

Sommaire

INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE.....	3
1.1 DEFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE	3
1.2 ÉTAT DE LA QUESTION.....	5
1.2.1 <i>Définition de la récompense.....</i>	5
1.2.2 <i>Contexte historique de la récompense.....</i>	5
1.2.3 <i>Les formes de récompenses</i>	6
1.2.4 <i>Le bélaviorisme</i>	7
1.2.5 <i>La motivation en contexte scolaire</i>	9
1.2.6 <i>Différenciation ou uniformité ?.....</i>	13
1.2.7 <i>Apprentissage.....</i>	13
1.2.8 <i>Controverses</i>	15
1.2.9 <i>Point de vue personnel à l'égard de la théorie</i>	16
1.3 QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS.....	16
CHAPITRE 2. METHODOLOGIE.....	19
2.1 FONDEMENTS METHODOLOGIQUES.....	19
2.1.1 <i>Type de recherche.....</i>	19
2.1.2 <i>Type de démarche.....</i>	20
2.2 NATURE DU CORPUS	20
2.2.1 <i>Récolte des données</i>	20
2.2.2 <i>Procédure et protocole de recherche</i>	23
2.2.3 <i>Échantillonnage</i>	23
2.3 MESURES POUR RESPECTER L'ETHIQUE	25
2.4 METHODES ET/OU TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES.....	26
2.4.1 <i>Transcription d'entretiens</i>	26
2.4.2 <i>Analyse des questionnaires.....</i>	26
2.4.3 <i>Traitement des données</i>	27
2.4.4 <i>Méthodes et analyse</i>	27

CHAPITRE 3. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS	29
 3.1 L'UTILISATION DES RECOMPENSES.....	30
3.1.1 <i>Introduction aux systèmes de récompenses mis en place au sein des 3 classes.....</i>	30
3.1.2 <i>Les différents types de travaux récompensés.....</i>	32
3.1.3 <i>Les formes de récompenses</i>	34
 3.2 LES OBJECTIFS VISES A TRAVERS LA RECOMPENSE	38
3.2.1 <i>Motiver les élèves.....</i>	38
3.2.2 <i>Engendrer le plaisir et la fierté.....</i>	43
3.2.3 <i>Différencier</i>	45
PRESENTATION SYNTHETIQUE DES PRINCIPAUX RESULTATS	47
BIBLIOGRAPHIE	51

Introduction

Ce travail de recherche s'inscrit dans le domaine des sciences de l'éducation et s'intéresse à l'emploi des récompenses au degré primaire lié aux apprentissages des élèves. La principale raison m'ayant amené à réaliser ce travail de mémoire sur les récompenses scolaires est en tout premier lieu les connaissances que ce dernier va m'apporter pour ma future vie professionnelle. En ayant ma propre classe, il me paraît indiscutable de pouvoir justifier l'application d'une récompense ainsi que le but visé en y ayant recours. C'est donc grâce à ce travail que j'aimerais obtenir des avis d'enseignants sur l'emploi de la récompense ainsi que l'usage personnel que ces derniers en font dans le cadre des apprentissages des élèves.

Ayant moi aussi vécu une scolarité dans des classes où le fonctionnement était similaire à celui actuel et après avoir réalisé différents stages, j'ai remarqué que la récompense était souvent présente. Cependant, celle-ci était très souvent utilisée comme moyen de gérer le comportement des élèves et ne concernait que très rarement leurs apprentissages. Je remarque après mon expérience en tant qu'élève ainsi qu'enseignante en formation, que le sujet reste très discuté, notamment sur la notion d'apprentissage.

A partir de ces réflexions personnelles, voici les questions de départ que je me pose à l'égard de la thématique :

- ◆ quelle est, de nos jours, la place de la récompense dans les classes ? Se veut-elle réellement utile ou est-elle un parasite dans les apprentissages scolaires ?
- ◆ les enseignants recherchent-ils réellement à investir les élèves dans leurs apprentissages en utilisant la récompense ? Les élèves sont-ils motivés dans leurs apprentissages grâce à ces récompenses ?
- ◆ quels sont les types de récompenses utilisés dans les classes ? Quels sont les buts de celles-ci ? Parle-t-on de différenciation ?

Il me paraît à ce stade de ma formation, important de répondre à mes interrogations sur le sujet avant de me lancer dans la vie professionnelle. De ce fait, il est fondamental de comprendre comment utiliser et appliquer les récompenses, car selon la manière dont le système est instauré, l'effet provoqué pourrait être l'inverse de celui recherché chez l'élève et le dissuader de s'impliquer dans ses apprentissages.

Plan de travail

Ce travail s'articule en quatre parties.

Dans un premier temps, la problématique dans laquelle sont définis les termes au cœur de cette recherche. Afin de permettre au lecteur de mieux cerner la question de recherche, les notions de récompense (son historique, ses formes), de motivation, de différenciation et d'apprentissage sont détaillées.

Dans un second temps, le cadre méthodologique de cette étude est défini. Ainsi les outils propices à la collecte de données sont explicités. Afin d'obtenir des éléments de réponse les plus complets, cette collecte de données a été réalisée à l'aide d'entretiens semi-directifs ainsi que de questionnaires.

Troisièmement, ce travail concerne l'analyse des résultats. Différentes parties constituent ce chapitre, où les résultats y ont volontairement été regroupés. Premièrement, nous nous intéressons à l'utilisation faite des récompenses au sein des trois classes, puis dans un second temps, aux objectifs visés. Volontairement, les résultats obtenus dans les entretiens ainsi que dans les questionnaires sont conjointement discutés.

Finalement, dans un quatrième temps, la partie conclusive constitue l'achèvement de ce travail. Dans ce chapitre sont synthétisés les principaux résultats. Là prennent également place, une autoévaluation critique, ainsi qu'une perspective d'avenir pour ce travail de recherche.

Chapitre 1. Problématique

1.1 *Définition et importance de l'objet de recherche*

La présente recherche qui constitue ce travail s'intéresse à l'usage de la récompense en classe du degré primaire. Le but de la recherche vise à observer un phénomène au sein de plusieurs classes primaires, dans ce cas précis, l'impact des récompenses dans ces classes.

De nos jours, il existe pléthore de façons pour récompenser un élève. Cependant, certaines fonctionnent mieux que d'autres et c'est sur cet aspect-là que repose mon mémoire. En effet, le but ultime de ce travail est d'observer une corrélation entre les différentes méthodes de récompenses et l'évolution des élèves dans leurs apprentissages scolaires. Ayant déjà vécu de nombreux stages dans l'espace BEJUNE, je me suis fréquemment retrouvée dans des classes où les récompenses étaient présentes, cependant jamais sous la même forme. Il est important de préciser que cette étude ne s'intéressera pas aux comportements générés grâce aux récompenses, mais plutôt au développement des apprentissages scolaires des élèves.

Selon Archambault et Chouinard (2006), « les enseignants utilisent ces systèmes davantage pour contrôler leurs élèves que pour les informer de leurs progrès et leur donner de la rétroaction positive » (p.138). En d'autres termes, toujours selon les précédents auteurs et selon les études menées notamment au Québec, il s'agirait d'un moyen de contrôle concernant le travail fourni par les élèves, leur attitude face au travail et non pas la gestion de classe. Dans cette vision des choses, l'effet attendu des récompenses ne sera donc plus le même et pourrait ainsi se transformer en punition pour ceux qui ne l'obtiennent pas. La forme que cette punition pourrait prendre serait par exemple le fait de devoir poursuivre un travail alors que d'autres profitent d'un privilège. Les notes peuvent elles aussi être ressenties comme punitions.

Toujours d'après Archambault et Chouinard, le plus étonnant est que ces systèmes mis en place sont très souvent planifiés avant que l'enseignant ne connaisse les acquis et les besoins des élèves de sa classe, ce qui semble totalement abstrait dans une telle optique visant à motiver les élèves dans leurs apprentissages. De ce fait, c'est là que doit se poser la question de la différenciation. Les récompenses se devraient de répondre à un tel processus, c'est-à-dire, être mises en place en connaissant les acquis et besoins des élèves. Vianin (2014) nous parle de son importance. Pour que ce processus se veuille utile et ne soit pas injuste, il est fondamental que « les élèves pensent pouvoir atteindre les objectifs définis » et que ceux-ci ne soient pas trop nombreux, car d'après Lieury et Fenouillet (1996, cités par Vianin, 2014) « on constate que plus il y a d'objectifs et plus la performance baisse » (p.58). Les récompenses devraient donc être attribuées selon l'atteinte des buts définis proprement à

l'élève. De plus, « les récompenses, trop souvent matérielles, sont peu reliées aux activités d'apprentissage, ne favorisent pas la motivation intrinsèque, sont diluées et ne permettent pas à chacun de recevoir quelque chose selon l'effort fourni » (Archambault et Chouinard, 2003, p.145). La pertinence des récompenses matérielles dans la phase d'apprentissage serait alors moindre, car celles-ci agiraient sur la motivation extrinsèque des élèves, autrement dit, sur l'intérêt à recevoir quelque chose d'externe.

Afin d'adapter les récompenses aux apprentissages des élèves, selon Combs, que cite Vianin (2014, p.56) « les élèves constituent la source de renseignements la plus fiable concernant le type de récompenses ». De ce fait, le choix des récompenses devrait provenir des élèves afin de les engager dans ce système visant à les récompenser.

Le but réel de cette recherche n'est pas de mettre en avant l'utilisation d'une récompense plutôt qu'une autre, mais plutôt de comprendre l'utilisation de cette dernière, afin qu'elle se veuille bénéfique aux développements des apprentissages pour chaque élève. L'élève doit se sentir capable d'atteindre les différents objectifs qu'il fixera au préalable avec l'enseignant.

Là intervient la théorie bémoriste qui montre que « le fait de récompenser une personne lorsqu'elle adopte un comportement souhaité l'encourage à le répéter » Viau (2009, p.86). Ainsi, comme l'affirme Viau (2009), les chercheurs ont permis, sur la base de ces études, de mettre en place de telles récompenses dans les classes en accordant des priviléges aux élèves afin de mettre en lumière leurs réussites scolaires.

1.2 État de la question

1.2.1 Définition de la récompense

Selon le dictionnaire Le Petit Larousse Illustré (2017) la récompense est un « don que l'on fait à quelqu'un en reconnaissance d'un service rendu ou d'un mérite particulier » (p.685).

D'un point de vue lié au contexte scolaire, Osterrieth (1988, cité par Vianin, 2009) affirme que : « La récompense consiste à accorder à l'individu un avantage ou une gratification d'ordre matériel ou moral, dans l'intention de renforcer et de fixer une conduite considérée comme souhaitable par l'éducateur » (p.53). Autrement dit, la récompense aurait comme but de pousser l'individu à réaliser une quelconque tâche, d'un point de vue comportemental ou non, d'une façon attendue par « l'éducateur » ou l'enseignant.

1.2.2 Contexte historique de la récompense

Selon Archambault et Chouinard (2006), « la pratique visant à récompenser les efforts des élèves pour apprendre est probablement aussi ancienne que l'école et l'enseignement. Cela dit, elle a pris de l'ampleur et s'est sophistiquée à partir des années 1960 » (p.135). Ces mêmes auteurs affirment que les récompenses sont apparues grâce à la conception behavioriste¹ où le comportement est motivé par des « renforcements ». C'est ainsi que différents incitants sont apparus, comme le renforcement verbal, l'attribution de prix aux meilleurs élèves, les tableaux d'honneur, les systèmes d'émulation basés sur l'octroi de récompenses matérielles. Selon eux, plusieurs systèmes se chevauchent souvent au Canada notamment ; un pour le comportement, un autre pour les devoirs ou encore un dernier pour les activités faites en classes.

Lieury (2017) avance le fait que la récompense est un très vieux principe pédagogique. Dans les années 1925, une expérience de maths fut menée sur des élèves par Hurlock (1925). Le but de l'expérience visait à comparer trois groupes d'élèves sur la résolution de problèmes. Un premier groupe était complimenté à chaque réponse, alors que l'autre ne l'était pas, contre un dernier qui était ignoré. Hurlock (1925) remarqua que le groupe récompensé progressait rapidement alors que les autres montraient une progression plus faible. Lieury (2017) affirme suite à cela, que l'humain détient l'ingéniosité de créer diverses formes de récompenses, utilisées comme renforcements positifs sur l'apprenant.

¹ La notion de behaviorisme sera abordée ultérieurement

1.2.3 Les formes de récompenses

Comme mentionné précédemment par divers auteurs, l'enseignant regorge de possibilités pour récompenser ses élèves. Pour Viau (2009), lorsque les récompenses sont utilisées afin de susciter la motivation à apprendre, elles peuvent prendre la forme d'objets matériels, mais encore de renforcements verbaux, ou consister en l'attribution de priviléges. Il convient de s'y intéresser de plus près.

Les récompenses matérielles

D'après Vianin (2014), elles se présentent sous différentes formes pouvant être « les friandises, l'argent, les jouets, les cadeaux, les gommettes, les autocollants, les tampons, les bonnes notes, etc. » (Vianin, 2014, p.54). Celles-ci étant très fréquentes dans le milieu scolaire selon Archambault et Chouinard, (2006) auraient un effet différent selon la manière dont elles seraient distribuées. Vianin (2014) certifie que le bien matériel donné à l'élève en guise de récompense aura bien un impact favorisant le comportement en question. Cependant, il insiste sur le fait que les récompenses « verbales » ou encore « les évaluations soulignant les apprentissages réalisés, [...] sont plus favorables à la motivation des élèves que les récompenses symboliques données sous forme de jetons, gommettes, ou de prix » (Viau, 1997, cité par Vianin, 2014, p.55).

Les récompenses verbales

Pour susciter la motivation à apprendre chez l'élève, selon Vianin (2014), les récompenses verbales sont des stratégies très efficaces pour motiver les apprenants.

Nelsen (2012) affirme que la récompense peut consister en un compliment, mais considère cependant qu'il peut rendre l'enfant dépendant de ceux-ci, devenant ainsi une source externe. En poursuivant dans le milieu scolaire, Gordon (2003) définit le concept de compliments comme étant un « message verbal qui communique un jugement positif sur une personne, son comportement ou une de ses réalisations » (p.49). Selon lui, la plupart des compliments ont un message caché. Le but en y ayant recours, serait donc de produire un changement voulu précis chez l'élève, par exemple : étudier davantage, continuer de bien travailler. Racine (2008) met également en avant et priviliege les récompenses dites « gratuites » telles que les compliments, les félicitations, qui ainsi ont un impact sur la motivation intérieure des élèves, dite intrinsèque. Cela permet, d'après Archambault et Chouinard (2006), « de les informer sur le développement de leurs compétences, produit un effet positif sur la motivation intrinsèque des adolescents, mais aucun effet sur celle des enfants » (p.140). Nous pouvons donc en déduire que ce type de récompenses est positif et permet à l'élève de percevoir ses

compétences dans les activités d'apprentissages, mais n'aurait pas d'influence sur des enfants en âge de scolarisation primaire.

L'attribution de priviléges

Les priviléges quant à eux peuvent selon Viau (2009) consister en une diminution de tâches, pouvant être des « dispenses de devoirs et de leçons » (Viau, 2009, p.86), mais peuvent encore consister par exemple en l'attribution de temps libre. Il y a néanmoins un aspect fondamental à ne pas négliger. Comme le mentionne Vianin (2014), les priviléges ne doivent en aucun cas consister en « la suppression d'une activité scolaire » (p.57), car cela aurait pour conséquence de faire passer comme message à l'élève qu'une activité est supprimée (considérée comme désagréable) et pour laquelle l'élève « aurait tout intérêt, dorénavant, à l'éviter » (Vianin, 2014, p. 57). Viau (1997) rejoint cette idée et affirme que les enseignants se doivent de se remettre en question sur les récompenses consistant à supprimer des devoirs ou des leçons.

