Document généré le 17 juil. 2024 11:02

Revue des sciences de l'éducation

Influences sociostructurelles du groupe de pairs sur la motivation scolaire des jeunes enfants

Nicole A. Sage et Thomas A. Kindermann

Volume 26, numéro 1, 2000

Les troubles du comportement à l'école

URI : https://id.erudit.org/iderudit/032031ar
DOI : https://doi.org/10.7202/032031ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)
1705-0065 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Sage, N. A. & Kindermann, T. A. (2000). Influences sociostructurelles du groupe de pairs sur la motivation scolaire des jeunes enfants. *Revue des sciences de l'éducation*, *26*(1), 133–150. https://doi.org/10.7202/032031ar

Résumé de l'article

Cette étude examine les contingences comportementales en tant que processus par lesquels les pairs influencent la motivation scolaire des enfants pendant les interactions sociales en classe. Les regroupements affiliatifs au sein de la classe d'enfants de 10 à 11 ans ont été identifiés à partir d'une procédure de nomination. Les observations longitudinales ont montré qu'au début de l'année scolaire, les élèves fortement motivés ont reçu plus d'approbation de leurs amis par rapport à leur engagement dans les activités scolaires, alors que les élèves faiblement motivés ont reçu plus de désapprobation des camarades surtout par rapport à leurs conduites perturbatrices. L'étude révèle que ces deux schemes de contingence, mis en conjonction avec l'insertion sociale des enfants dans le réseau arhliatif de leur classe, contribuent au changement dans leur motivation tout au long de l'année scolaire.

Tous droits réservés © Revue des sciences de l'éducation, 2000

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXVI, n° 1, 2000, p. 133 à 150

Influences sociostructurelles du groupe de pairs sur la motivation scolaire des jeunes enfants

Nicole A. Sage
Professeure

Thomas A. Kindermann
Professeur

Portland State University

Résumé – Cette étude examine les contingences comportementales en tant que processus par lesquels les pairs influencent la motivation scolaire des enfants pendant les interactions sociales en classe. Les regroupements affiliatifs au sein de la classe d'enfants de 10 à 11 ans ont été identifiés à partir d'une procédure de nomination. Les observations longitudinales ont montré qu'au début de l'année scolaire, les élèves fortement motivés ont reçu plus d'approbation de leurs amis par rapport à leur engagement dans les activités scolaires, alors que les élèves faiblement motivés ont reçu plus de désapprobation des camarades surtout par rapport à leurs conduites perturbatrices. L'étude révèle que ces deux schèmes de contingence, mis en conjonction avec l'insertion sociale des enfants dans le réseau affiliatif de leur classe, contribuent au changement dans leur motivation tout au long de l'année scolaire.

Introduction

La compréhension des processus qui sous-tendent l'apparition de problèmes d'adaptation scolaire et l'identification des facteurs de risque et de protection qui y contribuent représentent un enjeu majeur pour la recherche en psychologie du développement et en psychoéducation. Les enfants qui présentent des troubles de conduite posent des problèmes importants pour la gestion des activités scolaires et sociales de la classe, aussi bien que pour leur propre développement et bien-être. La plupart des recherches décrivent les effets négatifs des troubles de comportement à l'école sur les apprentissages, qui peuvent conduire à long terme à l'échec scolaire. Si la motivation scolaire est l'un des facteurs qui influencent les trajectoires scolaires des enfants, on sait peu de choses sur les aspects du contexte social qui contribuent à la modifier. Dans une visée de construction sociale des compétences personnelles, il

reste à expliquer dans quelle mesure les relations sociales entre pairs peuvent influencer positivement ou négativement cette motivation.

Les chercheurs en psychologie ont accordé une importance particulière au rôle du groupe de pairs dans le développement de l'enfant (Rubin, Bukowski et Parker, 1998). Cependant, l'insistance mise sur le plan théorique concernant la contribution des pairs, par exemple dans la perspective de Piaget ou Vygotski, n'a pas trouvé de correspondance sur le plan empirique. Comparativement aux parents et aux enseignants qui sont le plus souvent traités comme agents éducatifs, la socialisation par les pairs est plus difficile à étudier en raison de trois caractéristiques : 1) les groupes de pairs impliquent habituellement plusieurs partenaires, 2) les enfants se regroupent indépendamment de leur parenté ou des règles institutionnelles et 3) souvent la composition et les caractéristiques des groupes varient de façon très rapide, en même temps que les enfants se développent.

Il n'est d'ailleurs pas facile d'identifier les camarades qui partagent des affinités particulières à un moment donné. Depuis la formalisation du cadre sociométrique par Moreno (1934), la plupart des études empiriques ont utilisé les procédures de nominations pour expliquer les liens affiliatifs. Bien que cela soit utile pour évaluer l'attraction interpersonnelle, plusieurs chercheurs se sont demandé si ces nominations sociométriques reflétaient les véritables relations amicales (Cairns, Xie, et Leung, 1998). En conséquence, certains chercheurs ont centré leurs recherches sur les dyades dans lesquelles les enfants se déclarent réciproquement amis (Berndt et Keefe, 1996) ou sur le statut sociométrique dans la classe, sans tenir compte de la nature des relations interpersonnelles (Coie, Dodge et Coppotelli, 1982).

Actuellement, une seule méthode semble dégager de façon fiable des réseaux affiliatifs dans les groupes scolaires. Cette méthode, développée par Robert Cairns et ses collaborateurs, vise à identifier les sous-groupes d'enfants qui sont reconnus par les membres de leur classe comme s'associant entre eux dans le contexte scolaire (Cairns, Perrin et Cairns, 1985). Les enfants deviennent des observateurs participants pour l'identification du réseau des relations affiliatives au sein de leur groupe. Un grand avantage de cette procédure réside dans le fait que la fiabilité des rapports peut être évaluée directement. Cependant, pour évaluer l'impact du réseau sur le fonctionnement scolaire, il est nécessaire d'élaborer des méthodes complémentaires pour saisir l'influence du groupe au cours du temps sur l'adaptation et sur le développement des enfants. D'habitude, les influences du groupe de pairs sont plutôt étudiées dans une perspective expérimentale. Dans ces études, même si les individus sont affectés de façon aléatoire aux groupes artificiels, les influences sociales sont considérables (Asch, 1955; Sherif, Harvey, White, Hood et Sherif, 1961). Cependant, pour la psychologie du développement, la question la plus intéressante ne concerne pas les effets sociaux des personnes inconnues, mais plutôt les effets qui proviennent des amis ou des pairs affiliés que les enfants sélectionnent comme partenaires et avec lesquels ils partagent leur parcours scolaire.

