



HAL
open science

COMPLIMENTS, MOTIVATION ET ESTIME DE SOI: L'EFFET PARADOXAL DE FÉLICITER LES CAPACITÉS DES ENFANTS

Mikkel Hansen, Jean-Charles Houillon, Delahaye Isabelle

► **To cite this version:**

Mikkel Hansen, Jean-Charles Houillon, Delahaye Isabelle. COMPLIMENTS, MOTIVATION ET ESTIME DE SOI: L'EFFET PARADOXAL DE FÉLICITER LES CAPACITÉS DES ENFANTS. Psychologie et Education, 2013. hal-04241266

HAL Id: hal-04241266

<https://hal.science/hal-04241266>

Submitted on 1 Nov 2023

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

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

COMPLIMENTS, MOTIVATION ET ESTIME DE SOI : L'EFFET PARADOXAL DE FELICITER LES CAPACITES DES ENFANTS.

Dr Mikkel B. HANSEN

Maître de conférences

Laboratoire de Psychologie Sociale Parisien, EA 4386, Université de Paris 8

Dr Jean-Charles HOUILLON

Psychologue scolaire

Professeur associé

Laboratoire CHart : Probability, Assessment, Reasoning and Inference Studies, Université de Paris 8

Mme Isabelle DELAHAYE

Psychologue

Adresse pour correspondance

Jean-Charles HOUILLON

3 chemin du Haut des Guillemottes

89100 ROSOY

RESUME

L'objectif de compliments tels que "*T'es très fort, très intelligent*" est d'encourager les enfants, mais des recherches récentes montrent que de telles propositions en *feedback* peuvent dissuader les enfants de s'engager dans des tâches difficiles, réduisant ainsi leurs apprentissages. Nous exposerons les travaux de Dweck (e.g., 2000) qui démontrent comment les compliments centrés sur l'évaluation de la personne influent négativement sur la motivation intrinsèque du sujet. Nous discuterons des liens existant entre différents types de *feedback* et les cadres motivationnels où évoluent les enfants, ainsi que de leur estime de soi.

Mots clés : Motivation intrinsèque, compliments, feedback, estime de soi.

ABSTRACT

Compliments such as "Good girl" are meant to encourage children, but recent research shows that such feedback may deter children from engaging in challenging tasks, which means that they learn less. We review the body of work pioneered by Dweck (e.g., 2000) which shows that children's intrinsic motivation may suffer when given feedback that evaluate their person. We discuss links between different types of feedback and children's motivational frameworks, including their self-esteem.

Keywords: Intrinsic motivation, compliments, feedback, self-esteem.

INTRODUCTION

L'apport d'un système de récompense au sein d'une institution d'apprentissage est un sujet controversé en France et ailleurs. Les recherches récentes dans le champ de la psychologie du développement social visent les jugements qui se font oralement ou par écrit et qui portent l'idée d'une récompense sous forme d'un compliment, tel que « *T'es brillant, très fort, c'est très bien* », plutôt que des récompenses matérielles telles que des bons points. Mais est-ce que les compliments oraux conduisent bien les enfants à s'engager davantage dans les activités désirées par les adultes ? Par une revue des œuvres clés, l'objectif ici est de comprendre comment les formes de compliments, jugements ou appréciations auraient ou non un impact ultérieur sur l'engagement dans des activités plus ou moins complexes.

Depuis les années 1960 et 1970, les travaux mettant l'accent sur l'estime de soi ont conduit à la conception populaire qu'un compliment valorisant était la meilleure façon d'encourager les enfants (André & Lelord, 2008; Fanning & McKay, 2005; Floor, 2010) Ce sentiment est également soutenu par la recherche. Celle-ci tend à affirmer que complimenter l'intelligence ou les capacités des enfants entraîne une meilleure performance en soutenant la perception de soi (Harter, 1998; Pierrehumbert, Zanone, Kauer-Tchicaloff, & Plancherel, 1988; Oubrayrie, Lescarret, & De Leonardis, 1996; Bressoux & Pansu, 2003).