Ces définitions de récompenses ainsi que les différentes formes que celles-ci peuvent prendre se rattachent à la théorie bémoriste qui d'après Naville (1964), a pour but de prédire et contrôler les comportements. Il paraît donc fondamental de s'intéresser à cette théorie, car en définitive, la visée prioritaire par l'usage de la récompense serait de renforcer un comportement jugé approprié et correct comme le veut le modèle bémoriste.

1.2.4 Le bémorisme

Selon Desmet et Pourtois (2002), le bémorisme est un concept allant de pair avec le précédent, car d'après Skinner « un petit renforcement peut exercer parfois une action considérable » (1969, cité par Desmet et Pourtois, 2002, p. 261).

Le bémorisme, aussi appelé, comportementalisme, est d'après eux, un courant qui se caractérise par la conviction qu'une existence d'une suite ininterrompue de causes et d'effets existe. « Ainsi, dans cette perspective, une conduite s'élabore, se maintient ou s'élimine en fonction de la nature récompensante ou punitive de ses conséquences » (Desmet et Pourtois, 2002, p.262). En d'autres termes, cela signifierait qu'un comportement serait contrôlé par la conséquence que ce dernier entraînerait. Il reposerait « sur l'idée que tout comportement est appris et non inné » (Fenouillet, 2017, p.12). Les bémoristes ont à la suite de cela, proposés deux principes d'apprentissage : le conditionnement classique et le conditionnement opérant.

Afin de mieux intégrer ces concepts ainsi que comprendre lequel entre en action dans le contexte scolaire, il se doit de nous y intéresser de plus près.

Le conditionnement classique

Ce premier apprentissage, révélé par Pavlov fut étudié chez le chien et consiste comme le dit Fenouillet (2017) « à associer par répétition un stimulus neutre et un stimulus inconditionnel jusqu'à ce que ce premier acquière le statut de stimulus conditionnel ». Autrement dit, lié à l'expérience menée, cet apprentissage s'explique de la façon suivante : l'animal est dans un premier temps attaché afin de se tenir calmement. Dans un second temps, l'expérimentateur fait entendre un bruit de métronome à l'animal, lui faisant tourner la tête. Puis finalement, « cette phase s'achève avec la disparition de cette réaction d'orientation au bout de quelques répétitions » (Fenouillet, 2017, p.12). La dernière phase consiste cette fois en la phase associative, autrement dit, « à faire précéder l'introduction de poudre de viande dans la gueule du chien par le signal sonore du métronome » (Fenouillet, 2017, p.12). Suite à cette phase associative décrite par Fenouillet (2017), Pavlov remarqua que seul le bruit du métronome entraîna une salivation de l'animal. Il remarqua par le biais de son expérience que la présence du stimulus, dans ce cas, la poudre de viande et le métronome, est donc la cause du comportement.

Le conditionnement opérant

Le second apprentissage que les behavioristes ont proposé, fut, comme le mentionne Fenouillet (2017), révélé par Thorndike et Skinner. En effet, Skinner s'y est intéressé de très près en travaillant avec des rats. Les animaux étaient placés dans une boîte où ceux-ci se déplaçaient librement. L'auteur explique la suite des événements et affirme que « lorsque l'animal explore sa cage aléatoirement dans un premier temps, il appuie généralement sur une manette qui lui distribue de la nourriture » (Fenouillet, 2017, p.13). Il précise qu'à la suite de cela, l'animal réitère la même attitude lorsque ce dernier a faim. C'est donc le comportement adopté dans cette situation qui est d'après Fenouillet (2017), « qualifié « d'opérant » (pour efficace) » (p.13). En d'autres termes, l'action serait effectuée pour obtenir de la nourriture. De plus, l'auteur mentionne l'explication de Thorndike pour qui « la sélection de la réponse opérante s'explique grâce à la loi de l'effet qui postule qu'un comportement qui a des conséquences positives a plus de chances d'être répété qu'un comportement qui a des conséquences négatives » (Fenouillet, 2017, p.14).

Ces expériences démontrent que les comportements peuvent être motivés par des renforcements externes, mais que les formes de ces apprentissages varient. En effet, dans un premier temps, le sujet en question associerait la récompense à un signal qu'il connaît, qu'il a acquis. Dans le second cas, il s'agirait d'un apprentissage réalisé, une compétence développée dans le but de recevoir une récompense. Ce deuxième processus, appelé conditionnement opérant, s'apparenterait selon Vianin (2014) au milieu scolaire.

Similitude en milieu scolaire

Archambault et Chouinard (2006) affirment que selon la conception behavioriste, « le comportement est motivé par des « renforcements » » (p.135). Toujours selon les mêmes auteurs, ces renforcements sont des incitants tels que « le renforcement verbal, l'attribution de prix [...] » (p.135). Ainsi, c'est sur la base du modèle behavioriste que des systèmes de récompenses se sont répandus dans les classes ayant pour but de récompenser le travail fourni par les élèves pour apprendre.

Selon Bandura (cité par Desmet et Pourtois, 2002), les renforcements auraient à la fois une fonction informative et motivante pour le sujet. Par ces propos, l'auteur rapporte que l'individu se doit d'être informé sur son comportement et motivé également suite à ces renforcements visant à lui permettre une prise de conscience.

Ceux-ci présentent néanmoins des limites. Selon Desmet et Pourtois (2002), « les renforcements peuvent être permanents ou intermittents, l'important étant que l'étudiant ne devienne pas prisonnier de la contingence de renforcement. Le but final étant que l'étudiant parvienne à travailler par lui-même » (p.266). Ces termes soutiennent le fait que les renforcements, autrement dit récompenses, se doivent de ne pas d'être trop fréquents, afin de soutenir l'intérêt premier, visant à fortifier la motivation de l'élève.

Archambault et Chouinard (2003) soulignent l'importance de cela en citant Greene et Lepper (1974) qui proposent, de recourir aux récompenses lorsque cela est jugé comme nécessaire, mais de les éliminer aussitôt que l'élève commence à se rendre compte de l'utilité de ce qu'il apprend et de ses capacités. Autrement dit, à partir du moment où la motivation intrinsèque prend le dessus.

1.2.5 La motivation en contexte scolaire

La récompense étant souvent utilisée comme outil de motivation dans les classes, comme mentionné précédemment ainsi que par Viau (2004) qui certifie que les enseignants ont recours aux récompenses afin de motiver les élèves « à travailler davantage lors des activités pédagogiques qui leur sont proposées » (Viau, 2004, p.86), il paraît important d'étudier la motivation en contexte scolaire.

Nous retenons de ce fait comme définition de la motivation, celle de Viau (1994)

La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévéérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. (p.7)

En effet, cette définition s'appuie principalement sur les différentes étapes qui occupent l'élève dans son processus motivationnel. Elle fait donc sens dans la présente étude visant à récompenser l'élève dans ses apprentissages.

Selon Archambault et Chouinard (2003) la motivation scolaire existe grâce à tous les déterminants qui pousseront l'élève à s'engager de manière active dans le processus d'apprentissage, et à adopter les comportements susceptibles de lui permettre de réaliser les objectifs d'apprentissage ainsi qu'à persévérer face aux difficultés.

Viau (2005) définit la récompense comme un facteur externe relatif à la classe influant sur la dynamique motivationnelle de l'élève. Selon ce dernier, l'enseignant possède un contrôle sur l'utilisation d'un tel système visant à « susciter la motivation de ses élèves » (Viau, 2005, p.5). Par conséquent, il est important de comprendre le fonctionnement interne de la motivation de l'élève en situation d'apprentissage.

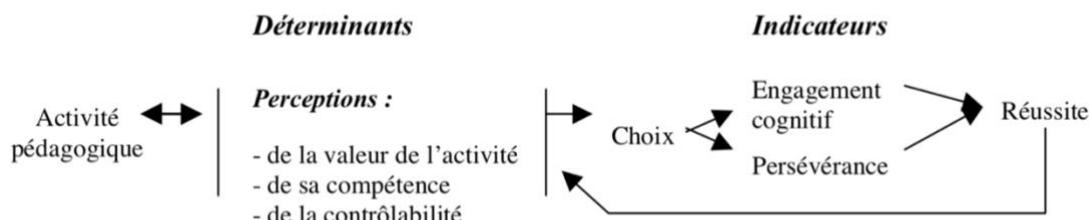


Figure 1 : La dynamique motivationnelle de l'élève selon Viau (2004)

Ce modèle tente de décrire la dynamique motivationnelle qui anime un élève lorsque celui-ci accomplit une activité pédagogique. Comme on peut le voir, cette dynamique prend principalement son origine dans les perceptions qu'a un élève de l'activité pédagogique qui lui est proposée. Trois perceptions se dégagent des nombreuses recherches menées durant ces deux dernières décennies: la perception qu'a l'élève de la valeur de cette activité pédagogique, la perception qu'il a de sa compétence à l'accomplir et la perception qu'il a du contrôle qu'il exerce sur le déroulement de celle-ci. (Viau. 2004, p.2)

Comme l'explique Viau (2004), les perceptions décrites dans ce modèle (nommées déterminants), visent à permettre à l'élève d'interpréter l'activité pédagogique qui lui est proposée. Ce sont elles qui déterminent l'intérêt, le degré d'engagement et de persévérance (nommés indicateurs) de l'élève dans l'accomplissement de l'activité. Ce dernier décrit ces perceptions de manière plus précise :

- ♦ Tout d'abord, la perception de la valeur de l'activité est définie comme le jugement que porte l'élève sur l'utilité ainsi que l'intérêt d'une quelconque activité pédagogique selon les buts qu'il poursuit.

- ♦ La seconde perception de l'élève concernera sa compétence et la perception qu'a ce dernier à propos de ses capacités à réaliser une activité qu'il n'est pas sûr de pouvoir accomplir.
- ♦ La perception de contrôlabilité mène l'élève à l'activité. Il s'agira ici de la perception qu'aura l'élève de son propre contrôle exercé sur l'activité ainsi que sur ses conséquences. Lié à cette perception de contrôlabilité, on parlera d'attributions causales. Il s'agit des causes que l'élève attribuera à un échec ou une réussite scolaire. Ces causes peuvent être externes, par exemple dues à l'enseignant, il s'agira là d'une perception de contrôlabilité faible chez l'élève. (Viau, 2004)

Après avoir explicité ces différentes perceptions, le modèle décrit que ces trois déterminants ont un effet sur les indicateurs : engagement cognitif, persévérance. En effet, Viau (2004) affirme que lorsque ces trois perceptions sont élevées chez l'élève, les conséquences en sont un engagement cognitif dans l'activité, une persévérance dans l'accomplissement de celle-ci ainsi que l'apprentissage attendu lié à cette activité.

- ♦ L'engagement cognitif correspond au degré d'effort mental déployé par l'élève durant une activité pédagogique.
- ♦ Quant à la notion de persévérance ; plus une activité motivera l'élève, plus il persévrera dans celle-ci et ainsi le temps qui y sera consacré sera considérable. De ce fait, il augmentera ses chances de réussites. Finalement, l'apprentissage sera interprété comme la réussite, l'aboutissement et la conséquence finale de la motivation. Viau (2004)

Ajoutons à cela que la récompense, visée prioritaire de cette recherche, a un lien direct avec ce processus de dynamique motivationnelle. En effet selon Viau (2004), la récompense est un facteur influençant l'engagement de l'élève dans l'activité pédagogique. En d'autres termes, les enseignants y ont recours afin de « susciter la motivation à apprendre » (Viau, 2004, p.86).

Richard et Bissonnette (1999) rapportent que, le degré d'engagement dans une tâche ainsi que le niveau de persévérance définiraient le degré de motivation de l'élève pour accomplir une activité pédagogique. Ce processus de dynamique motivationnelle, sur laquelle la récompense est un facteur, nous amène à distinguer les deux types de motivations, afin de pouvoir mieux comprendre où se situe la récompense.

Motivation intrinsèque et extrinsèque

Il existe deux grandes catégories de motivation : la motivation intrinsèque et extrinsèque. Le modèle de Viau (2004) précédemment présenté relève des deux processus de motivation à la fois. Comme mentionné, ce dernier admet que des facteurs relatifs à la classe, comme les

récompenses pouvant consister en « des prix, des priviléges ou des permissions pour souligner leur réussite » (Viau, 2004, p.86) agissent sur la dynamique motivationnelle comme des facteurs externes.

Selon Fenouillet (2017) la motivation extrinsèque influencera l'individu à agir uniquement dans le but d'obtenir une récompense ou alors afin d'éviter une punition ou toute autre chose désagréable. Viau (2004) rapporte que « la motivation à performer a remplacé celle d'apprendre » (p.9). En d'autres termes, les notes, visant à évaluer les élèves amèneraient ce dernier à ne plus travailler pour apprendre, mais à travailler pour les conséquences de cet apprentissage pouvant être une bonne note ou une récompense annoncée par l'enseignant. Les notes seraient selon Ryan et Deci (2000, cité par Viau, 2009), source d'une motivation extrinsèque. Viau (2004) relève également que le but premier que constitue l'école, étant celui d'apprendre, a été dépassé par l'importance de la réussite d'exams, d'épreuves. Les récompenses étant dans ce cas, les notes, pousseraient donc l'élève à apprendre dans l'unique but d'un bon résultat. Cependant, bien qu'extrinsèque, ce type de récompense par les notes serait tout de même une source de motivation pour l'élève qui impacterait la motivation intrinsèque, en poussant le sujet à s'améliorer.

Dans cette motivation intrinsèque, comme l'affirme Fenouillet (2017), l'individu cherchera à réaliser une activité qu'il choisira librement, cela dans le but d'obtenir une satisfaction et un plaisir à sa réalisation. Cependant, comme mentionné plus haut, les activités étant souvent imposées dans le contexte scolaire, peuvent s'avérer tout autant efficaces dans la motivation intrinsèque de l'élève, car d'après les propos de Fournier (2017) « nos comportements seraient motivés par l'intérêt, la curiosité, le plaisir d'apprendre » (p.43). En d'autres termes, certaines activités pédagogiques seraient elles-mêmes susceptibles de motiver l'élève selon l'intérêt qu'il ressent et l'envie d'une satisfaction finale de l'avoir réalisée.

Ces deux formes de motivation, comme le dit Fournier (2017), ont été étudiées par rapport à leurs effets sur l'apprentissage. Dans chaque recherche, il ressort souvent la même conclusion. Les individus, sous l'emprise de motivations intrinsèques, sont plus créatifs, plus engagés dans leurs différentes tâches et les travaux qu'ils produisent sont de meilleure qualité.

Or, lorsque des raisons extrinsèques, telles que les récompenses, viennent prendre la place de la motivation intrinsèque, le travail accompli ne se trouve pas pour autant dégradé. En effet, Fournier (2017) explicite ces propos et mentionne que « les modèles prennent en compte tout un ensemble de facteurs qui conditionnent l'apprentissage, comme les buts que l'on se fixe, les désirs, le sentiment de compétence, le rôle des émotions, le contexte de l'apprentissage... » (Fournier, 2017, p.44).

En d'autres mots, la récompense ne serait pas totalement inutile dans les tâches d'apprentissage, mais dépendrait également d'autres facteurs comme ceux précités. De ce fait, les récompenses présentent un impact sur l'apprentissage, bien que celles-ci soient dépendantes de « l'utilisation qu'en fait l'enseignant » (Vianin, 2014, p.57).