Dans les études des relations sociales en milieu naturel, les chercheurs se basent généralement sur des indices corrélationnels. Un nombre considérable de ce type d'études ont été menées, portant soit sur les dyades amicales (Berndt et Keefe, 1996; Dishion, Spracklen, Andrews et Patterson, 1996; Kandel, 1978), soit sur les groupes d'amis (Ennet et Bauman, 1994; Mounts et Steinberg, 1995; Urberg, De irmencio lu, Tolson et Halliday-Scher, 1995), soit sur les réseaux affiliatifs au sein des groupes (Cairns, Cairns et Neckermann, 1989; Kindermann, 1993). Plusieurs de ces études utilisent le changement dans la ressemblance de l'individu à son groupe d'appartenance comme mesure principale de l'influence sociale. Alors que cela a l'avantage de permettre l'évaluation des processus groupaux à un niveau supérieur à celui de l'individu, les changements attribuables à l'influence sociale ne peuvent être distingués des changements consécutifs à l'introduction des nouveaux membres au sein de l'unité sociale. Les choix affiliatifs des enfants sont habituellement basés sur des préférences mutuelles, des intérêts communs ou des activités partagées. Un taux élevé de similarités sur un grand nombre de variables peut fournir une base initiale pour la création d'un sous-groupe particulier.

Une approche alternative consiste à étudier le changement individuel comme conséquence des influences du groupe (Kindermann, 1993; Sage et Kindermann, 1999). Cette approche permet de distinguer les changements liés aux influences du groupe de ceux qui sont liés à la réorganisation du groupe. Cependant, des problèmes demeurent: le changement individuel peut résulter de conditions préexistantes ou de facteurs externes qui affectent tous les membres du groupe de la même manière, sans qu'il y ait d'influence véritable de la part des pairs. Les biais personnels dans la sélection des camarades peuvent être l'un de ces facteurs préexistants. Même si le changement individuel est considéré comme une conséquence, le processus de sélection peut compromettre les interprétations de l'influence du groupe, parce qu'il est possible que les pairs qui ont une trajectoire développementale similaire s'associent. Par exemple, s'il s'avère que les enfants choisissent comme amis d'autres enfants qui ont un faible score de soutien parental (Dishion, Patterson, Stoolmiller et Skinner, 1991), il se peut que ce soit le faible soutien (et non la socialisation par les pairs) qui augmente la probabilité d'une déviance comportementale future. Ainsi, ce qui paraît être une influence des camarades de classe peut être simplement un changement développemental lié à la trajectoire spécifique de l'individu. Dans cette perspective, les relations avec les pairs permettent au plus la réactivation des potentiels intrinsèques de l'enfant.

En outre, les influences qui proviennent de l'extérieur du groupe, par exemple celles des enseignants ou des parents, peuvent produire un changement individuel qu'on peut confondre avec l'influence des pairs. En contexte scolaire, on a ainsi découvert que les enseignants interagissaient différemment avec les élèves qui entraient en classe très motivés et ceux qui entraient en classe peu motivés (Skinner et Belmont, 1993), ce qui affecte la manière dont l'élève évolue. Le traitement différencié de

l'enseignant peut s'étendre à tous les élèves qui sont semblables du point de vue de leur motivation (Brophy, 1985). Les enseignants peuvent traiter de la même façon des élèves qu'ils considèrent semblables et ces derniers peuvent changer en conséquence, même s'ils ne s'influencent pas du tout les uns les autres.

Quand les processus de sélection des amis, les influences externes et les processus de socialisation sont cooccurents, il est difficile de distinguer leurs contributions relatives au changement individuel. Dans cet article, nous élaborons une voie complémentaire pour évaluer les influences des pairs sur l'adaptation et sur la motivation des enfants dans le contexte scolaire. Notre stratégie est basée sur un modèle «opérations convergentes» (Baer, 1973; Baltes, 1996). Nous nous basons sur une situation dans laquelle les études expérimentales montrent que le groupe peut influencer les individus par des mécanismes d'ajustement sociaux ponctuels, alors que les études de terrain suggèrent que des changements observés dans le fonctionnement à l'école sont conformes aux attentes de ces modèles d'apprentissage. Cependant, il reste à démontrer si ce sont bien ces mécanismes particuliers d'apprentissage sociocognitif qui orientent l'adaptation de l'enfant dans l'environnement naturel.

Deux types de processus d'apprentissage sont proposés dans la documentation scientifique. L'un se réfère aux processus sociocognitifs tandis que l'autre est basé sur les théories de l'apprentissage social. Les études sociocognitives soulignent que les changements en groupe apparaissent au cours des discussions, à partir du travail collectif et des tâches partagées, suivant des processus de modelage et d'intériorisation (Berndt, Laychak et Park, 1990; Berndt et Keefe, 1996; Schunk et Zimmermann, 1996). Les théories de l'apprentissage social suggèrent, en revanche, que les contingences sociales dans les interactions quotidiennes entre enfants constituent des mécanismes qui organisent et dirigent les changements individuels (Dishion, Spracklen, Andrews et Patterson, 1996; Hartup, 1983, 1993).

Sage et Kindermann (1999) ont analysé les interactions quotidiennes des enfants avec leurs camarades de classe et l'enseignant au début de l'année scolaire. Les variables visées étaient les contingences positives et négatives que les enfants expérimentent en tant que conséquences de leur conduite en classe. Les résultats révèlent que la nature de l'insertion sociale est associée avec diverses contingences d'apprentissage. Les enfants les plus motivés en début d'année scolaire ont tendance à s'insérer dans des sous-groupes de forte motivation et reçoivent plus d'approbation des membres de leur entourage pour leurs efforts scolaires. Inversement, les élèves moins motivés se retrouvent dans des sous-groupes avec moins d'encouragements pour la réussite scolaire. Pour ces enfants, l'enseignant représente la seule source d'approbation pour un engagement scolaire. Par rapport aux activités non scolaires, les résultats sont moins précis. Les membres des divers sous-groupes ne soutiennent pas plus leurs camarades que ceux des autres sous-groupes. Cependant, lorsque les élèves les moins motivés sont turbulents, ils subissent la désapprobation des pairs des autres sous-groupes de la classe.

