur ses propres apprentissages sans subir la pression du regard social.

De manière générale, trop valoriser la performance lors de l'activité d'apprentissage, par exemple, en donnant une récompense à l'étudiant ou au groupe d'étudiants qui finissent vainqueurs ou en accordant trop d'importance au classement, n'est pas souhaitable. Pour éviter d'exacerber l'anxiété de performance déjà très présente chez les étudiants du collégial, tout pédagogue doit s'abstenir de faire en sorte que le résultat de la compétition soit le facteur le plus important de l'activité. Au contraire, s'il valorise davantage la maîtrise, la compréhension de la matière et la rétroaction, ses étudiants combineront certainement des *buts de maîtrise* à des *buts de performance*, ce qui est bénéfique pour leur apprentissage (Prégent, Bernard et Kozanitis, 2009). Dans la plupart des cas, il est probablement plus avisé d'utiliser la compétition lors des évaluations formatives pour bien indiquer aux étudiants qu'il s'agit là d'une occasion de s'améliorer et de développer des compétences, plutôt que de l'intégrer à une évaluation sommative qui mettrait de l'avant la question de la performance.

CONCLUSION

En analysant les différentes composantes internes de la motivation, soit l'attente du succès, la valeur de la tâche et de la matière, ainsi que les types de buts scolaires, je peux proposer des avenues pour la mise en place d'une

compétition saine qui favorise la motivation de tous les étudiants. Sommairement, les conditions idéales pour une utilisation judicieuse de la compétition sont les suivantes :

- Favoriser l'égalité des chances de réussite de tous les participants ;
- Permettre à chaque étudiant de faire des choix et donc d'avoir une certaine agentivité au sein de la compétition ;
- Éviter une compétition trop contraignante, avec beaucoup de règles ;
- Octroyer une rétroaction efficace et riche pendant ou après l'activité compétitive ;
- Mettre l'accent sur l'importance des compétences (transversales ou non) développées pendant l'activité ;
- Ne pas accorder trop d'importance à la notion de performance, mais miser plutôt sur l'importance des apprentissages à réaliser et sur l'amélioration.

La compétition interpersonnelle semble être ce qui est le moins avantageux pour la réussite des étudiants, car elle risque de diminuer le sentiment d'efficacité personnelle des plus faibles, de générer un climat tendu entre les pairs, d'encourager les *buts de performance* et, par le fait même, de générer de l'anxiété de performance. Au contraire, les compétitions contre soi-même ou intergroupes paraissent beaucoup plus bénéfiques: la première recentre l'étudiant sur ses propres apprentissages en valorisant le développement de compétences et l'amélioration, alors que la seconde favorise la coopération au sein du groupe.

En ce qui a trait à ce dernier point, la méta-analyse d'Hattie (2009) a démontré que la coopération a beaucoup plus d'avantages que la compétition dans un contexte d'apprentissage, car elle permet de réduire l'inégalité des chances de réussite, de développer des compétences sociales importantes, en plus de favoriser l'émulation au sein d'une équipe. Or, comme le mentionnent Tauer et Harackiewicz (2004), beaucoup de théoriciens ont débattu au sujet de ce qui favorisait le plus la motivation entre les activités compétitives et les activités coopératives, mais la réponse se trouve peut-être dans la combinaison des deux. ●



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ARCHAMBAULT, J. et R. CHOUINARD. *Vers une gestion éducative de la classe* (2^e éd.), Boucherville, Gaëtan Morin, 2003.

BANDURA, A. *Autoefficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, De Boeck Université, 2003.

BOURGEOIS, N. et H. SAINT-PIERRE. «La compétition et la motivation aux études en milieu universitaire», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, n° 2, 1997 p. 327-343.

BUTERA, F. et B. DARNON. «Buts d'accomplissement, stratégies d'étude et motivation intrinsèque: présentation d'un domaine de recherche et validation française de l'échelle d'Elliot et McGregor», *L'année psychologique*, vol. 105, n° 1, 2001, p. 105-131.

CAGILTRAY, N., E. OZCELIK et N. OZCELIK. «The Effect of Competition on Learning in Games», *Computers & Education*, vol. 87, 2015, p. 25-41.

CHENG, H. et collab. «Equal Opportunity Tactic: Redesigning and Applying Competition Games in Classrooms», *Computers & Education*, vol. 53, n° 3, 2009, p. 866-876.

DECI, E. et collab. «When Trying to Win: Competition and Extrinsic Motivation», *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 7, n° 1, 1981, p. 79-83.

DWECK, C. *Foundations for a psychology of Education*. Hillsdale, Lesgold and R. Glaser Éds, 1989.

GUILLEMETTE, F. «Enseignement stratégique et autonomisation», dans Presseau, A. (dir.). *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*, Montréal, La Chenelière, 2004, p. 141-162.

HATTIE, J. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, London, Routledge, 2009.

PRÉSENT, R., H. BERNARD et A. KOZANITIS. *Enseigner à l'université dans une approche-programme: Guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours*, Montréal, Presses internationales Polytechnique, 2009.

TAUER, J. et J. HARACKIEWICZ. «The Effects of Cooperation and Competition on Intrinsic Motivation and Performance», *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 86, n° 6, 2004, p. 849-861.

VALLERAND, R., L. GAUVIN et W. HALLIWELL. «Negative Effects of Competition on Children's Intrinsic Motivation», *The Journal of Social Psychology*, vol. 126, n° 5, 1986, p. 649-656.

VIAU, R. «Les perceptions de l'élève: sources de sa motivation dans les cours de français», vol. 110, 1998, p. 45-47.

Magalie FOURNIER-PLOUFFE est conseillère pédagogique au Collège André-Grasset et enseigne l'histoire et la méthodologie à la formation continue du Cégep Marie-Victorin. En plus d'avoir obtenu un baccalauréat et une maîtrise en histoire (profil histoire au collégial), elle est titulaire d'une maîtrise en éducation de l'Université de Montréal par laquelle elle s'est particulièrement intéressée à la question de la motivation scolaire et de l'anxiété de performance.
mfournier-plouffe@grasset.qc.ca

 **FONDS**
de solidarité FTQ

REER+

Cotisez au reerplus.com

Veillez lire le prospectus avant d'acheter des actions du Fonds de solidarité FTQ. Vous pouvez vous procurer un exemplaire du prospectus sur le site Web fondstfq.com, auprès d'un responsable local ou aux bureaux du Fonds de solidarité FTQ. Les actions du Fonds de solidarité FTQ ne sont pas garanties, leur valeur fluctue et leur rendement passé n'est pas indicatif de leur rendement dans l'avenir.



FEUILLETEZ
— TÉLÉCHARGEZ
— PARTAGEZ



35 000 DOCUMENTS
UNE SEULE ADRESSE

copibecnumerique.ca

COPIBEC®

COPIBEC.CA



La nouvelle Norme nationale du Canada sur la santé mentale et le bien-être des étudiants du postsecondaire est disponible

- Accédez à votre copie de la Norme
- Téléchargez la trousse de démarrage
- Joignez-vous à la communauté pour accéder aux ressources de soutien



Commission de
la santé mentale
du Canada

Mental Health
Commission
of Canada

Visitez notre page Web :

mentalhealthcommission.ca/Francais/norme-etudiants

Financé par :



Santé
Canada

Health
Canada

Partenaires clés :



Universities
Canada.
Universités
Canada.