1.2.6 Différenciation ou uniformité ?

Dans le but d'optimiser la motivation de l'élève tout en respectant les conditions d'atteinte de la récompense, la question suivante se pose ; le chemin menant à la récompense doit-il être différencié ou uniforme ?

Différentes stratégies existent et visent à récompenser, renforcer les compétences des élèves. Maehr et Midgley (1991, cités par Sarrazin, Tessier et Trouilloud, 2006) affirment que l'enseignant doit notamment

offrir à tous les élèves des opportunités d'être reconnus (pas uniquement les plus forts), reconnaître le progrès personnel dans la maîtrise des contenus à apprendre, reconnaître des efforts réalisés dans une large gamme d'activités d'apprentissage (et pas seulement dans les activités les plus nobles). (p.15)

En d'autres termes, une telle démarche est donc pertinente, car elle permet à tous les élèves de se situer dans leurs apprentissages, leurs compétences propres et cela notamment en usant des compliments, encouragements adaptés aux activités d'apprentissage réalisées par chacun.

Afin d'établir un lien concret entre les différentes notions abordées, Lieury et Fenouillet insistent sur l'équilibre à trouver. Selon eux, « une bonne pédagogie de la motivation doit être équilibrée avec un niveau de récompense calibré à la difficulté et au niveau scolaire considéré » (Lieury et Fenouillet, 2013, p.22). Par « niveau de récompenses », cela suppose que celles-ci ne doivent pas être excessives, ce qui conduirait à « casser la motivation par l'impossibilité de fournir des récompenses plus fortes » (Lieury et Fenouillet, 2013, p.22).

Pour que les récompenses répondent à un processus de différenciation, celles-ci doivent être attribuées à l'élève en question en fonction de ses compétences afin de préserver sa motivation.

1.2.7 Apprentissage

Le concept allant être défini, va de pair avec les notions précédentes. En effet, l'implication de l'élève dans une tâche d'apprentissage dépendra de son degré de motivation pour celle-ci. Comme le mentionne Viau (2004), l'apprentissage est « la manifestation finale de la dynamique motivationnelle » (p.63).

Legendre (2012) définit l'apprentissage comme une activité de recherche de sens, où l'apprenant est confronté à divers obstacles, source de déséquilibre lui permettant l'acquisition de connaissances nouvelles. Selon lui, une visée constructiviste est nécessaire pour qu'un apprentissage soit significatif, il faut que celui-ci prenne appui sur les connaissances antérieures de l'individu, en l'amenant à les dépasser et les enrichir. Il est donc indispensable pour l'apprenant de bénéficier des ressources nécessaires ainsi que d'un soutien adéquat pour pouvoir progresser. L'auteur poursuit en mettant l'accent sur le fait que l'apprentissage se doit d'être significatif pour l'élève, avoir du sens afin que ce dernier puisse apporter des réponses aux questions qu'il se pose.

D'un point de vue lié à la récompense, les propos tenus divergent lorsque celle-ci entre en action. Archambault et Chouinard (2003) affirment que l'intérêt que présente l'élève pour une activité d'apprentissage est un facteur de motivation sur lequel l'enseignant peut agir, tout comme la conviction qu'anime l'élève de pouvoir réussir celle-ci ou encore ses croyances propres à la valeur des apprentissages. La récompense est ainsi, un facteur appartenant à l'enseignant sur lequel l'élève n'a que peu de contrôle. Les mêmes auteurs poursuivent en affirmant que les récompenses sont « une façon de contraindre l'élève plutôt que de soutenir son apprentissage » (p.146). En effet, « lorsqu'il s'agit de récompenses, les élèves en viennent très souvent à participer aux activités d'apprentissage » (Archambault et Chouinard, 2003, p. 147).

En d'autres termes, les élèves ont tendance à ne réaliser que ce qui les mène à la récompense. De plus, cela laisse croire à ceux-ci qu'ils sont poussés à réaliser une activité d'apprentissage avec pour objectif d'obtenir la récompense et non pas dans le but d'apprendre. Ainsi, « les élèves finissent donc par ne plus avoir d'intérêt pour les activités d'apprentissage et par perdre la curiosité naturelle qui les animait au début de leur scolarité » (Archambault et Chouinard, 2003, p.147).

Les objectifs pédagogiques

Roussel (2000, cité par Vianin, 2014), se rapproche des précédents propos et lie ceux-ci à la différenciation, il affirme que les objectifs pédagogiques doivent être difficiles et bien définis afin de susciter la motivation. Par ces termes, l'auteur explique qu'ils doivent être difficiles afin de motiver les élèves à les atteindre, mais ne néglige pas le fait que l'élève doit se considérer capable d'y arriver. En effet, il confirme cela en mentionnant l'importance pour les élèves de se sentir capable d'atteindre des objectifs définis et ainsi estimer avoir les compétences nécessaires pour atteindre les buts fixés.

En définitive, il est, d'après les auteurs précités, nécessaire de prendre en compte les compétences de chaque élève afin de définir les objectifs que celui-ci peut atteindre. S'ajoute évidemment à cela, le fait que les récompenses peuvent selon Vianin (2014) être utilisées afin d'informer l'élève lorsque ce dernier atteint un objectif, « ce qui renforce l'apprentissage et la motivation » (Vianin, 2014, p.59).

1.2.8 Controverses

Les chercheurs se sont déjà beaucoup posés la question sur les bienfaits de la récompense, et les affirmations, liées à celle-ci dans les classes, ne sont pas les mêmes pour chaque chercheur. Selon Vianin (2014), les récompenses « restent trop extérieures à la dynamique même de l'apprentissage pour favoriser la construction de réelles connaissances. » Celui-ci estime que les récompenses ne sont pas en lien direct avec le besoin et le désir de nouvelles connaissances. Par l'utilisation d'un tel système, les connaissances ne sont plus le point central du plaisir, mais les récompenses le sont. Il poursuit en affirmant que « l'utilisation d'un système de récompense peut donc détourner l'attention de l'élève vers des gratifications totalement extérieures aux enjeux réels des apprentissages scolaires. » (Vianin, 2014, p.64). Les efforts seraient ainsi minimisés par les élèves, afin de n'atteindre qu'un seul but, la récompense. Vianin (2014) cite Lieury et Fenouillet (1996) qui rejoignent cette pensée. Selon eux « les renforcements jouent un rôle plus important sur les performances que sur les apprentissages » (p.64). De même pour Lepper et Hodell (1989, cités par Viau, 2009), qui rejettent un tel système et affirment qu'un élève récompensé ayant du plaisir à apprendre verra sa motivation intrinsèque se transformer en une motivation extrinsèque. Ryan et Deci (2000, cités par Viau, 2009) soutiennent ces propos et sont ainsi opposés à une telle utilisation de récompenses.

De l'autre côté, des chercheurs s'opposent à cette pensée et n'y voient aucun aspect négatif, c'est le cas que soutient Cameron (2001, cité par Viau, 2009), considérant que le comportement sera susceptible de se reproduire si celui-ci est récompensé. Sur la base d'une expérience menée avec deux groupes effectuant des tâches (récompensées dans un cas et pas dans l'autre), celui-ci affirme que le seul effet négatif pouvant exister, apparaîtrait lorsque les récompenses sont anticipées, matérielles ou encore accordées uniquement sur la base du résultat de l'activité sans prendre en compte la performance.

Ainsi Viau (2009) avance que les pensées des chercheurs sont nuancées, mais que néanmoins, certains points se rejoignent, notamment la question des formes de récompenses.

Nous remarquons que l'origine du système de récompense est encore très proche de l'actualité de nos classes, puisque les propos cités précédemment ont tous des points

communs (tels que les impacts sur la motivation) et comme Viau (2009) l'affirme, cela fait depuis environ 25 ans que les chercheurs ne sont pas tous d'accord sur le sujet. Lieury (2017) avance encore une fois cela par ces propos. Selon lui « la contrainte tue la motivation », il précise que lorsqu'il y a récompense, l'enfant ne travaillera plus pour le plaisir, mais pour recevoir une gratification. Cependant, il poursuit en ajoutant que « la motivation intrinsèque n'est possible que pour les activités attractives. Pour les autres activités, matière scolaires rébarbatives, travail inintéressant ou pénible, il faut bien un renforcement – récompense, [...] pour motiver » (Lieury, 2017, p.31). De plus, dans le cas où une note est positive, celle-ci pourrait également être perçue comme une récompense.

1.2.9 Point de vue personnel à l'égard de la théorie

Les différents aspects théoriques nous permettent à présent de mieux comprendre toute la complexité que revêt la récompense au niveau des apprentissages. La réalité des classes primaires comporte de nombreux aspects capables d'influencer les notions théoriques parcourues jusqu'ici. C'est pour cette raison que nous pensons à ce stade de notre étude, que la récompense est un outil prioritaire permettant une implication, une progression de l'élève dans ses activités d'apprentissage.

De ce fait, il sera intéressant de confronter ces aspects théoriques à la réalité du terrain.

1.3 Question de recherche et objectifs

À travers cette recherche, nous désirons voir si les méthodes de récompenses choisies par les enseignants sont réfléchies et visent à faire progresser les élèves dans leurs apprentissages ou si au contraire, elles ne font que parasiter ces derniers. Nous nous interrogeons également sur l'interprétation des récompenses du point de vue des enseignants, mais également des élèves.

À travers la théorie parcourue, la question de la récompense est souvent définie comme étant négative sur le processus d'apprentissage. Cependant, il s'agit comme mentionné, de modèle théorique. Qu'en est-il alors des enseignants sur le terrain, qui y ont recours pour récompenser le travail des élèves ? Comment ceux-ci perçoivent-ils leur système de récompense et quels en sont leurs buts ? Y a-t-il des différences entre les enseignants ? Toutes ces interrogations nous mènent à formuler la question de recherche suivante :

Quelle est, selon les enseignants et les élèves, la place de la récompense dans les apprentissages scolaires ?

Souhaitant potentiellement instaurer un système de récompense dans une future classe, il apparaît fondamental de s'intéresser à la pratique des enseignants, leurs façons de faire et leurs objectifs en usant de la récompense.

Objectifs de recherche

Après avoir travaillé la théorie du sujet, et suite à la question de recherche voici trois objectifs. Nous désirons identifier à travers d'entretiens semi-directifs et de questionnaires :

- ◆ les formes de récompenses qu'appliquent les enseignants dans leurs classes,
- ◆ les objectifs visés à travers l'utilisation de récompenses,
- ◆ les risques que peuvent présenter les récompenses liées à la motivation des élèves.

Chapitre 2. Méthodologie

2.1 *Fondements méthodologiques*

2.1.1 Type de recherche

Deux types de recherche existent pour le chercheur : qualitatif et quantitatif. Selon Fortin et Gagnon (2016), la recherche qualitative se veut plus subjective que la forme quantitative, c'est une « recherche qui met l'accent sur la compréhension qui repose sur l'interprétation des phénomènes à partir des significations fournies par les participants » (Fortin et Gagnon, 2016, p.30). Elle vise donc à découvrir divers phénomènes, à les explorer et les décrire afin d'en comprendre le sens. Elle exclut donc le type quantitatif produisant des données numériques et permettant « d'établir des faits, de les décrire, de mettre en évidence des associations entre les variables, de prévoir des relations de cause à effet [...] » (Fortin et Gagnon, 2016, p.30). Dans ce travail, ces deux types de recherches précédemment définis seront employés.

La recherche menée vise à observer un phénomène à propos duquel de nombreuses questions se posent. Dans un second temps, le but sera de me permettre d'adapter mon enseignement afin d'aider mes futurs élèves.

La démarche choisie pour répondre à mes questions sera dans un premier temps de type qualitative, seuls 3 enseignants seront interrogés. En effet, puisque je désire comprendre l'utilisation des récompenses ainsi que leur efficacité au niveau des apprentissages des élèves, il paraît judicieux de s'intéresser à trois contextes différents. L'avis des élèves étant indispensable dans cette recherche, la méthode quantitative constituera également une part indiscutable de mon travail. Pour ce faire, des questionnaires seront rédigés une fois que tous les entretiens avec les enseignants auront eu lieu. Ce choix se justifie de la manière suivante : le fait de connaître les avis de chacun me permettra d'établir un questionnaire que je distribuerai aux trois classes.

Le but sera donc après avoir parcouru la théorie, de se rendre sur le terrain. Les moyens les plus appropriés pour ce travail seront donc, comme mentionnés précédemment : l'entretien et le questionnaire. Mon choix de procéder à la récolte de données auprès des enseignants par le biais d'entretiens se justifie ainsi : je désire recueillir les réponses à mes questions auprès de chaque enseignant en tentant de comprendre leur fonctionnement et la signification de leur démarche ; c'est pour cette raison qu'il m'est primordial de pouvoir communiquer et échanger. Concernant les élèves, j'ai quant à eux décidé d'obtenir leurs réponses par l'intermédiaire d'un questionnaire. Je désire tous les confronter à des questions exactement similaires afin de pouvoir analyser les résultats de manière quantitative cette fois-ci.

2.1.2 Type de démarche

Quatre types de démarches existent dans un travail de recherche : la démarche descriptive, d'innovation, explicative et compréhensive.

Selon Pasche Gossin (2018), la démarche descriptive « cherche à tracer le portrait d'un phénomène » (p.10). La démarche d'innovation quant à elle, « cherche à explorer, à transformer » (p.10). Celle dite explicative, « cherche à prouver » (p.10). Puis, la démarche de type compréhensive, « cherche à comprendre » (p.10).

Deux types de démarches sont adoptés pour cette recherche : descriptive et compréhensive. Premièrement descriptive, car celle-ci est centrée sur les enseignants et leur vécu, dans le but de dégager des éléments de leur pratique. L'analyse de leur propos quant à la récompense utilisée en classe permettra d'enrichir mes connaissances.

De plus, elle se veut de type compréhensif, car elle vise à comprendre un système instauré en contexte scolaire, à savoir l'usage des récompenses. Elle cherche à répondre à un questionnement. Effectivement, la première phase consistera à récolter les points de vue des enseignants, puis, ceux des élèves dans le but d'analyser ces derniers.

2.2 Nature du corpus

2.2.1 Récolte des données

Le but de ce travail vise à comprendre à travers d'entretiens, pourquoi certains enseignants emploient la récompense et quelle est leur motivation d'y recourir, en ciblant celle-ci sur les apprentissages des élèves. Je souhaite également obtenir un retour des élèves, et ainsi voir leur vision afin de comprendre si le but recherché par l'enseignant est perçu par les élèves. De plus, il sera intéressant et opportun de voir si les élèves étaient déjà motivés dans leur travail avant l'obtention d'une récompense.

Après avoir exposé les outils allant être exploités pour ce travail, il se doit de s'y intéresser de manière plus approfondie.

L'entretien

Le premier outil qu'est l'entretien, est selon Fontana et Frey (1994, cités par Fortin et Gagnon, 2016), un moyen privilégié permettant de tenter de comprendre l'autre. Le chercheur entre en contact direct avec le participant et tente de recueillir l'information dans le but de comprendre la signification d'un événement, d'un phénomène vécu par le participant (Fortin et Gagnon, 2016). Ce moyen de communication verbale entre deux personnes permet selon Fortin et Gagnon (2016) de guider la discussion selon le besoin du chercheur.