Ces résultats préliminaires sont conformes aux prédictions des théories de l'apprentissage concernant l'influence des pairs. Ils explicitent des schèmes de renforcement qui ont la capacité de produire des changements dans la motivation des enfants. Les enfants qui ont une forte motivation initiale pourraient voir croître leur motivation pour les activités scolaires tandis que les enfants les moins motivés pourraient rester stables et même voir baisser leur motivation. Toutefois, puisque les données ne sont pas longitudinales, on ne peut pas savoir précisément si ces mécanismes de renforcement entre pairs sont réellement à la base des changements individuels. L'objectif de cette étude[1] est donc d'examiner ces processus d'influence durant l'année scolaire.

Méthodologie

Le contexte et les participants

La recherche est conduite avec une classe d'enfants de 11 ans dans une école élémentaire de banlieue, à l'ouest des États-Unis. Les données ont été recueillies à partir d'observations, de questionnaires et d'interviews pendant une période de six semaines (automne), puis pendant six autres semaines (printemps) de l'année scolaire. En automne, 22 élèves sur 25 ont participé à l'étude, et au printemps 23 sur 26, ainsi que l'enseignant. La classe comprend 10 garçons, et 18 enfants descendants d'Américains européens. Tous les enfants viennent d'un milieu socioculturel moyen.

Les procédures

- La motivation individuelle

La motivation scolaire des élèves est évaluée en automne et au printemps à partir d'un questionnaire adressé à l'enseignant. Ce questionnaire comporte 24 questions sur la perception que l'enseignant a du comportement de chaque élève par rapport à l'engagement scolaire et à l'orientation («Dans ma classe, cet élève travaille bien», Wellborn, 1991). Les scores sont sur une échelle de 4 points. Ces échelles ont une grande cohérence interne (Wellborn, 1991) et une stabilité dans le temps (Skinner et Belmont, 1993).

- L'identification des groupes de pairs

L'entretien *Réseau social composite*, une traduction du *Composite Social Map* (CSM) de Cairns, leung, Buchanan et Cairns (1995) est administré en automne. Les questions du CSM sont ouvertes. On demande aux élèves de nommer les enfants de leur

classe qui se fréquentent. Ils sont libres de désigner plusieurs groupes, y compris des dyades, et ils peuvent inclure un camarade dans plusieurs groupes. Selon les réponses obtenues, des investigations complémentaires peuvent être conduites. Par exemple, si les participants désignent seulement des filles, on les interroge sur l'existence de groupes de garçons. S'ils ne s'incluent pas eux-mêmes, on leur demande s'ils ont un groupe d'appartenance. Finalement, on les interroge sur les enfants qui n'appartiennent pas à un groupe ou qui préfèrent être seuls.

– Le système d'observation du comportement

Les catégories d'observation développées par Charlesworth et Hartup (1967), Horn, Conners et Wells (1986), et Kerr, Zignmond, Schaffer et Brown (1986) ont été adaptées pour la présente étude. Le système de codification comporte 12 catégories réciproquement exclusives et exhaustives (4 pour les enfants cibles, 6 pour les partenaires sociaux et 2 pour les enfants en interaction). Quatre de ces catégories sont particulièrement intéressantes pour cette étude.

En ce qui concerne les enfants cibles, la distinction entre comportements activement centrés sur la tâche scolaire (*active on-task*) et non centrés sur cette activité d'apprentissage (*active off-task*) semble très pertinente pour notre étude puisque c'est ce dernier type de comportements qui paraît le plus favorable au développement d'échanges interactifs. Le comportement activement centré sur la tâche est défini comme un comportement qui apporte une contribution à l'activité scolaire de la classe sous forme de questions, de commentaires sur les sujets abordés, d'écriture au tableau, ou encore qui consiste à lever la main, à sourire, à rire en réponse à une discussion ou à montrer son travail à un autre. Le comportement activement non centré sur la tâche est défini comme un comportement perturbant ou interférant avec les activités scolaires, par exemple, sous forme de remarques sans lien avec le sujet traité, de plaisanteries, de rires en réponse aux autres comportements non centrés sur l'activité scolaire.

Concernant la réponse des partenaires sociaux, deux catégories ont particulièrement retenu notre attention en tant qu'indicateurs comportementaux pouvant le plus clairement expliquer des mécanismes d'apprentissage social. L'approbation du partenaire est définie comme une manifestation de soutien au comportement de l'élève cible (ex. éloges) tandis que la désapprobation du partenaire est définie comme l'expression d'une réponse négative au comportement de l'élève cible (ridiculiser, critiquer ou changer brusquement le sujet d'une conversation). Deux codes additionnels sont utilisés à la fois pour les enfants cibles et leurs partenaires (quitter l'autre).

– Les procédures d'observation

La procédure d'observation utilisée est inspirée des stratégies observationnelles proposées par Baltes (1996). L'observation systématique commence après une période

d'habituation qui assure qu'élèves et observateurs sont familiarisés, et que les observateurs connaissent les noms des élèves. Deux sessions d'observation de dix jours sont réalisées en automne et au printemps, après que les cinq observateurs, travaillant en aveugle par rapport aux hypothèses de recherche, aient été entraînés à l'observation jusqu'à ce qu'ils atteignent un haut niveau de fiabilité (90% d'accord). Deux observateurs sont présents chaque jour et observent les enfants durant trois minutes selon un ordre aléatoire. À l'issue d'une session de dix jours, 60 minutes d'observation sont donc disponibles pour chaque enfant. Les observations sont équilibrées pour couvrir un large éventail d'activités structurées. Au début et à la fin de chaque journée, les deux observateurs présents codent simultanément un élève (sélectionné au hasard) afin de pouvoir établir la fiabilité des mesures.