Dans la littérature et recherche en langue française, les aspects motivationnels appelés aussi investissement cognitif, conation ou théorie de l'auto-détermination, n'abordent que très peu la place du type de *feedback* au profit de l'organisation des situations d'enseignement (Mouvement Freinet, la Pédagogie Institutionnelle, la pédagogie de l'engagement de Joule et Beauvois (1998), les travaux du Groupe Français d'Education Nouvelle et l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne). Notons que si les récompenses sont absentes voire déclarées contre-productives dans la pédagogie Freinet, qui considère le sens et la motivation intrinsèque comme moteur de l'activité, elles apparaissent en revanche très codées dans certaines pratiques de la Pédagogie Institutionnelle sous forme d'unité d'échange marquant toute réalisation de travail. La notion des compliments oraux est en revanche peu remise en cause.

Comme dans le milieu scolaire, les enfants dans le milieu familial exécutent des tâches en réponse à des demandes formulées par des adultes, et celles-ci seront le plus souvent soumises à une appréciation, une évaluation ou à un jugement selon des critères de conformité à la demande. En effet, les adultes se considérant artisans du développement de l'enfant, veulent encourager les enfants à être créatifs, à apprendre et connaître et à s'engager dans des actes altruistes. Le sentiment que l'on peut promouvoir une haute estime de soi chez les enfants, est si profondément enraciné, au moins chez les parents aux Etats-Unis, que 80% des personnes questionnées par Dweck (2002) ont indiqué que féliciter les capacités des enfants est nécessaire pour obtenir cet objectif.

Aujourd'hui en France, l'Education Nationale commence à s'en préoccuper. Cet aspect a été récemment intégré aux programmes d'instruction civique et morale : « *Au cours du cycle des approfondissements, les élèves étudient plus particulièrement les sujets suivants : 1. L'estime de soi, le respect de l'intégrité des personnes* » (Bulletin Officiel de l'Education Nationale, 2008). Ainsi les aspects motivationnels pourraient devenir aussi importants que les aspects cognitifs dans les domaines scolaires.

REACTIONS DES ENFANTS FACE AUX COMPLIMENTS

Carol Dweck de l'Université de Stanford s'est demandé si le mouvement pour l'estime de soi des années 1960 et 1970 avec son cortège de compliments non critiques était nécessairement toujours à l'avantage de la motivation des enfants.

Dweck a mené avec ses collègues une des recherches parmi les plus étendues sur la réussite scolaire des enfants, adolescents et jeunes adultes dans le cadre de compliments. Ils examinent alors les

conséquences des types de *feedback* que les enfants reçoivent à l'école maternelle ou à l'école primaire (Dweck, 2000). Ils montrent qu'un type de réaction en particulier, de type orienté vers la personne, souvent utilisé par les adultes, a des conséquences beaucoup plus négatives que prévu. En outre, ce type de *feedback* pourrait conduire les enfants à développer une vision négative de leur propre capacité à maîtriser et à apprendre quelque chose de difficile.

LES COMPLIMENTS ORIENTES VERS LA PERSONNE

Des compliments tels que « *T'es très forte* » ou « *Tu es tellement intelligente* », correspondant à l'expression américaine « *Good girl* », pourraient être caractérisés comme des compliments orientés vers la personne, et à un niveau plus précis, ils peuvent être vus comme orientés vers les capacités ou l'intelligence du sujet et non vers sa compétence appliquée à la tâche.

Cependant, les enfants sont capables de penser au-delà du type de *feedback* qu'ils reçoivent, et c'est là que Dweck et ses collègues apportent une contribution originale. Il semblerait en effet qu'un enfant, s'il est capable de penser qu'un beau dessin lui apporte la satisfaction d'être désigné comme « *intelligent ou fort* », pourrait en toute logique considérer la proposition inverse comme entraînant un jugement opposé de l'adulte. Même si l'on ne dit jamais aux enfants des choses telles que « *Tu es stupide ou médiocre* » quand la peinture a coulé sur leur dessin ou quand ils s'habillent lentement, ils pourraient néanmoins construire une théorie implicite selon laquelle la qualité de leurs performances est reliée à leur valeur en tant que personne.

Dweck et d'autres ont identifié deux théories implicites de l'intelligence. Les apprenants qui ont une théorie « *fixiste* » considèrent l'intelligence comme étant une caractéristique interne immuable et souvent fixée depuis la naissance. Selon ces auteurs, dans la formation de la théorie « *fixiste* », le *feedback* est dirigé vers la personne. En revanche, ceux qui ont une théorie « *incrémentaliste* » croient que leur intelligence est malléable et peut être augmentée grâce à l'effort. Ces travaux ne sont pas sans rappeler le concept d'éducabilité cognitive développée dans les années 70 et 80 par Feuerstein (pour une revue complète, se référer à Loarer, 1998).