Dans un premier temps, l'entretien peut être « non-directif ». Celui-ci est, selon Barbillon et Le Roy (2012), une façon d'explorer une thématique à propos de laquelle on ne dispose que de peu d'informations. Il débute sur la base d'une question ouverte sur laquelle le sujet va s'exprimer. Ici, le chercheur laisse l'interviewé libre et n'introduit jamais d'éléments nouveaux. C'est donc une grande liberté d'expression qui est favorisée dans le cadre de l'entretien non-directif « avec un minimum de cadrage [...] il permet au sujet de livrer à la fois des informations nouvelles et la façon dont il associe naturellement ses idées » (Barbillon et Le Roy, 2012, p.15). D'autre part, l'entretien directif permet quant à lui d'affiner « un savoir et/ou confirmer une connaissance initiale sur une thématique établie » (Barbillon et Le Roy, 2012, p.24). Comme le mentionne ces mêmes auteurs, les questions ouvertes lors de cet entretien, visent à cadrer le discours du sujet. Il s'apparente à un questionnaire, excepté les réponses obtenues qui se donnent oralement. Le cadre et l'orientation du discours sont imposés au sujet, cela dans le but d'interroger les sujets sur un grand nombre de questions afin de permettre une analyse facilitée de celles-ci.

Finalement, l'entretien peut être « semi-directif ». Ainsi, Fortin et Gagnon (2016) affirment que l'échange s'effectue à partir d'une liste de thèmes que le chercheur désire aborder avec l'interviewé. Des questions sont formulées sur la base de ces thèmes et posées au répondant. Lors de sa mise en pratique, l'entretien semi-directif s'apparente à une conversation normale. Lodico, Spaulding et Voegtle (2010, cités par Fortin et Gagnon, 2016) affirment qu'il est fondamental de maîtriser pour le chercheur, l'écoute active qui permettra de mettre de côté tout préjugé afin de rester très attentif aux significations que le répondant exprimera. Fortin et Gagnon (2016) ajoutent à cela que le chercheur peut grâce à cette écoute active, réfléchir à ce qui vient d'être dit et y revenir pour approfondir un propos ou le valider. Le guide d'entretien est donc indispensable dans ce type de démarche.

Ce dernier s'explique pour Fortin et Gagnon (2016) de la façon suivante : « le guide d'entretien préparé selon les objectifs de l'étude et les thèmes choisis sert d'appui à la conduite de l'entretien » (p.321). Il est donc indispensable d'avoir une structure générale qui guidera l'entretien. Le chercheur pourra grâce aux questions générales contenues dans son guide, affiner celles-ci en posant des questions plus précises en fonction des réponses obtenues en premier lieu. Les questions formulées par le chercheur se doivent d'être « inspirées par le sujet d'étude [...], être courtes, neutres, énoncées clairement et ne contenir qu'une seule idée » (Fortin et Gagnon, 2016, p.321).

Précisons maintenant le choix de l'entretien semi-directif pour cette étude. Ce dernier est pertinent, car comme le mentionne Barbillon et Le Roy (2012), il permet d'allier l'expression libre du sujet à un cadrage du discours de ce dernier grâce aux thématiques définies au

préalable par le chercheur. Le but ultime pour le chercheur est donc « d'affiner le niveau des connaissances initial de la thématique, qui après traitement qualitatif ou quantitatif, permettra de répondre à la problématique et de tester les hypothèses » (Barbillon et Le Roy, 2012, p.15). Ce type d'entretien permet au sujet interrogé de s'exprimer sur ses sentiments et ses opinions concernant l'objet de recherche. Cependant, une part de flexibilité est laissée au chercheur et lui permet de partir de questions générales pour finalement avoir recours à des questions plus précises en lien avec le phénomène considéré (Fortin et Gagnon, 2016). Le travail de recherche établi en amont des entretiens nous permet donc de cibler les entretiens grâce à l'élaboration d'un guide qui a comme but d'organiser les questions auxquelles le sujet répondra.

Pour ce faire, l'entretien permettra de récolter les avis et convictions d'enseignants. Une telle méthode consiste pour le chercheur à établir un contact direct avec les participants et a pour but de recueillir des informations afin de comprendre un phénomène vécu par les participants interrogés.

Le questionnaire

Le questionnaire quant à lui de type quantitatif, « est un instrument de collecte des données qui exige du participant des réponses écrites à un ensemble de questions » (Fortin et Gagnon, 2016, p.322). D'après ces auteurs, ce dernier permet de collecter des informations concernant des événements, des situations connues. Il permet également d'être présenté sous forme de questions ouvertes ou fermées. Fortin et Gagnon (2016) précisent que celui-ci doit suivre un ordre de questions logique, définies par le chercheur. Cela oblige ainsi le questionné à y répondre de la façon dont elles lui sont présentées. L'outil de recherche que représente le questionnaire permet d'après Fortin et Gagnon (2016) la comparaison des réponses données par les différents participants, car l'instrument reste toujours le même d'une personne à l'autre. Les auteurs relèvent à cela que le questionnaire permet une récolte d'informations rapide auprès d'un grand nombre de personnes. Afin d'assurer la crédibilité des questionnaires, Fortin et Gagnon (2016) mentionnent le fait que les instructions quant à la manière de le remplir se doivent d'être les mêmes pour tous les répondants. De ce fait, elles seront les mêmes pour les élèves de chaque classe.

Le questionnaire a été défini en lien avec les thématiques de base du guide. La thématique de la recherche a permis de guider les questions posées aux élèves. Le but en procédant de cette façon, est de récolter tous les avis d'élèves en gardant un lien étroit avec les questions des entretiens. Le choix des trois enseignants pour la réalisation de ce travail s'est fait, car tous utilisent des récompenses pour encourager les apprentissages des élèves.

Après avoir élaboré le guide d'entretien, et sur la base des informations à collecter, les questions retenues pour le questionnaire ont été formulées de façon à pouvoir les mettre en lien avec l'avis des enseignants. De ce fait, l'ordre des questions s'apparente volontairement aux questions du guide d'entretien.

2.2.2 Procédure et protocole de recherche

Les deux outils concernant ma récolte de données évoqués ci-dessus ont pris forme dans le courant du mois de novembre 2018. Le but de cette recherche étant de se rendre dans différentes classes, j'ai tout d'abord pris contact avec des enseignants ayant dans leur classe un système de récompense pour les apprentissages mis en place. Grâce aux multiples stages réalisés à la HEP, cela m'a permis de limiter ma recherche au canton de Neuchâtel. Cela s'est fait dans un premier temps par e-mails où je leur ai expliqué ma démarche ainsi que l'objet de ma recherche. Cette prise de contact avait pour vocation de sélectionner l'unique critère de ma recherche, à savoir des enseignants utilisant un système de récompense pour les apprentissages.

Après avoir reçu les réponses des enseignants, les entretiens avec trois d'entre eux ont été planifiés. Ces entretiens ont duré entre 30 et 40 minutes chacun et se sont déroulés hors des heures scolaires, à 15h20 pour deux d'entre eux (7 HarmoS et 8 HarmoS) ainsi qu'à 16h30 (4 HarmoS). C'est suite à cela qu'a été fixé le moment propice à ma venue dans la classe pour la distribution des questionnaires. Le but de ma venue en classe visait à donner les mêmes consignes aux trois classes concernées, et d'assurer des réponses similaires aux éventuelles questions d'élèves.

2.2.3 Échantillonnage

D'après Fortin et Gagnon (2016) « l'échantillonnage est le processus par lequel on obtient un échantillon à partir de la population » (p.260).

Le choix de l'échantillonnage est important pour tout travail de recherche. En effet, la sélection des personnes pour ce travail a pour but de permettre de répondre à la question de recherche grâce aux informations qui seront recueillies. Car comme l'affirment Fortin et Gagnon (2016),

les critères de sélection, aussi appelés « critères d'admissibilités », incluent une liste des caractéristiques essentielles qui déterminent la population cible. Ils sont établis à partir du problème de recherche, du but ainsi que de la recension des écrits et du devis de recherche. (p.261)

De ce fait, pour mener à bien ma recherche, je souhaite avoir à faire à des enseignants de l'école primaire du canton de Neuchâtel ayant dans leur pratique un système instauré visant à récompenser les élèves dans leurs apprentissages. Évidemment, un nombre élevé

d'enseignants serait pertinent, mais les limites inhérentes à cette recherche dictent ainsi un choix restreint d'enseignants. C'est la raison pour laquelle trois enseignants seront interrogés, ceux-ci travaillant au cycle 1 (4 HarmoS) et au cycle 2 (7 et 8 HarmoS). Je ne désire pas faire de distinctions particulières entre les deux cycles puisque les différentes lectures effectuées n'ont pas apporté d'éléments théoriques spécifiques à cela. Deux enseignantes et un enseignant seront interrogés. Néanmoins, je ne pense pas que le sexe ait une influence pour cette recherche. En ne prenant que les élèves des classes des enseignants interviewés, cela permettra d'obtenir des réponses représentatives de la part des répondants concernant l'objet de ma recherche.

Les classes dans lesquelles j'effectuerai ma recherche sont les suivantes :

Tableau 1 : Echantillon des enseignants interviewés

Enseignant·e·s	Informations
Enseignante 1 : E1	7 ^e HarmoS 18 élèves
Enseignante 2 : E2	8 ^e HarmoS 19 élèves
Enseignant 3 : E3	4 ^e HarmoS 16 élèves

Dans ce tableau, sont synthétisés les systèmes mis en place dans les classes que j'ai volontairement retenues, dans le but de m'intéresser à trois systèmes de récompenses distincts.

Tableau 2 : Systèmes de récompenses des trois classes

	Classe 1	Classe 2	Classe 3
Système instauré	Cartes progressives (plus ou moins d'étoiles). Les élèves reçoivent un trou dans l'étoile lorsqu'ils s'expriment correctement en L2. ²	Trousseau de clefs. Les élèves reçoivent une clef lorsqu'un travail est atteint. Lorsque le trousseau est vert après deux semaines, les élèves reçoivent une récompense.	Deux systèmes : <ol style="list-style-type: none"> Travaux de groupes bien réalisés qui apportent une bille à l'éprouvette. Récompense lorsque l'éprouvette est pleine. Travaux individuels qui font avancer sur un parcours où des niveaux s'y trouvent (ceintures de couleur)
Critères d'obtention de la récompense	Carte complète : les étoiles sont toutes trouées.	Après une ou deux semaines avec clefs vertes obtenues tous les jours.	<ol style="list-style-type: none"> Éprouvette pleine de billes Atteinte d'un nouveau palier

2.3 Mesures pour respecter l'éthique

Comme le mentionne le code éthique de recherche pour les Hautes Écoles Pédagogiques, des principes généraux s'appliquent dans tout travail. « Toute recherche doit respecter les droits fondamentaux des personnes concernées, enfants ou adultes » (p.3). Je précise à cela que cette recherche sera menée avec libre consentement des participants. De plus, je m'engage une fois cette recherche terminée, à informer les enseignants des résultats obtenus.

Je garantis l'anonymat des personnes participants à ce travail de recherche et je m'engage à transcrire l'entier des entretiens mot pour mot ; ceci afin de ne pas déformer les propos des sujets interrogés et afin de permettre une meilleure compréhension de ceux-ci.

Dans l'entier de ce présent travail, il est de mon devoir de ne pas porter de jugement sur les opinions des enseignants ainsi que sur la politique des différentes institutions scolaires. Car selon le code d'éthique de recherche « toute recherche doit éviter de nuire à des personnes ou à des institutions » (p.3).

² L2 : Langue secondaire : allemand

2.4 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

L'analyse des résultats se présentera sous forme de différentes parties. Dans un premier temps, j'analyserai les éléments issus des entretiens avec les enseignants ; puis, dans un second temps, les différents points ressortant des questionnaires. La finalité visera en un constat général propre à chaque thématique abordée.

2.4.1 Transcription d'entretiens

La transcription des données est une des étapes initiales de la préparation de celles-ci pour l'analyse. La transcription en verbatim peut produire des données complètes et riches [...], les entrevues initiales et les notes de terrain sont généralement transcris intégralement de manière à ce que le chercheur soit conscient de la pertinence des données. Les mots exacts des participants sont enregistrés, de même que les aspects de communication non verbale. (Fortin et Gagnon, 2016, p.359)

Les entretiens seront donc avec l'accord des enseignants, enregistrés. Grâce aux enregistrements, je serai en mesure de les écouter autant de fois que nécessaire afin de ne rater aucune information lors de la transcription des entretiens. Ces transcriptions constitueront la base de mon analyse et permettront ainsi de multiples relectures de celles-ci, car, comme le mentionne Barbillon et Le Roy (2012) « La qualité de l'analyse sera d'ailleurs fortement dépendante de la qualité de la retranscription » (p.47). Pour ce faire, je transcrirai l'entretien en intégralité, en supprimant les mots de liaison et les hésitations telles que les « heu... » « ben... » afin d'alléger le texte et faciliter la lecture, il est primordial selon Barbillon et Le Roy (2012) que le texte reste lisible. Afin de différencier les personnes, j'utiliserai les abréviations suivantes : **C** = chercheur (moi) **E** = enseignant

Suite à la conduite des trois entretiens, les réponses authentiques des enseignants aux questions posées seront transcrites dans des tableaux, dans le but de les analyser.

2.4.2 Analyse des questionnaires

Concernant les questionnaires, j'organiserai les différentes questions posées sous forme de graphiques et encore d'un tableau afin de comparer les différents avis d'élèves. Les graphiques concerteront les réponses fermées.

Quant au tableau, il concertera les réponses ouvertes données par les élèves et visera à les synthétiser. De cette manière, les résultats seront plus exploitables et pourront être comparés. Chaque figure ou tableau sera explicité et interprété par la suite.

2.4.3 Traitement des données

Une fois les données transcrives, pour chacune des thématiques analysées (défini en lien avec le guide d'entretien, les questionnaires et les objectifs de recherche), les propos de chaque interviewé seront précisément reproduits dans un tableau. Le but de ceci visera l'efficacité de l'analyse de données afin de permettre la facilité de compréhension lors de la lecture. La transcription intégrale de chaque entretien se trouvera en annexe. Concernant les questionnaires, les tendances générales seront ressorties et ainsi, comme mentionné par Fortin et Gagnon (2016), cela rendra possible les comparaisons entre les répondants et également avec les réponses d'enseignants durant les entretiens.

2.4.4 Méthodes et analyse

Disposant d'informations à traiter tant au niveau qualitatif que quantitatif, l'analyse de contenu sera privilégiée dans ce travail. Cette dernière permet selon Barbillon et Le Roy (2012) « d'observer des corrélations, de repérer des indicateurs qui permettront d'apporter des éléments de réponse à la problématique de départ » (p.49). Elle consiste également en l'analyse de données et permet de « traiter le contenu des données narratives de manière à en découvrir les thèmes saillants et les tendances qui s'en dégagent » (Fortin et Gagnon, 2016, p.364). Le but de ce type d'analyse est de disposer, comme le mentionnent Barbillon et Le Roy (2012) d'un important corpus à analyser. Cela permettra de dégager le sens de ce qui a été dit en classant et en étudiant les informations.

Chapitre 3. Analyse et interprétation des résultats

Dans ce chapitre est présentée l'analyse des résultats de cette présente recherche. Grâce aux avis obtenus par les enseignants (à travers les entretiens) ainsi que ceux des élèves (dans les questionnaires), les thèmes généraux concernant nos objectifs de recherche seront analysés. De plus, l'objectif principal sera de répondre à la question de recherche étant :

- ♦ *Quelle est, selon les enseignants et les élèves, la place de la récompense dans les apprentissages scolaires ?*

Pour ce faire, les informations recueillies, nécessaires à l'analyse, ont été conservées. Celles-ci sont organisées et analysées de la façon suivante : l'analyse des entretiens en fonction de la thématique sera faite, puis suivie de la même façon par l'analyse des questionnaires donnés aux élèves, dans le but de tirer un bilan des deux en lien avec la théorie. L'analyse des résultats présente deux parties, (elles-mêmes séparées en sous-parties), qui sont les suivantes : l'utilisation des récompenses et les objectifs de la récompense.