Les observations sont réalisées à l'aide d'un microphone et d'un enregistreur audio. Les observateurs notent le comportement de l'enfant ciblé ainsi que l'identité et la réponse du partenaire dans l'ordre naturel des événements. Selon la situation, trois modifications peuvent cependant être apportées à cette organisation séquentielle naturelle. Le comportement d'un enfant cible est recodé s'il dure plus de dix secondes sans réponse de la part d'un partenaire, ou lorsque plusieurs partenaires répondent en même temps (ainsi les comportements des différents partenaires sont enregistrés comme si chacun d'eux suivait le comportement de l'enfant cible). Enfin, les réponses des partenaires ne sont incluses qu'à la condition qu'elles soient clairement dirigées vers l'enfant cible, et non adressées au groupe en général.

La fiabilité des observations

La fiabilité globale sur l'ensemble des périodes d'observation et pour les cinq observateurs est suffisante (Kappa de Cohen = 0,71). Les pourcentages d'accord avec omissions vont de 73% pour les comportements non centrés sur la tâche à 50% pour les mesures de désapprobation (les erreurs pour cette catégorie correspondant cependant exclusivement à des omissions). À partir des indices de fiabilité obtenus pour 14 des journées d'observation, il n'y a pas d'indication de modification temporelle de la fiabilité ni de différences systématiques entre observateurs.

Résultats

Les résultats sont présentés en deux sections. La première donne un résumé des structures affiliatives identifiées en automne et les résultats issus des observations de cette période (voir aussi Sage et Kindermann, 1999). La seconde section basée sur les résultats de l'analyse longitudinale aborde la question de la prédiction de la motivation des enfants au cours de l'année scolaire.

Les réseaux affiliatifs et les observations au début de l'année scolaire

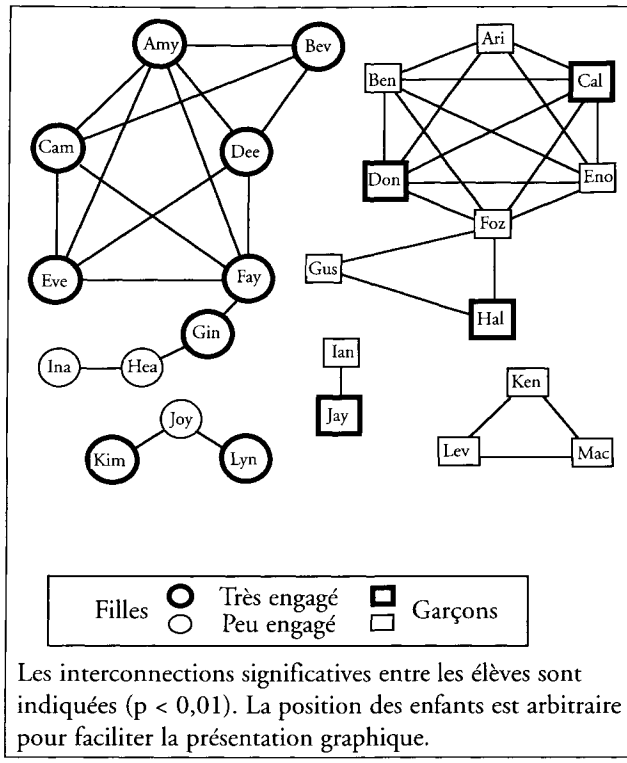
Les réseaux affiliatifs sont identifiés en regroupant les nominations des 22 informants participants. La matrice de cooccurrence qui regroupe ces nominations contient les fréquences avec lesquelles chaque enfant est désigné comme appartenant au même groupe que l'un des autres élèves de la classe (tableau 1). Des tests Z binomiaux sont utilisés pour déterminer, pour chaque enfant donné, la probabilité qu'il soit associé à d'autres camarades de sa classe. Le réseau social composite est constituée sur la base de ces tests (en utilisant un critère de 1% pour les interconnexions, voir figure 1). Pour tous les informants, la désignation des groupes apparaît convergente avec le CSM (Kappa = 0,73). La taille moyenne des unités affiliatives est de 3,6 élèves, avec une variabilité qui va d'une dyade à un réseau de huit élèves. La ségrégation sexuelle est forte puisque les réseaux de garçons et de filles apparaissent bien différenciés.

Tableau 1
Matrice des cooccurrences pour les filles au début de l'année scolaire

Étudiant	Amy	Bev	Dee	Cam	Eve	Ina	Hea	Joy	Lyn	Gin	Fay	Kim	Nominations
Amy	--	15	15	13	8	2	3	1	1	3	7	1	19
Bev	15	--	14	12	7	1	2	1	1	2	5	1	17
Dee	15	14	--	11	7	2	2	1	1	2	6	1	16
Cam	13	12	11	--	11	1	2	1	1	2	6	1	16
Eve	8	7	7	11	--	1	3	1	1	4	8	1	17
Ina	2	1	2	1	1	--	7	4	4	1	2	3	10
Hea	3	2	2	2	3	7	--	4	4	8	1	5	16
Joy	1	1	1	1	1	4	4	--	13	2	0	5	14
Lyn	1	1	1	1	1	4	4	13	--	2	0	4	13
Gin	3	2	2	2	4	1	8	2	2	--	5	4	12
Fay	7	5	6	6	8	2	1	0	0	5	--	1	12
Kim	1	1	1	1	1	3	5	5	4	4	1	--	10

Note – Cette matrice illustre les fréquences avec lesquelles chaque fille a été nommée dans le même sous-groupe avec chaque membre de la classe. Pour la classe, 21 élèves ont généré un total de 107 sous-groupes. Ces nominations indiquent le nombre de fois que chaque élève a été nommé comme membre d'un sous-groupe dans la classe.

L'observation systématique des enfants a permis de générer 12,043 comportements en 24,5 heures, dont 76% sont des comportements des élèves cibles et 24% de leurs partenaires interactifs. Parmi les réponses des partenaires, 50% provenaient de camarades n'appartenant pas au même groupe que l'enfant cible, 35% provenant des membres du groupe et 15% de l'enseignant. Les enfants sont nettement plus souvent observés centrés sur la tâche scolaire (43%) que non centrés sur celle-ci (9%). Enfin, l'approbation du partenaire interactif apparaît plus fréquente (10%) que la désapprobation (2%).