Nous veillerons à garder une distance propice afin d'interpréter les résultats de manière à rester objectif tout en nous appuyant sur des propos retenus de certains auteurs.

Dans le but de faciliter la lecture et la compréhension de l'analyse des résultats, les tableaux concernent volontairement, à chaque fois, une thématique. L'ordre concernant les réponses données est toujours le même :

- ♦ E1 : enseignant de la classe 1
- ♦ E2 : enseignant de la classe 2
- ♦ E3 : enseignant de la classe 3

3.1 L'utilisation des récompenses

Les récompenses étant, comme mentionné par Viau (2004), un facteur externe à la classe, sont utilisées par les enseignants dans le but de motiver les élèves dans leurs activités d'apprentissage. Cependant, cette motivation dépend des conditions instaurées par l'enseignant. Les présents résultats s'intéressent dans un premier temps à l'aspect formel des récompenses.

3.1.1 Introduction aux systèmes de récompenses mis en place au sein des 3 classes

Dans le cadre de cette étude, chaque enseignant utilise différentes techniques visant à octroyer des récompenses aux élèves lorsqu'un objectif d'apprentissage est atteint. Il convient tout d'abord de rappeler les systèmes mis en place grâce aux propos des enseignants :

Tableau 3 : Les systèmes de récompenses

Systèmes de cartes ↓ L2	◆ « <i>Donc les cartes c'est des cartes avec un certain nombre d'étoiles, y a trois niveaux différents, de trois couleurs différentes, la première c'est « spricht gut Deutsch ». Donc le but c'est que... de pousser les élèves à parler plus allemand pour qu'ils obtiennent un trou dans une étoile. </i> » (E1, L.13)
Système de clefs ↓ Toutes disciplines confondues	◆ « <i>C'est sous forme de clefs de réussites. Donc chaque élève... ils ont un trousseau de clefs et puis ils ont des clefs par rapport à leur travail donc s'ils ont bien effectué leur travail, s'ils se sont impliqués, s'ils ont persévééré... s'ils ont eu du soin dans leurs exercices, ils vont avoir une clef. Cette clef, aussi par exemple s'ils travaillent, s'ils terminent leur travail dans le temps que je leur ai demandé. S'ils terminent, s'ils respectent les consignes et pis la clef du travail, ils vont avoir droit à une récompense après deux semaines si tous les jours ils ont eu des verts. </i> » (E2, L.5)
Système de billes & Système de paliers ↓ Toutes disciplines confondues	◆ « <i>On a fait un système de billes [...] c'est-à-dire on fait un travail par exemple sur le masculin et le féminin, toute la classe participe sur une semaine à une séquence qui est divisée en plusieurs interventions sur le masculin et le féminin et puis chaque fois que l'équipe classe a fait avancer son travail, on met une bille et pis quand les billes elles atteignent un certain niveau dans l'éprouvette, ils reçoivent tous un petit cadeau. </i> » (E3, L.10) ◆ « <i>Individuellement, [...] chaque fois qu'ils atteignent un palier, ils deviennent ceinture jaune, après ceinture orange, etc. et puis peut-être ceux qui arrivent à ceinture bleue, le but c'est d'être ceinture marron, ceux qui sont ceinture marron le but c'est d'être à ceinture noire. </i> » (E3, L.16)

Ces trois systèmes de récompenses possèdent des caractéristiques communes. Le premier constat est que, chaque enseignant interrogé possède un système mis en place au sein de sa classe sous forme de support visuel, ainsi les élèves ont toujours un point de repère pour se

situer dans leur progression face aux apprentissages, que ce système « appartienne » (trousseau de clefs, cartes) à l'élève ou non (billes, paliers). De plus, ceux-ci se présentent sous différentes formes dans les trois classes et ne concernent pas forcément chacune des disciplines. Chaque enseignant définit son propre système en fonction des besoins et attentes qu'il a de sa classe. En effet, dans les classes 2 et 3, le système mis en place concerne les différentes disciplines de manière générale. On y constate l'aspect interdisciplinaire alors que dans la classe 1, cela concerne uniquement la L2 (allemand) et a donc comme but d'encourager les élèves à s'exprimer dans la langue. Nous percevons donc que les enseignants peuvent définir par eux-mêmes, les disciplines dans lesquelles les récompenses peuvent s'avérer efficaces, que cela soit interdisciplinaire ou non.

La première question à laquelle les élèves ont été confrontés que nous présentons ci-dessous avait pour but d'introduire le questionnaire.

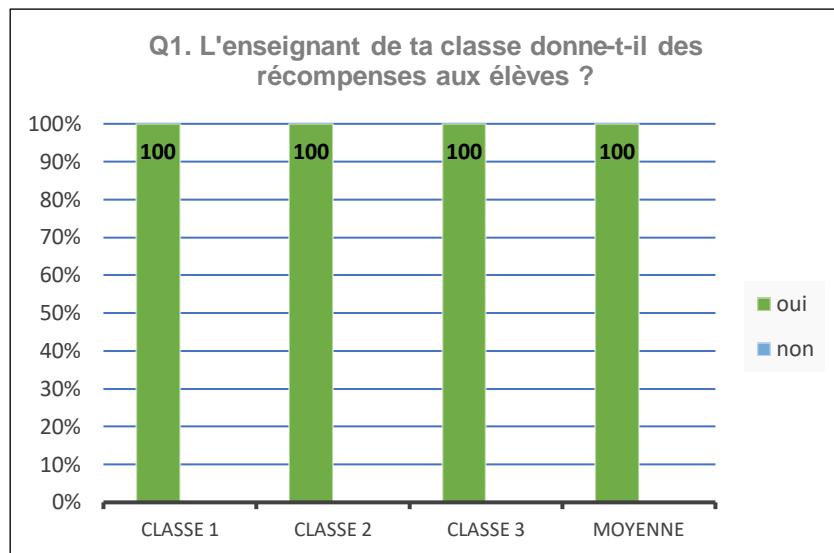


Figure 2 : L'enseignant de ta classe donne-t-il des récompenses aux élèves ?

Nous constatons que les réponses des élèves représentent le 100% de la classe à chaque fois. En effet, les classes pour cette étude ayant été préalablement choisies, ces résultats confirment la présence des récompenses au sein de chacune d'entre elles.

Nous pouvons synthétiser cette introduction en affirmant que les classes observées ont toutes un système instauré visant à récompenser les élèves, comme le veut la présente étude.

3.1.2 Les différents types de travaux récompensés

La première catégorie de questions abordées avec les enseignants ainsi que les élèves est celle des types de travaux récompensés. Il est fondamental de relever les caractéristiques auxquelles répond la récompense, dans ce cas, lié aux apprentissages des élèves, afin de mieux comprendre comment celle-ci est utilisée, et quelles sont les exigences des enseignants.

Tableau 4 : Les activités d'apprentissage récompensées

Expression orale en allemand	<ul style="list-style-type: none"> ◆ « <i>Pousser les élèves à parler plus allemand pour qu'ils obtiennent un trou dans une étoile. Et j'ai, uniquement parler allemand, pas parler juste allemand.</i> » (E1, L.15) ◆ « <i>Il y a de plus en plus d'élèves qui osent le dire et qui osent dire la phrase faux. Pis après moi je la répète juste une fois juste pour qu'ils l'entendent une fois juste, mais je les corrige pas pis ils comprennent que c'est ok.</i> » (E1, L.132)
Réalisation générale d'un travail	<ul style="list-style-type: none"> ◆ « <i>Par rapport à leur travail donc s'ils ont bien effectué leur travail, s'ils se sont impliqués, s'ils ont persévééré... s'ils ont eu du soin dans leurs exercices.</i> » (E2, L.6)
Réussite, tentative d'un exercice	<ul style="list-style-type: none"> ◆ « <i>Prenons toujours l'exemple du masculin féminin, voilà s'ils arrivent sur une feuille qui comporte trois jeux concernant le masculin et féminin, s'ils arrivent au moins à réussir le premier jeu.</i> » (E3, L.36) ◆ « <i>Si la réponse était juste, ils avaient un cadeau intéressant, pis si la réponse était fausse, ils méritaient quand même un petit quelque chose.</i> » (E3, L.215)

Au travers des propos tenus par les enseignants présentés ici, nous remarquons que chacun vise à récompenser ses élèves face à diverses activités d'apprentissage.

L'enseignant 1 affirme vouloir pousser les élèves à s'exprimer oralement dans la L2. Le but pour ce dernier ne constitue pas une récompense visant la qualité du travail, puisque l'élève est amené à parler, sans que cela ne se doive d'être correct dès la première fois.

Concernant les enseignants 2 et 3, ceux-ci affirment attribuer une récompense en fonction des élèves et du travail réalisé par ceux-ci. Ces propos s'apparentent à ceux évoqués par l'enseignant 1.

Nous soulignons une envie de relever l'implication de l'élève dans son travail, et encore une fois, pas le niveau d'exécution. Le but principal consiste selon les enseignants à faire participer les élèves aux différentes activités d'apprentissage, de relever leurs efforts personnels, et ne pas s'attacher à une « normalité ». Par conséquent, la récompense vise à souligner les progrès ainsi que l'investissement dont fait preuve l'élève.

Intéressons-nous aux réponses obtenues par les élèves sur la question suivante afin de voir si cela est perçu de la même manière que les enseignants. Précisons à cela que les élèves pouvaient cocher plusieurs réponses.

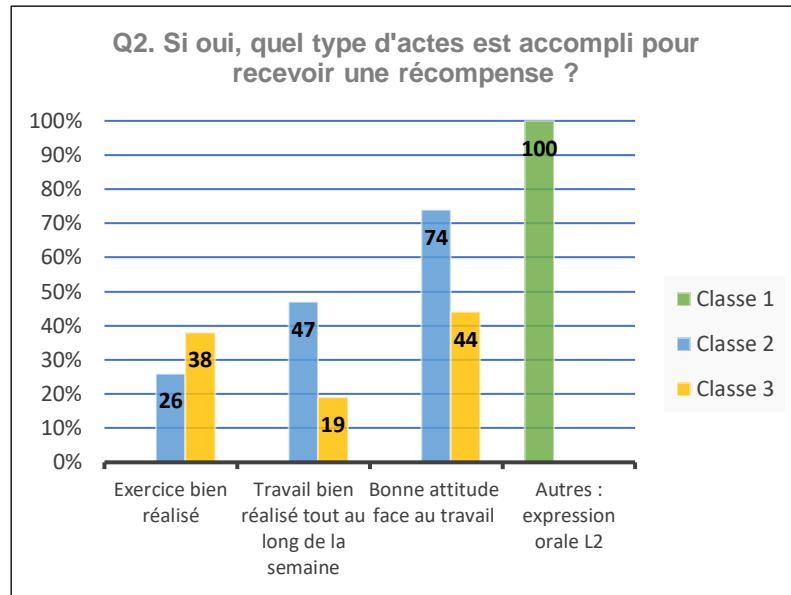


Figure 3 : Si oui, quel type d'actes est accompli pour recevoir une récompense ?

Les réponses qui ressortent sur la figure 3 montrent que les récompenses attribuées dans les classes 2 et 3 touchent globalement à trois aspects représentés ici que sont : *un exercice bien réalisé*, *un travail bien réalisé tout au long de la semaine*, *ainsi qu'une bonne attitude face au travail*. Toutefois, une majeure partie de la classe 2, soit 74%, affirme que l'attitude face au travail est l'acte le plus susceptible d'être récompensé.

Concernant la classe 1, 100% ont répondu que les tâches amenant une récompense concernent la L2, plus précisément le fait de s'exprimer oralement en allemand. Cette classe est ainsi récompensée selon un objectif bien défini, qu'est l'expression orale. L'attitude, la façon de travailler ainsi que la qualité du travail ne sont pas la visée prioritaire. Il semblerait de ce fait que la récompense intervienne dans le but de pousser les élèves à s'exprimer, sans évaluer la qualité du langage.

Les tendances générales qui ressortent des trois classes, montrent qu'il n'y a pas de critères de réussite auxquels les élèves se doivent de répondre, mais plutôt, un objectif de développement personnel, celui d'oser déployer ses connaissances et ses capacités du mieux que possible, dans le but de progresser, de s'améliorer constamment.

D'après les propos recueillis des enseignants ainsi que les réponses des élèves, les résultats parlent plutôt d'une globalité d'exécution, il s'agirait d'une attente liée à une implication des élèves dans leur travail et non pas à la qualité finale de ce dernier.

D'un point de vue théorique, Archambault et Chouinard (2003) pensent que les enseignants utiliseraient ces systèmes davantage pour contrôler leurs élèves que pour les informer de leurs progrès et leur donner de la rétroaction positive. Néanmoins, lorsque le résultat final n'est pas la condition à la récompense, cette notion de contrôle ne peut être retenue. Les résultats faisant ressortir une envie d'impliquer les élèves dans la tâche, il s'agirait de leur faire remarquer les progrès réalisés et non pas de les contrôler. Cameron (2001, cité par Viau 2009) affirme quant à lui que le seul effet négatif que peut présenter la récompense apparaît lorsqu'elle est accordée uniquement sur la base du résultat obtenu à l'activité, sans prendre en compte la performance de l'élève.

En se rapportant à ces propos, nous pouvons alors en déduire que la récompense au sein de ces trois classes n'a pas d'aspect négatif puisque celle-ci se base sur la progression des élèves et non pas sur la production finale.

3.1.3 Les formes de récompenses

Suite à l'analyse menée concernant les travaux réalisés par les élèves susceptibles d'obtenir une récompense, voici les formes que ces dernières peuvent prendre dans les classes interrogées. Le ressenti des élèves suite aux récompenses est également traité, ceci dans le but d'établir d'éventuels liens avec les formes de récompenses.

Tableau 5 : Les formes de récompenses

Matérielles + Privilèges	<ul style="list-style-type: none"> ◆ « À chaque fin de carte y a des cadeaux, [...] des stylos, des Washi-tape, des stylos marrants, des... enfin des trucs un peu originaux et à chaque fois ben en fait quand ils finissent la première carte ils osent piocher dedans sans regarder. » (E1, L.40) ◆ « S'ils arrivent au dernier, on arrive aux priviléges, d'abord c'est des cadeaux récompenses et après c'est vraiment le grâle. [...] choisir de faire tout un exercice, toute une matinée avec quelqu'un, même si c'est un TE ils pourront le faire à deux. » (E1, L.59)
Privilèges	<ul style="list-style-type: none"> ◆ « Ils ont droit à un privilège. » (E2, L.28) ◆ « Faire écouter aux autres élèves une musique qu'ils aiment, avoir la possibilité de jouer avec les ateliers de maths pendant 10 minutes après une récréation ou des choses comme ça. » (E2, L.101)
Matérielles + Privilèges	<ul style="list-style-type: none"> ◆ « Ils peuvent choisir un crayon de couleur, ils peuvent choisir un cahier. » (E3, L.48) ◆ « C'est pas toujours donner quelque chose. [...] ça peut... donner en fait une ouverture à accéder à des fonctions, distribuer peut-être les feuilles, y en a ils ont envie de nettoyer le tableau. » (E3, L.66)

Les enseignants définissent tous les récompenses qui entrent en jeu dans leur classe. Ces dernières se présentent sous différentes formes. Nous remarquons dans les propos tenus,

que ceux-ci ont recours aux récompenses dites, matérielles, ainsi qu'à l'attribution de priviléges. Cependant, aucun d'eux n'évoque les récompenses dites, verbales.

Un point qui ressort significativement est le fait que les enseignants n'optent pas uniquement pour les récompenses dites matérielles, car cette perspective n'apparaît à aucun moment. En effet, les priviléges sont présents dans les trois classes. Nous constatons que les enseignants visent à récompenser les élèves à un moment ou un autre, en se basant sur les priviléges. Pour eux, il s'agit de répondre aux envies des élèves, en leur permettant d'effectuer des activités choisies librement en lien avec les apprentissages, ou encore d'accéder à des fonctions liées à la classe. Nous remarquons l'importance que tous les priviléges ouvrent la porte du « choix » pour les élèves, provenant ainsi directement d'eux et non pas de l'enseignant en question. De plus, ceux-ci sont très souvent des « priviléges pédagogiques », c'est-à-dire que tous ont un quelconque lien avec la classe. Que cela soit lié aux activités d'apprentissage directement (telles que la musique ou les maths pour l'enseignant 2) ou encore au vivre-ensemble (tel que le travail collectif chez l'enseignant 1 ou encore l'attribution de fonctions chez l'enseignant 3).

Mais qu'en est-il des faits ? Des récompenses obtenues par les élèves ? Il convient désormais de s'intéresser pour les deux questions suivantes, aux élèves.

Q3. As-tu déjà reçu une récompense ?

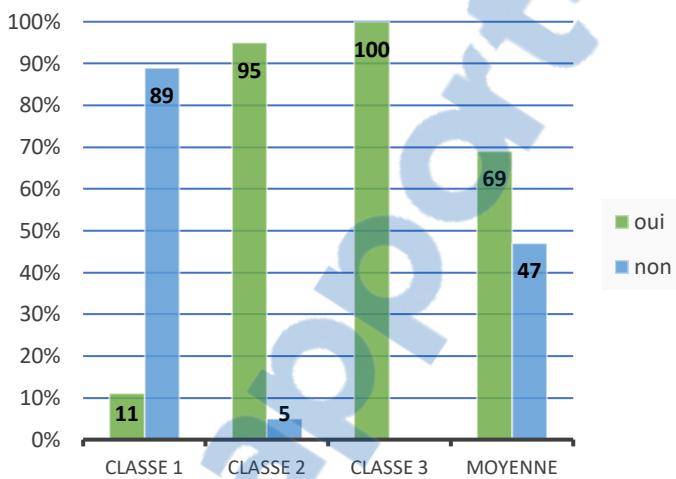


Figure 4 : As-tu déjà reçu une récompense ?

Q4. Si oui, de quel type était-elle ?

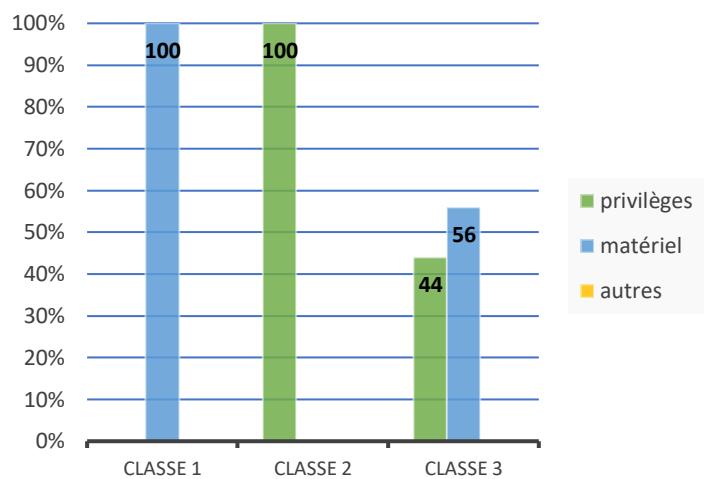


Figure 5 : Si oui, de quel type était-elle ?

A la question représentée sur la figure 4 nous constatons que le oui domine de manière générale. En s'intéressant de manière plus détaillée à chaque classe, nous remarquons que la classe 1 consiste en celle étant le moins récompensée (seulement 11%). Le fait que cela concerne uniquement la L2 comme mentionné précédemment, explique ce nombre de réponses élevées d'élèves non récompensés puisque l'allemand ne représente qu'une infime quantité de périodes.

Au contraire, pour les classes 2 et 3, le oui domine, à l'exception d'un cas (5%) jamais récompensé. En effet, à l'inverse de la classe 1 évoquée précédemment, les deux autres possèdent des récompenses visant toutes les disciplines, ce qui explique une telle différence.

Concernant la figure 5 se rattachant à la précédente, les élèves ont affirmé, pour les trois classes, que les récompenses auxquelles ceux-ci peuvent prétendre sont de type matériel, et consistent en des priviléges également, contre aucun autre type de récompense évoqué. Les tendances de la classe 3, où les deux formes de récompenses sont en action, ne sont que très peu nuancées. De ce fait, cela montre que les élèves possèdent le choix au moment de celle-ci, sur le type de récompense qu'ils souhaitent obtenir. Finalement, comme précédemment évoqué, la classe 1 représente qu'un faible pourcentage d'élèves récompensés, d'où les récompenses n'étant que matérielles. Le 100% de priviléges pour les élèves de la classe 2 démontrent un résultat clair, car cela est l'unique récompense instaurée.

L'intérêt de connaître le ressenti des élèves suite à l'obtention d'une récompense est un point à traiter afin d'établir des liens avec les types de récompenses.

En effet, sur l'ensemble des élèves questionnés, seul un affirme ne pas s'être senti fier d'obtenir une récompense. Le reste des résultats est sans appel avec 98% des élèves affirmant s'être sentis fiers d'eux.

Nous observons sur la figure 6 que la récompense présente un effet positif sur les élèves. Comme évoqué ci-dessus, la récompense débouche sur des priviléges liés à des activités pédagogiques. Cela constitue ainsi une source de motivation dont l'impact positif se manifeste au travers des réponses données par les élèves.

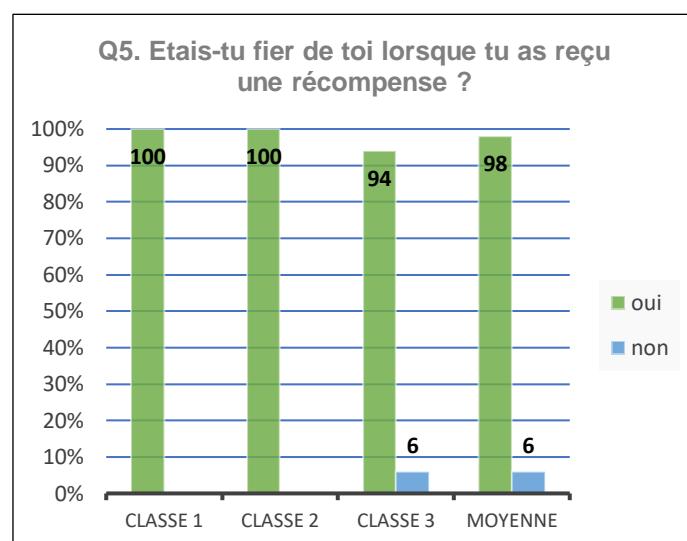


Figure 6 : Etais-tu fier de toi lorsque tu as reçu une récompense ?

Afin de synthétiser la thématique consacrée aux types de récompenses, voici les propos d'Archambault et Chouinard (2003) qui affirment que « les récompenses, trop souvent matérielles, sont peu reliées aux activités d'apprentissage, ne favorisent pas la motivation intrinsèque » (p.145). D'après les résultats évoqués, ces propos peuvent ainsi laisser penser que la présente méthode a, à contrario, le pouvoir de motiver les élèves tout en restant en lien avec les activités d'apprentissage. Cela est probablement une des raisons qui permet d'expliquer les résultats obtenus dans la figure 6 avec 100% des élèves des classes 1 et 2 ainsi que 94% de la classe 3 qui affirment avoir été fiers lors de l'obtention de ce privilège.

De plus, les réponses des enseignants et des élèves concordent tout à fait. En effet, les récompenses matérielles ainsi que les priviléges sont mentionnés chez les deux partis. Selon Combs, que cite Vianin (2014, p.56) « les élèves constituent la source de renseignements la plus fiable concernant le type de récompenses ». En d'autres termes, seuls ceux-ci connaissent la véritable récompense qu'ils souhaitent obtenir. Nous remarquons lors des entretiens que les trois enseignants interrogés insistent sur le fait que l'élève a le loisir de choisir sa récompense, qu'il s'agisse d'un privilège ou encore d'une récompense matérielle. Nous insistons sur ce terme de « choix », car comme cela s'est vu au travers des entretiens, chacun des trois enseignants a employé ce terme. Il n'y a donc, aucune imposition, l'élève bénéficiant d'un moment où lui seul prend la décision de ce qu'il souhaite recevoir.

3.2 Les objectifs visés à travers la récompense

Suite aux différentes formes de récompenses instaurées, les enseignants visent tous à impliquer les élèves dans leurs apprentissages, et ceci permet de dégager plusieurs points saillants, comme : la motivation, la fierté et le plaisir ou encore la différenciation.

3.2.1 Motiver les élèves

Selon les enseignants, la récompense est un moyen de motiver les élèves, dans le but de faire opérer un changement dans les activités d'apprentissage.

Tableau 6 : Les changements opérés

Amélioration, implication	<ul style="list-style-type: none">◆ « <i>On sent une amélioration, une envie, une certaine motivation qui n'était pas là avant</i> » (E1, L.140)◆ « <i>Le fait de pouvoir avoir cette récompense ça... c'est une manière pour eux de se dire « ah ben voilà, tu sais maman j'ai tellement parlé en allemand que j'ai reçu un cadeau ».</i> » (E1, L.236)
Implication dans les activités	<ul style="list-style-type: none">◆ « <i>Leur permettre de consolider ou bien aller plus loin dans les apprentissages sans qu'ils s'en rendent vraiment compte finalement.</i> » (E2, L.287)◆ « <i>Chaque fin de journée ils viennent spontanément me montrer leur cahier de l'élcolier [...] et puis ça leur tient à cœur de pouvoir rentrer à la maison et puis de montrer à leurs parents qu'ils ont bien travaillé.</i> » (E2, L.229)
Implication dans les activités	<ul style="list-style-type: none">◆ « <i>Ils vont sur un site internet qui va les aider à travailler une notion, ça va être sympa justement et ça, ça les encourage d'autant plus !</i> » (E3, L.190)◆ « <i>Les élèves sont tout contents de pouvoir montrer aux autres qu'ils ont pu... accéder aussi à quelque chose, un petit cadeau, un privilège.</i> » (E3, L.176)

Les enseignants perçoivent la récompense comme un facteur motivant chez les élèves. Comme mentionné pour l'enseignant 1, une réelle motivation se ressent depuis la mise en place des récompenses, de même qu'une amélioration. Les deux autres enseignants quant à eux ne s'expriment pas sur un changement à proprement dit, mais témoignent tous deux d'une implication plus intense et plus approfondie des élèves.

Nous remarquons d'autant plus que dans ces classes, les élèves poursuivent dans leurs activités d'apprentissage par le biais des priviléges obtenus. Par ailleurs, cette motivation n'est pas seulement le fait de recevoir quelque chose en contrepartie, mais une part de fierté semble avoir sa place. En effet, un réel sens à la récompense obtenue semble être perçu. Comme les enseignants l'affirment, les élèves s'expriment sur leur implication dans leur tâche d'apprentissage de leur plein gré, et perçoivent la raison les ayant menés à la récompense.

Comme présenté précédemment, la classe 1 est la seule où l'entier des élèves n'a pas encore été récompensé. De ce fait, voici les réponses obtenues à la question 7.

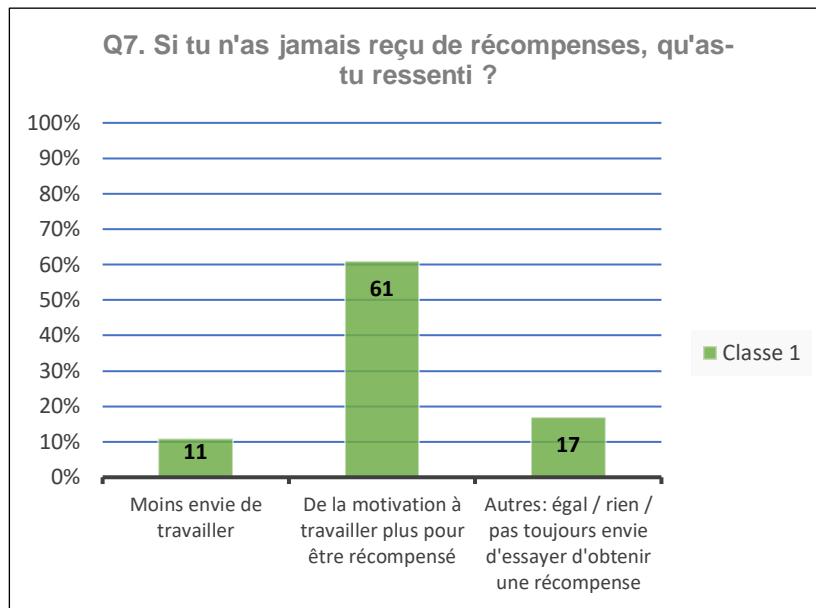


Figure 7 : Si tu n'as jamais reçu de récompenses, qu'as-tu ressenti ?

Nous remarquons que les réponses données par les élèves non récompensés sont variables. En effet, les résultats obtenus montrent une baisse de motivation pour 11% des élèves. Étonnement en contradiction à cela, 61% des élèves sont d'autant plus motivés pour atteindre un objectif, alors que les 17% restants n'y voient pas de changement. La récompense présente, dans ce cas, une double facette qui est discutable.

En effet, le lien avec le concept de motivation extrinsèque, précédemment évoqué dans la partie théorique, est manifestement présent. La majorité des élèves se sentant motivés à travailler plus, affirment l'être dans le but d'être récompensé. L'effet voulu de la récompense visant à motiver les élèves dans le but d'obtenir quelque chose ressort à travers ces réponses.

En nous référant aux propos d'Archambault et Chouinard (2009), qui affirment que les élèves participent volontiers aux activités d'apprentissage lorsqu'il s'agit de récompense, nous pouvons donc affirmer que cela est bien le cas avec 61% des élèves n'ayant pas encore été récompensés.

Un autre impact susceptible d'inquiéter, est celui d'une baisse de motivation et d'une envie réduite de travailler. La récompense serait alors une potentielle conséquence influant sur la perception qu'à l'élève de ses compétences à réaliser une activité, ce dernier se jugeant comme incapable d'atteindre un objectif susceptible d'amener une récompense. Néanmoins, précisons que cela ne représente que 11% des élèves de la classe 1.

Bien qu'il s'agisse d'une minorité, la question nous interpellant maintenant est liée aux précédents propos ; les récompenses n'auraient-elles pas comme conséquence d'agir uniquement sur la motivation extrinsèque ?