Les interconnections significatives entre les élèves sont indiquées ($p < 0,01$). La position des enfants est arbitraire pour faciliter la présentation graphique.

Figure 1 – Réseaux sociaux d'une classe d'enfants de onze ans au début de l'année scolaire

Les analyses séquentielles permettent d'examiner les schèmes de contingences dans les interactions avec les membres du groupe, les autres camarades de classe et l'enseignant. La question est de déterminer s'il existe une probabilité plus grande que la distribution aléatoire d'obtenir des réponses de partenaires spécifiques. Les déviations du modèle aléatoire sont repérables par les scores résiduels ajustés qui sont supérieur à 1,96 (les scores sont équivalents aux scores standardisés ajustés de Bakeman et Quera, 1995).

Les changements de la motivation et les contingences comportementales durant l'année

Une première analyse de régression indique que la motivation des élèves reste plutôt stable entre les sessions d'automne et de printemps ($\S = 0,76$, $t = 5,62$, $p < 0,001$). En général, la motivation au début de l'année est relativement forte (3 sur une échelle en 4 points) puis diminue légèrement (2,88). Une seconde analyse de régression vise à déterminer, parmi les contingences sociales vécues par les enfants en automne (venant des membres du groupe, des autres camarades et de l'enseignant), celles qui prédisent le mieux les changements individuels de motivation au printemps

(en utilisant les résidus de la première régression sur la stabilité de la motivation). Une procédure de *backwards suppression* est utilisée (critère = 0,10). Les variables indépendantes sont les contingences d'approbation et de désapprobation (scores standardisés) observées consécutivement aux comportements centrés et non centrés sur la tâche scolaire dans les interactions impliquant les membres du groupe, les autres camarades de classe et l'enseignant. Le genre et la taille du groupe de pairs sont contrôlés dans cette analyse.

Six contingences sont conservées dans le modèle pour prédire les changements individuels de motivation : 1) approbation de l'enseignant à la suite des comportements centrés sur la tâche scolaire, 2) désapprobation de l'enseignant suivant les comportements non centrés sur la tâche, 3) approbation des membres du groupe consécutive aux comportements centrés sur la tâche scolaire, 4) désapprobation des membres du groupe suivant les comportements non centrés sur la tâche, 5) désapprobation des camarades qui n'appartiennent pas au groupe de l'enfant cible et suivant les comportements centrés sur la tâche, 6) désapprobation des autres camarades suivant les comportements non centrés sur la tâche scolaire. Ces six contingences expliquent 69% de la variance dans le changement de motivation des enfants durant l'année scolaire, [$F(6,18) = 6,72$, $p < 0,01$; R^2 ajusté = 0,58].

Dans une étude précédente, deux contingences ont été reconnues comme significativement liées à la motivation des enfants en début d'année (Sage et Kindermann, 1999). Ces deux contingences apparaissent dans le modèle dégagé précédemment. Une régression hiérarchique sert à examiner dans quelle mesure elles permettent de prédire les changements de motivation individuels, en plus des quatre autres contingences du premier modèle. Les résultats obtenus montrent que l'approbation des membres du groupe suivant les comportements centrés sur la tâche, et la désapprobation des pairs non membres du groupe pour les comportements non centrés sur la tâche, peuvent prédire les changements de motivation individuels, au-delà des autres contingences. Ces deux contingences expliquent 14 % de la variance totale (F changement = 4,3; $p < 0,05$).

Les analyses *post hoc* visent à clarifier la contribution de l'enseignant. Elles indiquent que la variance restante peut être entièrement expliquée par les deux contingences liées à l'enseignant. Ces contingences prédisent aussi les changements individuels de motivation au-delà des quatre autres contingences, et expliquent 55% de la variance totale (F changement = 16,3; $p < 0,001$). En contraste, les deux contingences liées aux élèves n'appartenant pas au groupe de l'enfant cible ne contribuent pas plus que les quatre contingences liées aux autres partenaires.

Finalement, les comparaisons de groupes extrêmes montrent que les enfants qui présentent un niveau élevé d'approbation des pairs de leur groupe consécutivement à leurs comportements centrés sur la tâche (division à la médiane, n = 11) ont en

début d'année un niveau élevé de motivation qui ne baisse que très modérément entre les deux sessions ($\bar{x}$ = 3,18 en automne; 3,09 au printemps). Les enfants ayant un bas niveau d'approbation de leur groupe pour les comportements centrés sur la tâche scolaire (n = 14) sont des enfants qui ont un profil motivationnel similaire, avec un score de motivation assez élevé en automne ($\bar{x}$ = 2,86) qui ne diminue pas de façon significative au printemps ($\bar{x}$ = 2,70). Au printemps, ces enfants apparaissent néanmoins significativement moins motivés que les élèves qui ont reçu une forte approbation de leur groupe pour les comportements centrés sur la tâche [$F(1,23) = 4,45$, $p = < 0,05$].

Discussion

L'objectif de cette étude était de montrer l'existence de *patterns* spécifiques d'interaction sociale entre les enfants d'âge préscolaire, avec les membres de leur groupe affiliatif, les autres camarades de classe et l'enseignant. On considère que ces *patterns* sous-tendent les mécanismes d'influence sociale entre pairs. D'une façon générale, les résultats obtenus indiquent que ces mécanismes peuvent expliquer un nombre important de changements qu'opèrent les enfants dans leur motivation scolaire durant l'année. Ils fournissent ainsi une première explication pour comprendre la différenciation progressive des enfants en termes de motivation par rapport aux apprentissages scolaires, c'est-à-dire pour comprendre pourquoi les enfants qui ont une forte motivation initiale ont tendance à rester stables, voire à être de plus en plus motivés, contrairement à leurs camarades qui ont une motivation initiale faible.