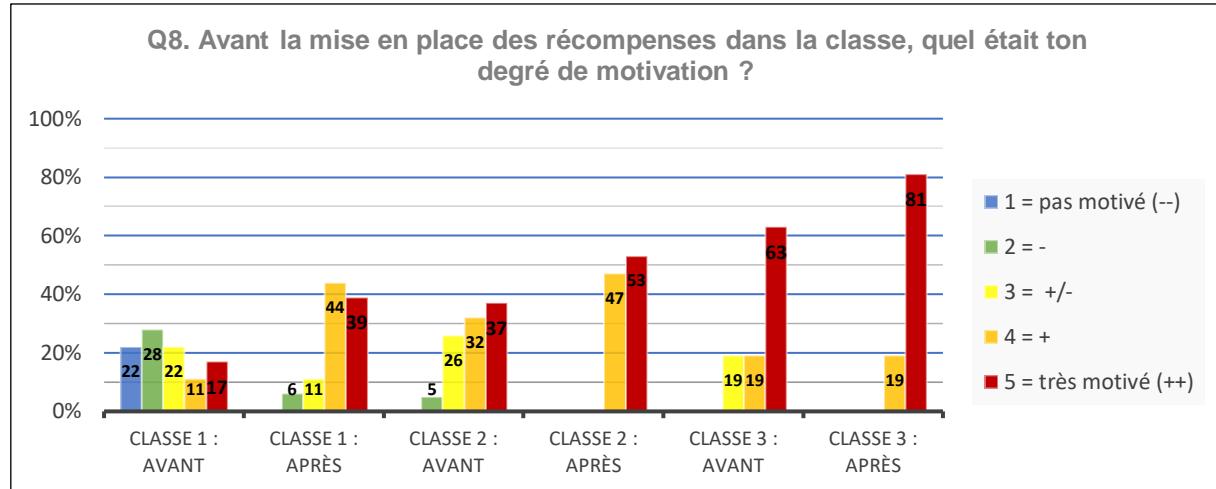


Figure 8 : Avant la mise en place des récompenses dans la classe, quel était ton degré de motivation ?

Ici, les résultats montrent une évolution entre « l'avant-après » des récompenses. Nous constatons pour chaque classe, un niveau de motivation inférieur avant la mise en place des récompenses, à celui actuel. Encore une fois, lorsque la récompense peut être obtenue, les élèves sont d'autant plus motivés à participer aux activités d'apprentissage, ce qui se manifeste à travers les résultats ci-dessus.

Un réel changement semble se manifester grâce à l'utilisation des récompenses. En effet, tous affirment qu'une augmentation de la motivation dans la réalisation des activités d'apprentissage se manifeste, à l'exception des 10% d'élèves non récompensés. Bien que cela semble influencer positivement les élèves, les résultats restent fragiles.

En effet, en constatant des changements sur la motivation, directement liés à l'obtention de récompenses, cela laisse penser, comme l'affirment Archambault et Chouinard (2003) que les élèves travaillent avec pour objectif, l'obtention d'une récompense. De ce fait, la conséquence serait une perte d'intérêt pour l'activité en elle-même, ainsi qu'une dégradation de l'envie ressentie dans une tâche d'apprentissage pour laquelle une curiosité était antérieurement présente.

Une importance... à quel point ?

La récompense ayant pour objectif de motiver les élèves au sein de leurs activités d'apprentissage, quelle est son importance ?

Tableau 7 : L'importance des récompenses

Oser s'exprimer	<ul style="list-style-type: none"> ◆ « Les récompenses pour moi c'était le meilleur moyen de les motiver. » (E1, L.232) ◆ « C'est une source de motivation et pis voilà le but c'est qu'ils essaient de parler. » (E1, L.233)
Constater ses progrès	<ul style="list-style-type: none"> ◆ « Qu'ils voient leurs progrès [...] ça les motive à bien travailler. » (E2, L.205)
Se dépasser	<ul style="list-style-type: none"> ◆ « Les encourager, les pousser à se dépasser » (E3, L.158) ◆ « C'est des petits trucs pour les remotiver, pour leur redonner un coup de peps, un peu d'énergie. » (E3, L.169)

Nous remarquons que les enseignants interrogés affirment que la récompense est importante dans le but d'engendrer un changement chez l'élève. En effet, tous jugent que celle-ci est un outil qui amène les élèves à s'améliorer dans leur travail. Encore une fois, l'importance est placée sur le processus de développement des compétences des élèves, et non pas sur la qualité du travail.

Alors qu'une nette évolution motivationnelle est marquée et que les enseignants jugent la récompense comme importante dans le but de motiver les élèves, qu'en pensent ceux-ci ?

Tableau 8 : Justification des élèves sur l'importance des récompenses

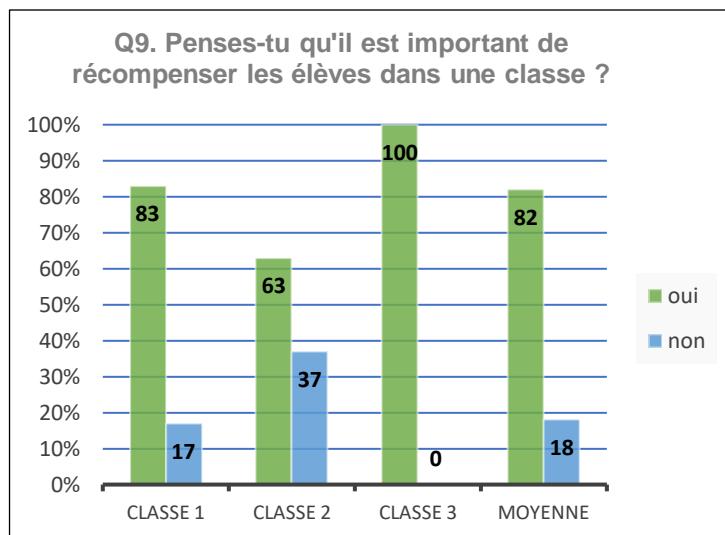


Figure 9 : Penses-tu qu'il est important de récompenser les élèves dans une classe ?

Ont répondu <u>oui</u> parce que :			
	Classe 1	Classe 2	Classe 3
C'est bien d'avoir des cadeaux			25%
Pour bien travailler		21%	25%
Pour motiver à travailler	50%	26%	50%
Pour travailler plus	22%	16%	
Être fier / donner confiance en soi	11%		
Ont répondu <u>non</u> parce que :			
	Classe 1	Classe 2	Classe 3
Plus important de travailler que recevoir une récompense		21%	
Rien ne va changer, c'est pas utile		11%	
L'école c'est pas pour avoir des cadeaux	6%	5%	
Les élèves peuvent faire exprès de travailler pour la récompense	6%		
On devrait toujours bien travailler et être motivé	6%		

Les tendances générales qui ressortent de la figure 9, montrent que 82% des élèves jugent la récompense comme importante, alors que 18% d'entre eux affirment que cette dernière ne l'est pas. En nous intéressant plus particulièrement aux classes de manière détaillée, nous remarquons que la classe 2 n'est pas tout à fait convaincue de la nécessité de récompenser. En effet, 37% affirment que récompenser n'est pas important. Le tableau accompagnant ce graphique regroupe les raisons évoquées par les élèves. Nous relevons le nombre conséquent de réponses justifiant l'utilité des récompenses dans le but de « motiver à travailler ». Les réponses des élèves évoquent la priorité de la réalisation des diverses tâches d'activités en premier lieu.

A l'opposé, le fait de placer l'intérêt dans la récompense en elle-même reste que peu évoqué, ressortant uniquement dans la classe 3, à 25%. Or, cela ne représente nullement la majorité et bon nombre d'entre eux y trouvent une pertinence liée au développement de ses connaissances ou encore à sa propre estime. Les avis sont alors nuancés et il semblerait que les élèves soient en partie conscients de l'envergure de la motivation intrinsèque.

L'importance de la récompense est clairement exposée chez les enseignants. Cependant, lorsque nous comparons cela avec l'avis des élèves, ceux-ci divergent. Selon Archambault et Chouinard (2003), les élèves s'investissent davantage dans les activités d'apprentissage lorsqu'il s'agit de récompenses. Lié à ces termes, une partie des élèves ne consacre pas une place particulière à la récompense et affirme même que cette dernière peut amener les élèves à ne travailler qu'en vue d'en obtenir plutôt que le simple fait de s'investir dans son travail. Or, la majorité des réponses données par les élèves coïncide avec les enseignants et place dans la récompense une importance visant la motivation à travailler. Selon Bandura (cité par Desmet et Pourtois, 2002), les renforcements auraient à la fois une fonction informative et motivante pour le sujet. L'individu se doit d'être informé sur son travail et également motivé suite à ces renforcements visant à lui permettre une prise de conscience. Ces deux fonctions attribuées aux récompenses, représentent bien la visée informative évoquée par les enseignants ainsi que la visée motivante par les élèves.

3.2.2 Engendrer le plaisir et la fierté

Bien que les résultats démontrent une augmentation considérable de motivation à travailler, qu'en est-il réellement du regard des enseignants et des impacts observés ? Ce qui compte aux yeux des enseignants est principalement le plaisir ainsi que la fierté qu'engendre la récompense.

Tableau 9 : Les impacts positifs de la récompense

Fierté : montrer son travail	<ul style="list-style-type: none"> ◆ « <i>J'ai une élève elle m'a dit « Ah, mais j'ai tellement hâte de montrer ma carte à mes parents, est-ce que j'peux la reprendre la verte ? » J'lui fais « mais oui ! elle est à toi ! » « ah parce qu'il faut que j'la montre à ma maman, elle sera tellement fière de moi ! »</i> (E1, L.238)
Fierté : montrer son travail	<ul style="list-style-type: none"> ◆ « <i>Je remarque que ça les touche beaucoup, d'être fiers de leur travail et puis de pouvoir montrer que à l'école ça va bien. »</i> (E2, L.231) ◆ « <i>Ça leur tient à cœur de pouvoir rentrer à la maison et puis de montrer à leurs parents qu'ils ont bien travaillé. »</i> (E2, L.230)
Plaisir : atteinte de ses capacités	<ul style="list-style-type: none"> ◆ « <i>Le but c'est quand même qu'ils aient du plaisir à travailler, à progresser »</i> (E3, L.250) ◆ « <i>Les encourager, les pousser à se dépasser, [...] c'est des petits challenges pour que l'enfant se dépasse je dirais. Que l'enfant puisse montrer qu'il a... que chacun a des capacités et quand on atteint une partie de ses capacités [...] ça mérite quelque chose, sous quelque forme que ce soit. »</i> (E3, L.158)

Au travers de leurs propos, chaque enseignant évoque la notion de plaisir ou encore la fierté qu'anime l'élève grâce aux récompenses.

Les enseignants 1 et 2 affirment tous deux avoir vécu une situation dans laquelle l'élève souhaitait montrer la trace (récompense) du travail accompli. Cela semble particulièrement important à leurs yeux, car de ce fait, cela démontre un vrai apport de la récompense, se manifestant sur la fierté ressentie des élèves d'être arrivé là où ils sont, d'avoir progressé.

L'enseignant 3 insiste sur le but premier qu'est *le plaisir à travailler*. Encore une fois, les élèves sont amenés à réaliser leurs activités d'apprentissage du mieux que possible, dans le but de reconnaître leurs efforts et leurs progrès.

Nous insistons donc sur la base de ces propos, sur cette envie constante de l'enseignant, que l'élève puisse jouir d'une reconnaissance propre à ses capacités d'apprentissage. Les impacts des récompenses démontrent que celles-ci influencent l'élève dans son développement et son rapport à lui-même, tout en passant par un aspect extrinsèque, la récompense verbale, n'ayant pas été évoquée parmi les formes de récompenses. Toutefois, les propos tenus par les enseignants prouvent que les élèves sont bien à la recherche de ce type de récompense.

Ces constatations d'enseignants, se manifestent-elles réellement chez les élèves ? En sont-ils conscients ? La question suivante illustre le plaisir et la fierté ressentie par les élèves suite à l'obtention d'une récompense. Rappelons que les résultats représentent uniquement les élèves déjà récompensés.

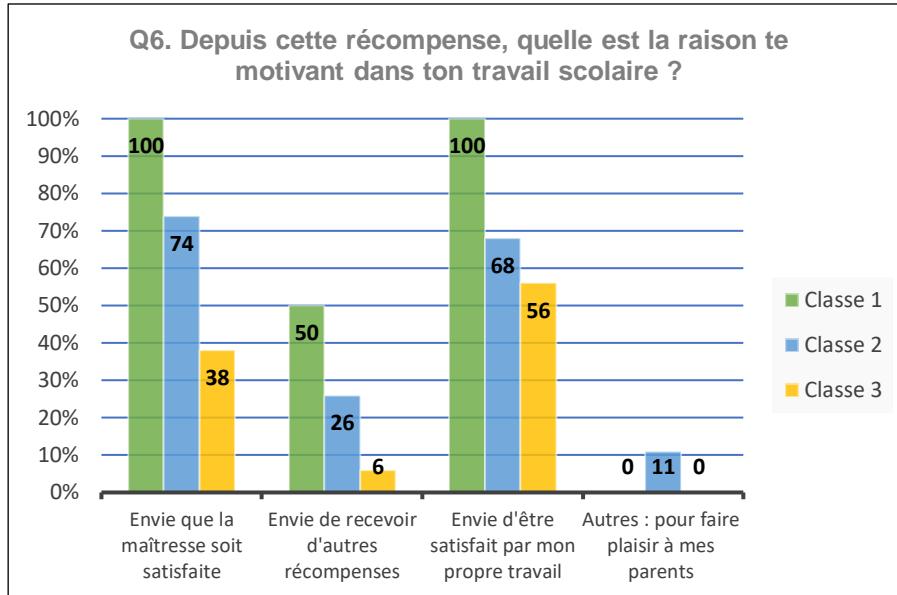


Figure 10 : Depuis cette récompense, quelle est la raison te motivant dans ton travail scolaire ?

Les élèves affirment être motivés en tout premier lieu pour se sentir « satisfaisants par leur travail » (plus de 50% des trois classes), mais également « pour satisfaire l'enseignant » (plus de 70% des classes 1 et 2). Concernant les trois classes, le constat est que ceux-ci démontrent une envie inférieure de recevoir d'autres récompenses en comparaison avec les autres raisons les motivant.

Ces résultats excluent alors un peu plus l'aspect totalement extrinsèque que représente le facteur récompense sur la motivation de l'élève. Bien que les récompenses verbales n'aient pas été mentionnées comme étant une forme de récompense attribuée au sein des trois classes, les résultats obtenus portent à croire que les élèves plaident en faveur de reconnaissances externes (enseignants et parents), sous quelques formes que ce soit. Les réponses apportées à « l'envie d'être satisfait par son propre travail » permettent également cette exclusion de notion uniquement extrinsèque. Nous remarquons que la récompense obtenue engendre une augmentation de motivation intrinsèque, soit une motivation à s'autosatisfaire pour 100% des élèves récompensés de la classe 1, 68% des élèves de la classe 2 et 56% de la classe 3.

La motivation extrinsèque qu'explique Fenouillet (2017), est une motivation dans laquelle l'individu n'agira que dans le but d'obtenir une récompense. Sur la base des résultats obtenus, il est vrai qu'une partie des élèves confirment ces dires en ne visant que la récompense.

Cependant, le reste des élèves interrogés (plus de 50%), présentent également l'effet inverse, avec une motivation ne visant pas à atteindre un mérite, mais plutôt une fierté personnelle. Nous remarquons d'autant plus que les élèves souhaitent satisfaire leurs enseignants ou encore leurs parents. Nous lions cela aux propos de Racine (2008) qui met en avant les récompenses telles que les compliments, les félicitations, qui ainsi ont un impact sur la motivation intérieure des élèves, dite intrinsèque. Les réponses données par les enseignants soutiennent également cela. En effet, ces derniers ressentent l'envie qu'anime les élèves à montrer les étapes franchies au sein des apprentissages, en démontrant cela aux adultes de références ; parents ou enseignants.

3.2.3 Différencier

Dans le but de ne pas démotiver les élèves, les trois enseignants ont affirmé que la différenciation pour un élève ou un autre est un élément primordial des récompenses dans une classe. Pour les enseignants, adapter ses attentes en fonction de l'élève, permet à chacun d'atteindre un objectif.

Tableau 10 : La différenciation des enseignants

Selon l'élève	◆ « <i>Moi en fonction de l'élève, j'individualise, c'est-à-dire que je vais pas mettre la, le même trou pour une question que tous les élèves m'ont dit.</i> » (E1, L.19)
Selon l'élève	◆ « <i>S'ils arrivent pas forcément, mais ils se sont donnés à fond pendant une semaine pour réussir à écrire rapidement et puis terminer à écrire leurs devoirs dans les temps, après ils peuvent prendre le privilège de se faire écrire les devoirs par la maîtresse.</i> » (E2, L.88)
Selon l'élève	◆ « <i>Il faut toujours bien faire attention que les élèves qui ont le plus de difficultés puissent aussi atteindre un critère minimal, comme ça eux aussi seront récompensés.</i> » (E3, L.24)

Les trois enseignants interrogés ont tous répondu, et avec une ferme conviction, que le besoin de différenciation dans la mise en place d'un tel système de récompense est indéniable. Ces derniers insistent sur le besoin de définir des « paliers » à atteindre propre à chaque élève.

Dans la classe 1, cela concerne la structure des phrases énoncées par les élèves, plus ou moins complexes. Dans la classe 2, les récompenses sont attribuées après une semaine ou deux en fonction de leur progression d'apprentissage. Puis finalement concernant la classe 3, les élèves définissent d'un commun accord avec l'enseignant des paliers à atteindre.

Les éléments que la littérature décrit sont ainsi en totale concordance avec les réponses obtenues lors des entretiens. Comme le mentionne Vianin (2014), il est indispensable, si l'on veut rendre le processus de récompenses utile, que « les élèves pensent pouvoir atteindre les

objectifs définis » (p.58). De ce fait, les attentes doivent être adaptées aux compétences des élèves, ce qui est le cas dans les trois classes concernées.

Conclusion

Présentation synthétique des principaux résultats

La présente analyse de mon travail a permis de mettre en avant les pratiques des enseignants quant à l'usage des récompenses ainsi que les objectifs visés par leur emploi. De plus, la vision des élèves liée à cela a permis d'avancer les limites que peut présenter la récompense lorsqu'elle influe sur les apprentissages des élèves.

Pour commencer cette partie conclusive, rappelons brièvement les éléments nous ayant amené jusqu'ici. Au travers des différentes notions présentées, nous remarquons qu'il est à priori essentiel de permettre aux élèves de s'investir pleinement dans leurs apprentissages, afin que ceux-ci y trouvent du sens. De plus en plus, nous parlons de récompenses en classe et celles-ci semblent se manifester non plus uniquement dans le comportement adopté par l'élève, mais dans ses activités d'apprentissage. Cela a parfois pour conséquence que l'élève ne sait plus forcément dans quel but pédagogique il réalise une tâche d'apprentissage et y trouve uniquement un sens en visant une récompense, considérée comme aboutissement de son travail. Il est donc important pour chaque élève, de prendre en compte ses propres capacités, dans le but de constater une évolution, une progression.

Rappelons maintenant la question de recherche établie dans la problématique, à savoir :

Quelle est, selon les enseignants et les élèves, la place de la récompense dans les apprentissages scolaires ?

Pour y répondre, trois objectifs de recherche ont été posés.

Un objectif de recherche était de savoir quelles formes de récompenses appliquent les enseignants dans leurs classes. Après avoir analysé les entretiens ainsi que les questionnaires, il en est ressorti que les enseignants emploient plusieurs types de récompenses, se présentant sous forme matérielle et consistant également en l'attribution de priviléges. Grâce aux avis des enseignants et des élèves, il s'avère que le choix des récompenses appartient à l'élève. Aussi, les récompenses peuvent être diversifiées puisqu'elles ne se présentent pas sous une unique forme, ce qui permet un lien permanent au contexte scolaire. Comme évoqué dans l'analyse, les récompenses peuvent être liées aux activités d'apprentissage et encore au vivre-ensemble de la classe.

Le deuxième objectif était de connaître les objectifs que visent les enseignants par l'emploi de la récompense. Ceux-ci ne sont pas si nombreux, mais sont passablement « larges ».

L'objectif premier visant à motiver les élèves est le principal et se trouve être plus complexe que cela ne laisse paraître. Les enseignants affirment que les progressions d'apprentissage sont visibles grâce à l'utilisation des récompenses. Effectivement, ceux-ci ont mis en avant l'objectif de faire progresser l'élève et non pas de le faire réaliser son travail de manière optimale, en atteignant un résultat précis.

Nous pouvons mettre cela en lien avec le schéma de Viau (2004) décrivant la dynamique motivationnelle qu'anime l'élève en situation d'apprentissage. Puisque ce processus se base sur les différentes perceptions de l'élève lui permettant d'interpréter une activité d'apprentissage, nous remarquons que la perception qu'a celui-ci de sa compétence ainsi que sa perception à propos de ses capacités à réaliser une activité qu'il n'est pas sûr de pouvoir accomplir, est une composante atteinte. En effet, grâce à l'objectif premier des enseignants, qui visent à récompenser l'investissement et la progression de l'élève, la perception qu'aura celui-ci de sa compétence sera davantage positive.

Encore une fois, la norme n'existe pas au sein des classes et chacun peut obtenir une récompense en fonction de ses progressions et de son niveau. La différenciation est donc un objectif lié à la récompense que les enseignants ne négligent pas. Par ailleurs, tous ont affirmé observer des effets sur cette motivation, soit : la fierté et le plaisir que ressentent les élèves. Ainsi, cela démontre que la motivation intrinsèque est atteinte, bien que l'apport extrinsèque (la récompense) y joue un rôle.

Les réponses obtenues par les élèves ont permis de comparer les objectifs et effets de la récompense relevés par les enseignants, afin d'observer si ceux-ci étaient présents chez les élèves et donc, dans le but de remarquer la place de la récompense selon les deux partis.

Finalement, bien que les résultats de cette étude démontrent un impact positif par l'usage de la récompense dans les activités d'apprentissage, ce travail de recherche présente des limites, celles-ci liées au troisième objectif concernant les risques que peut représenter la récompense. Les résultats obtenus montrent en effet que la récompense agit dans les trois classes étudiées, sur les deux types de motivation : extrinsèque et intrinsèque. Bien que le modèle behavioriste affirme que les renforcements permettent de conditionner un comportement, il ne permet pas de prouver que ce dernier fonctionne de manière optimale puisque des diminutions de motivation sont ressorties. Bien que cela ne représente que 5%, nous nous devons de ne pas écarter ce chiffre.

De plus, les résultats sont à prendre avec prudence et ne doivent en aucun cas en faire des généralités, ceci dû au faible échantillonnage. La multitude d'informations obtenues m'a permis de répondre à mes questions, mais pour en tirer de réels constats, il serait intéressant

d'élargir le champ d'individus interrogés en poursuivant l'étude menée sur un nombre de classes plus conséquent. Étant activement impliquée dans mon travail de recherche, il n'est pas impossible qu'une certaine part de subjectivité existe.

Les résultats obtenus ne permettent pas d'obtenir une façon de faire que l'on peut tout à fait approuver et appliquer à coup sûr. Cependant, cela démontre qu'un tel système visant les apprentissages scolaires (et non pas les comportements), a sa place dans les classes. Il mérite même réflexion de potentielle modification concernant les systèmes très fréquents ne visant qu'à récompenser ou sanctionner un comportement, ignorant de toute part les progrès réalisés par les élèves dans leurs apprentissages.

Autoévaluation critique

Une des principales difficultés dans la réalisation de ce travail fut certainement de le débuter. S'agissant d'un travail considérable sur toute l'année, la principale crainte était de ne pas réussir à fournir la qualité attendue. De plus, la tranche de pratique professionnelle étant considérablement longue en troisième année, il a fallu organiser mon temps de manière optimale.

Cette recherche fut bénéfique pour ma pratique future, du début à la fin. Le fait de réaliser des entretiens m'a permis d'être plongée dans le monde de l'enseignement grâce aux échanges avec les personnes du terrain et cela m'a permis de rencontrer d'autres pratiques que celles observées jusqu'ici. De plus, le fait d'avoir des données provenant des enseignants et des élèves, m'a permis de confronter les différents acteurs intervenants dans la récompense, ce qui, selon moi, est un point fort de cette recherche.

Je suis bien consciente après avoir réalisé ce travail, qu'il n'existe pas de recette toute faite concernant l'utilisation de ce système de récompense dans les activités d'apprentissage des élèves. Néanmoins, après avoir analysé les résultats, cela a apporté de nombreuses pistes qui peuvent être adaptées à la pratique afin de trouver un système étant le plus efficace possible et bénéfique pour les élèves. En effet, les résultats montrent que la récompense a sa place dans les classes et prépare de plus, les élèves à leur future vie citoyenne. Il paraît cependant fondamental, d'adapter les récompenses à chacun, c'est-à-dire qu'une différenciation par rapport aux capacités de chaque élève se doit d'être présente.

Pour conclure, les différentes lectures parcourues lors de la réalisation de la problématique ont apporté de nombreuses connaissances au sens plus large que la récompense.

Perspective d'avenir

Si ce travail de recherche devait être approfondi, je récolterais des données supplémentaires. Je modifierais également la méthodologie dans le but de mener une expérimentation, tout en maintenant la récolte des avis d'élèves. De ce fait, la nouvelle question de recherche serait :

Quels outils l'enseignant est-il susceptible de mettre en place afin de motiver intrinsèquement les élèves dans leurs activités d'apprentissage ?

Par conséquent, cela signifierait que cette nouvelle question de recherche m'amènerait potentiellement à mettre en œuvre de nouveaux moyens afin de susciter la motivation intrinsèque des élèves.

Références bibliographiques

Bibliographie

Archambault, J. & Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe* (2^e éd.). Boucherville, Canada : Gaëtan Morin Éditeur.

Archambault, J. & Chouinard, R. (2006). Doit-on récompenser les élèves pour les motiver à apprendre ?. In B. Galand & É. Bourgeois (Ed), *Se motiver à apprendre*. (pp. 135-144). Paris : Presses Universitaires de France.

Barbillon, E. & Le Roy, J. (2012). *Petit manuel méthodologique de l'entretien de recherche : de la problématique à l'analyse*. Paris : Enrick B. Editions

Desmet, H., & Pourtois, J. P. (2002). *L'éducation postmoderne*. Paris : Presses Universitaires de France.

Fenouillet, F. (2017). *La motivation* (3^e éd.). Paris : Dunod.

Fortin, M.-F. & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche*. (3^e éd.). Canada : Chenelière Education.

Fournier, M. (2017). La motivation, ça s'en va et ça revient. *La motivation*. Auxerre : Éditions Sciences Humaines, p. 42-47

Gordon, T. (2003). *Éduquer sans punir*. Québec : La Magnétothèque.

Larousse. (2017). *Le Petit Larousse Illustré*. Paris : Larousse

Legendre, M.-F. (2012). *Jean Piaget et le constructivisme en éducation : La pédagogie, Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Canada : Gaëtan Morin Éditeur.

Lieury, A. (2017). Cinq questions clés sur la motivation. *La motivation*. Auxerre : Éditions Sciences Humaines, p. 29-33

Lieury, A., & Fenouillet, F. (2013). *Motivation et réussite scolaire*. (3^e éd.). Paris : Dunod.

Naville, P. (1964). *La psychologie du comportement*. France : Gallimard.

Nelsen, J. (2012). *La discipline positive*. Paris : Editions du Toucan.

Pasche Gossin, F. (2018). *Guide : rédiger un Mémoire Professionnel de Bachelor (MPB)*. BEJUNE : Haute Ecole Pédagogique.

Racine, B. (2008). *La discipline, un jeu d'enfant*. Montréal : Éditions du CHU Sainte-Justine.

Richard, M. & Bissonnette, S. (1999). *Les systèmes d'émulation en salle de classe : une erreur due à l'unique recours au savoir d'expérience*. In Vie pédagogique, n°111. pp. 47-50.

Vianin, P. (2007). *La motivation scolaire: comment susciter le désir d'apprendre?*. Bruxelles : De Boeck.

Viau, R. (2004). *La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire*. Québec

Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.

Webographie

CIIP. (2002). *Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Ecoles pédagogiques*. En ligne : https://extranet.hep-bejune.ch/docs/Documents/Public/RECH/01_Conduite/Code-dethique-de-la-recherche_CDIP2002.pdf, Consulté le 3 mars 2019

Sarrazin, P. Tessier, D. & Trouilloud, D. (2006). *Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches*. *Revue française de pédagogie*. En ligne : <https://journals.openedition.org/rfp/463>, Consulté le 5 décembre 2018

Annexes :

Annexe 1 : Guide d'entretien

Guide d'entretien

Usage de la récompense :

1. Avez-vous recours à la récompense dans les apprentissages scolaires de vos élèves ?
→ Sous quelle forme celles-ci se présentent-elles ?
2. Y a-t-il des critères à remplir pour obtenir une récompense ?
→ Ces critères sont-ils les mêmes pour chaque leçon, chaque travail effectué ?
3. Dans quel cas la récompense est-elle utilisée ?
→ Quels sont les actes récompensés ?
4. Les récompenses employées sont-elles différencierées selon les élèves ?
→ De quelle façon ?
5. A quelle fréquence la récompense est-elle utilisée ?
6. Quelle est la visée prioritaire de la récompense ? Qu'attendez-vous de celle-ci ?

Effets de la récompense :

7. Quels effets de telles récompenses exercent-elles sur la motivation des élèves ?
8. L'effet visé se veut-il sur un court ou long terme ?
9. Avez-vous pu observer un changement dans les apprentissages des élèves ?
→ une implication plus conséquente dans le travail ?

Annexe 2 : Questionnaire

Questionnaire

1) L'enseignant de ta classe donne-t-il des récompenses aux élèves ?

Oui Non

2) Si oui, quel type d'actes est accompli pour recevoir une récompense ?

- Un exercice bien réalisé
- Travail bien réalisé tout au long de la semaine
- Bonne attitude face au travail
- Autres → préciser :

3) As-tu déjà reçu une récompense ?

Oui Non

4) Si oui, de quel type était-elle ?

- Priviléges (pause, lecture, activité...)
- Matériel (objets, bonbons, petits cadeaux...)
- Autres → préciser :

5) Étais-tu fier de toi lorsque tu as reçu cette récompense ?

Oui Non

6) Depuis cette récompense, quelle est la raison te motivant dans ton travail scolaire ?

- Envie que la maîtresse soit satisfaite
- Envie de recevoir d'autres récompenses
- Envie d'être satisfait par mon propre travail
- Autres → préciser :

7) Si tu n'as jamais reçu de récompenses, qu'as-tu ressenti ?

- Moins envie de travailler
- De la motivation à travailler plus pour être récompensé
- Autres → préciser :

8) Avant la mise en place des récompenses dans la classe, quel était ton degré de motivation ? (1 pas motivé – 5 très motivé)

1 2 3 4 5

Quel est ce degré de motivation avec les récompenses ? (1 pas motivé – 5 très motivé)

1 2 3 4 5

9) Penses-tu qu'il est important de récompenser les élèves dans une classe ?

Oui Non

Pourquoi ?