Dans l'ensemble, les membres du groupe affiliatif et les autres élèves de la classe semblent fournir des contextes d'apprentissage différenciés au travers des possibilités d'interaction quotidiennes qu'ils développent et de la nature de celles-ci (Hartup, 1983, 1993). Au début de l'année scolaire, les élèves fortement motivés participent dans des groupes de pairs légèrement plus motivés que la moyenne et reçoivent plus d'approbation des membres de leur groupe pour les efforts centrés sur la tâche scolaire. Inversement, les élèves les moins motivés se regroupent avec des partenaires légèrement moins motivés et leur unique source d'approbation pour les activités centrées sur la tâche scolaire apparaît être l'enseignant. Au cours de l'année, les élèves qui reçoivent l'appui des membres de leur groupe lorsqu'ils se centrent sur la tâche et les critiques des autres camarades de classe pour leurs comportements non centrés sur la tâche maintiennent un niveau de motivation relativement élevé. Par contre, ceux qui expérimentent peu de soutien de leur groupe lorsqu'ils sont centrés sur l'activité scolaire et reçoivent peu de critiques des autres élèves par rapport à leurs comportements non centrés sur la tâche apparaissent significativement moins motivés à la fin de l'année scolaire.

Bien que cette étude ne soit pas exempte de limites méthodologiques qui peuvent restreindre la généralisation des résultats, elle contribue à expliquer la nature globalement positive des influences des pairs. Ces résultats concordent ainsi avec nombre d'études qui soulignent que les partenaires affiliatifs encouragent généralement les comportements positifs par rapport à la classe et qu'ils constituent de cette façon un système d'appui pour l'adaptation à l'école (Berndt et Keefe, 1996; Ladd, 1990). D'autres soutiennent que les élèves savent eux-mêmes ce qui est important en classe et qu'ils utilisent des stratégies personnelles qui ont une forte probabilité de susciter l'approbation des enseignants et des pairs (Juvonen, 1996). Dans le contexte d'une classe primaire fréquentée par des enfants de milieu socioéconomique moyen, on peut raisonnablement penser que le groupe de pairs constitue davantage un soutien qu'un frein à la motivation scolaire.

Il est néanmoins surprenant de constater que les contingences d'approbation (encouragements) des pairs pour les comportements non centrés sur l'activité scolaire ne font pas partie du modèle d'apprentissage. Ainsi, cette réaction des partenaires ne permet pas d'anticiper les changements dans la motivation des enfants au cours de l'année. Ce résultat est en contradiction avec les études de Dishion *et al.* (1996) qui ont montré, en situation de laboratoire (chez des amis adolescents de sexe masculin), que les taux de renforcements consécutifs aux comportements socialement adaptés et non adaptés étaient liés à l'augmentation des comportements délinquants (autoévaluation) et même aux arrestations au cours des deux années suivantes. Il est possible que cet aspect des mécanismes d'influence du groupe de pairs ne soit pas bien évalué dans notre étude. Cependant, on peut aussi faire l'hypothèse que, dans le milieu naturel, ces contingences ne font pas partie du système d'influences entre pairs sur la motivation scolaire, surtout dans le cadre d'une classe d'école élémentaire dans laquelle les enfants interagissent entre eux sous la supervision de l'enseignant.

L'influence de l'enseignant et l'influence des pairs

Bien que l'étude vise essentiellement à rendre compte de l'influence des interactions entre pairs, les résultats ne peuvent être interprétés indépendamment de ceux qui concernent les interactions avec l'enseignant. La prise en compte de ces interactions est particulièrement importante dans la mesure où les interactions entre enfants sont fortement influencées par le cadre structurel et pédagogique de la classe, tel qu'il est mis en place par l'enseignant. Sur de nombreux aspects, l'interaction avec l'enseignant offre à l'élève des conditions d'apprentissage tout à fait différentes de celles qui lui sont offertes lors des interactions avec des membres de son groupe affiliatif ou avec d'autres camarades de sa classe. L'enseignant apporte ainsi une contribution unique et bien différenciée de celle des pairs, aux élèves qui semblent peu motivés, aussi bien en termes de fréquence des comportements d'approbation que des contingences d'apparition de ceux-ci. Pour ces élèves, l'enseignant est la seule source d'approbation en

réponse aux comportements centrés sur les tâches scolaires. Ces résultats invalident l'idée que les biais représentationnels de l'enseignant peuvent expliquer les changements motivationnels des enfants (Brophy, 1985).

Nous avons aussi réexaminé les données afin de savoir si l'enseignant réagissait de façon différentielle aux enfants des groupes affiliatifs différents. En automne, il n'y a pas de relation entre les contingences d'approbation et de désapprobation de l'enseignant pour un individu et la moyenne de ces contingences pour la classe (approbation pour les comportements centrés sur la tâche: r = 0,04, désapprobation pour les comportements non centrés sur la tâche: r= -0,12). L'absence de biais chez l'enseignant n'implique cependant pas qu'il n'influence pas les changements de motivation des élèves au cours du temps. Au contraire, le soutien de l'enseignant pour des comportements centrés sur la tâche et ses critiques pour les comportements non centrés sur l'activité scolaire influencent davantage les changements de motivation des élèves que les contingences des pairs.

Les effets de la différence sexuelle et les mécanismes de l'influence des pairs

La discrimination sexuelle dans les choix affiliatifs est un résultat caractéristique des enfants de l'âge de ceux impliqués cette étude (Hartup, 1983). Néanmoins, elle soulève la question de savoir si les mécanismes d'influence décrits sont liés aux groupes affiliatifs plutôt qu'aux différences sexuelles. Le genre a été inclus dans les analyses de régression et dans les comparaisons *post hoc* sur les analyses séquentielles; les résultats indiquent que garçons et filles expérimentent des contingences similaires lorsqu'ils sont en interaction avec des pairs de même sexe ou de sexe opposé. Ainsi, les mécanismes de l'influence des pairs semblent être identiques pour les garçons et pour les filles. Malheureusement, étant donné le petit échantillon de cette étude, il est impossible d'isoler la contribution des différences sexuelles et celle du groupe des pairs.

Conclusion

Au-delà des résultats spécifiques de cette recherche, l'étude des mécanismes d'influence entre pairs peut ouvrir de nouvelles voies pour comprendre le rôle des relations entre pairs sur le développement de l'enfant. Dans cette étude, nous nous sommes essentiellement centrés sur les contingences d'apprentissage social en tant que mécanisme particulier par lequel opère l'influence des pairs. Cependant, ces schèmes de contingence ne sont pas les seules voies par lesquelles les contextes de pairs peuvent influencer l'individu. D'autres processus peuvent intervenir, comme l'apprentissage sociocognitif et l'apprentissage par imitation (Berndt et Keefe, 1996; Schunk et Zimmermann, 1996), autant que les processus d'identification et d'internalisation des normes groupales (Ennett et Bauman, 1994).

De plus, parce que la présente étude se centre sur les activités en classe – le comportement pouvant être observé aussi bien par l'enseignant que les camarades de classe –, les contextes affiliatifs identifiés sont publiquement connus par les autres membres de la classe. D'autres études (Berndt et Keefe, 1996; Dishion *et al.*, 1996) ont montré que des mécanismes d'influence existent aussi avec des amis en dehors de l'école. Les réseaux de groupes de pairs semblent être composés en partie d'amis, mais aussi d'enfants qui ne sont pas des amis (Kindermann, 1996; Kindermann, McCollam et Gibson, 1996). Même si les enfants passent la majeure partie de leur vie à l'école, ils ont l'habitude d'avoir des amis en dehors de l'école et ces amis peuvent aussi influencer la motivation à l'école ainsi que l'adaptation générale. En bref, il existe d'autres contextes au travers desquels les individus peuvent être influencés par des pairs.

Ces autres relations d'influence ne sont pas seulement des relations alternatives, mais elles peuvent moduler, voire renforcer, les processus d'apprentissage entre pairs à l'école. Les deux mécanismes combinés peuvent jouer en faveur de la motivation scolaire beaucoup plus que n'importe lequel des deux séparément. Inversement, les influences qui proviennent de différentes sortes de contextes sociaux peuvent aussi fonctionner de façon antagoniste. Pendant l'adolescence par exemple, les contingences interactives dans un groupe de pairs révoltés peuvent engendrer des conditions d'apprentissage qui encouragent la révolte, même si l'enfant s'identifie à des camarades de classe qui réussissent à l'école. Découvrir quels types de mécanismes d'influence existent dans les différents contextes de pairs et comment ils se combinent ou interagissent les uns avec les autres est un projet ambitieux de recherche sur les relations entre pairs. Les résultats de cette étude, qui révèlent que de tels mécanismes peuvent être identifiés, ne représentent qu'un premier pas dans l'analyse des contraintes sociocontextuelles sur le développement humain.

Note

1. Cette étude a été partiellement financée par le National Institute of Child and Human Development (1R15HD31687-01). Nous remercions Robert B. Cairns et Ellen A. Skinner, ainsi que Wendy DeCourcey, Rebecca Sanders, Janine Carroll, Todd Colvin, et Juleen Meyers pour les conseils ponctuels. De plus, nous reconnaissons la contribution d'Angela Albrecht, Marla Day, Danica Davis, Kristen Hillier, et Trevor Lockwood qui ont réalisé les observations. Nous remercions également Robert Shotola de Greenway Elementary School à Beaverton, Oregon, ainsi que les enfants qui ont participé à notre recherche. Enfin, nous aimerions souligner notre reconnaissance à nos collègues français, surtout à Georgette Gbato qui a réalisé la traduction de notre manuscrit original, et aussi les commentaires critiques et révisions apportées par Pascal Cazenave-Tapie et F. Francis Strayer.

Abstract – This study examines behavior contingencies as a process by which peers influence the school motivation of children during classroom interactions. Peer groupings in a classroom of children aged 10 to 11 years were identified through a naming procedure. Longitudinal observations showed that at the beginning of the school year those students who are strongly motivated received more approval for their participation in school activities while those poorly

motivated received peer disapproval specifically with regards to their disturbing behaviors. The study shows that these two models, in conjunction with children's social integration within the peer network of their class, contributes to modify their motivation during the school year.

Resumen – Este estudio examina las contingencias comportamentales en tanto que proceso por intermedio del cual los compañeros influencian la motivación escolar del niño durante las interacciones sociales en clase. Los reagrupamientos en el seno de la clase de niños de 10 a 11 años han sido indentificados a partir de un procedimiento nominativo. Las observaciones longitudinales mostraron que al principio del año escolar, los alumnos muy motivados recibieron la aprobación de sus amigos respecto de su implicación en las actividades escolares, mientras que aquellos que estaban poco motivados recibieron la desaprobación de sus camaradas, principalemente cuendo se trata de conductas perturbadoras. El estudio revela que esos dos esquemas de contingencia, puestos en conjunción con la inserción social de los niños en la red de amigos de su clase, contribuyen al cambio en la motivación a lo largo de todo el año escolar.

Zusammenfassung – Dieser Studie liegt die Überzeugung zu Grunde, dass es sich bei der Verhaltenskontingenz um einen Prozess handelt, mit dessen Hilfe bestimmte Schüler die schulische Motivation ihrer Klassenkameraden während der sozialen Interaktion in der Klasse beeinflussen. Mit Hilfe eines Stimmenabgabesystems wurden die Gruppenbildungen innerhalb einer Klasse von Zehn- bis Elfjährigen identifiziert. Langzeitbeobachtungen haben ergeben, dass die stark motivierten Schüler am Anfang des Schuljahres von ihren Kameraden Anerkennung erhielten in Beziehung auf ihren Lerneifer, wohingegen die schwach motivierten Schüler bei ihren Kameraden auf Ablehnung stießen vor allem auf Grund ihres Störverhaltens. Aus der Untersuchung geht weiter hervor, dass die beiden Kontingenzschemata, wenn man sie zur sozialen Eingliederung in ihre Klassengruppe in Beziehung setzt, während des ganzen Schuljahres zum Motivationswechsel beitragen.

Références

Asch, S.E. (1955). Opinions and social pressure. *Scientific American, 193*, 31-55.

Baer, D.J. (1973). The control of developmental processes: Why wait? *In* J. R. Nesselroade et H. W. Reese (dir.), *Life-span developmental psychology: Methodological issues.* New York (NY): Academic Press.

Bakeman, R. et Quera, V. (1995). *Analyzing interaction: Sequential analysis with SDIS and GSEQ.* New York (NY): Cambridge University Press

Baltes, M.M. (1996). *The many faces of dependency in old age.* Cambridge (MA): Cambridge University Press.

Berndt, T.J. et Keefe, K. (1996). Friends' influence on school adjustment: A motivational analysis. *In* J. Juvonen et K.R. Wentzel (dir.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment.* New York (NY): Cambridge University Press.

Berndt, T.J., Laychak, A.E. et Park, K. (1990). Friends influence on adolescents academic achievement motivation: An experimental study. *Journal of Educational Psychology, 82*, 664-670.

Brophy, J. (1985). Teacher's expectations, motives, and goals forworking with problem students. *In* C. Ames et R.E. Ames (dir.), *Research on motivation in education: The classroom milieu* (Vol. 2). Orlando (FL): Academic Press.

Cairns, R.B., Cairns, B.D. et Neckerman, H.J. (1989). Early school drop out: Configurations and determinants. *Child Development, 60*, 1437-1452.

Cairns, R.B., Xie, H.-L. et Leung, M.-C. (1998). The popularity of friendship and the neglect of social networks: Toward a new balance. *In* W. Damon, W.M. Bukowski et A.H. Cillessen (dir.), *Sociometry then and now: Building on six decades of measuring children's experiences with the peer group. New Directions for Child Development* (Vol. 80) (p. 25-54). San Francisco (CA): Jossey-Bass.

Cairns, R.B., Leung, M., Buchanan, L. et Cairns, B.D. (1995). Friendships and social networks in childhood and adolescence: Fluidity, reliability, and interrelations. *Child Development, 66*, 1330-1345.

Cairns, R.B., Perrin, J.E. et Cairns, B.D. (1985). Social structure and social cognition in early adolescence: Affiliative patterns. *Journal of Early Adolescence, 5*, 339-355.

Charlesworth, R. et Hartup, W.W. (1967). Positive social reinforcement in the nursery school peer group. *Child Development, 38*, 993-1002.

Coie, J.D., Dodge, K.A. et Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status. *Child Development, 59*, 815-829.

Dishion, T.J., Patterson, G.R., Stoolmiller, M. et Skinner, M.L. (1991). Family, school, and behavioral antecedents to early adolescent involvement with antisocial peers. *Developmental Psychology, 27*, 172-180.

Dishion, T.J., Spracklen, K.M., Andrews, D.W. et Patterson, G.R. (1996). Deviancy training in male adolescent friendships. *Behavior Therapy, 27*, 373-390.

Ennett, S.T. et Bauman, K.E. (1994). The contribution of influence and selection to adolescent peer group homogeneity: The case of adolescent cigarette smoking. *Journal of Personality and Social Psychology, 67*, 653-663.

Hartup, W.W. (1983). Peer groups. *In* P.H. Mussen et E. M. Hetherington (dir.), *Handbook of child psychology* Vol. 4 – *Socialization, personality, and social development* (4e éd.) (p. 106-196). New York (NY): Wiley.

Hartup, W.W. (1993). Adolescents and their friends. *In* B. Laursen (dir.), *Close friendships in adolescence*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.

Horn, W.F., Conners, C.K. et Wells, K.C. (1986). Use of the Abikoff classroom observation coding system on a children's inpatient psychiatric unit. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 8*, 9-23.

Juvonen, J. (1996). Self-presentation tactics promoting teacher and peer approval: The function of excuses and other clever explanations. *In* J. Juvonen et K.R. Wentzel (dir.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (p. 52-78). New York (NY): Cambridge University Press.

Kandel, D.B. (1978). Homophily, selection, and socialization in adolescent friendships. *American Journal of Sociology, 84*, 427-436.

Kerr, M.M., Zignmond, N., Schaeffer, A.L. et Brown, G.M. (1986). An observational follow-up study of successful and unsuccessful high school students. *The High School Journal, 70*(1), 20-24.

Kindermann, T.A. (1993). Natural peer groups as contexts for individual development: The case of children's motivation in school. *Developmental Psychology, 29*, 970-977.

Kindermann, T.A. (1996). Strategies for the study of individual development within naturally-existing peer groups. *Social Development, 5*, 158-173.

Kindermann, T.A., McCollam, T.L. et Gibson, E. (1996). Peer group influences on children's developing school motivation. *In* K. Wentzel et J. Juvonen (dir.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (p. 279-312). Newbury Park (CA): Sage.

Ladd, G.W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peer in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development, 61*, 1081-1100.

Moreno, J.L. (1934). *Who shall survive? A new approach to the problem of human interrelations.* Washington (DC) : Nervous and Mental Disease Publishing.

Mounts, N.S. et Steinberg, L. (1995). An ecological analysis of peer influence on adolescent grade point average and drug use. *Developmental Psychology, 31*, 915-922.

Rubin, K.H., Bukowski, W. et Parker, J.G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. *In* W. Damon et R. M. Lerner (dir.), *Handbook of Child Psychology* Vol. 1 – *Theoretical models of human development* (5e éd.). NewYork (NY): Wiley.

Sage, N.A. et Kindermann, T.A. (1999). Peer networks, behavior contingencies, and children's engagement in the classroom. *Merrill-Palmer Quarterly, 45*, 143-171.

Schunk D.H. et Zimmermann, B.J. (1996). Modeling and self-efficacy influences on children's development and self-regulation. *In* J. Juvonen et K.R. Wentzel (dir.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment.* New York (NY): Cambridge University Press.

Sherif, M., Harvey, O.J., White, B.J., Hood, W.E. et Sherif, C.W. (1961). *Intergroup conflict and cooperation: The robbers cave experiment.* Norman (OK): University of Oklahoma Book Exchange.

Skinner, E.A. et Belmont, J.B. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology, 85*, 571-581.

Urberg, K.A., De Irmencio Lu, S.M., Tolson, J.M. et Halliday-Scher, K. (1995). The structure of adolescent peer networks. *Developmental Psychology, 31*, 540-547.

Wellborn, J.G. (1991). *Engaged versus disaffected action: Conceptualization and measurement of motivation in the academic domain.* Thèse inédite, Graduate School of Human Development and Education. University of Rochester, Rochester (NY).