Ainsi, une fois que les enfants ont formé une telle théorie implicite, ils peuvent croire qu'une performance moins réussie conduit les adultes à penser qu'ils ont, en tant que personne, une moindre valeur, voire qu'ils puissent être « *stupides, mauvais ou médiocres* ». Personne n'aime l'idée d'être jugé négativement et cela a pour conséquence un désinvestissement par avance d'une tâche qui peut être appréhendée comme difficile, permettant ainsi de ne pas prendre de risque et de rester en sécurité. Les tâches faciles seraient alors privilégiées pour assurer un compliment positif de la part de l'adulte. Mais dans la mesure où l'apprentissage se fait par la confrontation à des problèmes difficiles créant des obstacles à dépasser (Bachelard, 1938), la conséquence pourrait être que les enfants n'apprennent pas autant qu'ils le devraient.

LES COMPLIMENTS ORIENTES VERS LE PROCÉDE

Toutes les formes de compliments ne sont pas dirigés vers les enfants eux-mêmes, ni sur l'intelligence ou les capacités. Les adultes peuvent féliciter le processus qui a conduit à une certaine production, de plusieurs façons. C'est ainsi qu'il peut être dit : « *Je vois que tu as travaillé dur sur ce dessin* ». Dans les structures théoriques de Dweck, l'hypothèse est ici que les enfants ne relient pas leur estime d'eux-mêmes directement à la qualité d'une performance mais à l'effort consenti pour réaliser la tâche. Cette appréciation centrée alors sur l'évaluation positive ou négative de l'investissement du sujet tendrait à produire une théorie implicite où la qualité du résultat dépendrait de la notion d'effort ou de volonté.

Enfin, il y a un troisième type de compliment qui est une combinaison des deux autres et qui pourrait être qualifié de compliment orienté vers le produit ou le résultat. Il serait alors dit : « *Quel beau dessin* ». Bien que ce type de compliment puisse évaluer la qualité du produit, l'évaluation n'est pas directement couplée avec la personne mais plutôt avec le résultat de l'effort qui a été fourni pour arriver au produit. Ainsi, pour les objectifs de la recherche, Dweck et ses collègues ont souvent porté l'accent sur

les deux types les plus purs de compliments à chaque extrémité du spectre.

COMPARAISON DES COMPLIMENTS ORIENTÉS VERS LA PERSONNE ET VERS LE PROCESSUS

Mueller et Dweck (1998) ont examiné les conséquences du type de compliments orientés sur la personne, qu'ils ont nommé « centré sur l'intelligence », avec les compliments orientés vers le processus dans une série d'études avec 412 enfants de cycle 3.

Les études ont typiquement suivi un cadre identique : tous les enfants ont eu des tâches faciles à réaliser. Ils ont ensuite été divisés en deux groupes expérimentaux dans lesquels différents types de compliments ont été faits. Un groupe a reçu des compliments centrés sur l'intelligence tels que, « *Tu es vraiment brillant* », et l'autre groupe a reçu des compliments centrés sur le procédé tel que, « *Tu as travaillé dur là-dessus* ». Ensuite les groupes ont effectué le test déterminant des études.

Des tâches difficiles ont été données à tous les enfants, et leurs façons de faire ainsi que leurs réactions face à la tâche ont été enregistrées sur vidéo. Puis à partir des enregistrements, les chercheurs ont jugé si les réactions des enfants aux défis dépendaient du type de compliment qu'ils avaient reçu lors des tâches faciles.

Les résultats ont montré que, quel que soit le groupe, chacun des sujets s'était également engagé et avait également réussi aux tâches faciles. Ainsi, il n'y avait aucune différence entre les groupes avant qu'ils ne reçoivent les deux types de *feedback*. Cependant, quand ils ont eu à faire face aux défis des tâches plus difficiles, il y a eu des différences considérables entre les groupes.

Les enfants qui avaient été félicités sur leur intelligence ont rapidement abandonné, ils n'ont pas résolu les tâches de façon satisfaisante, et ont exprimé qu'ils n'avaient pas pris de plaisir à les effectuer. En revanche, ce fut le contraire pour les enfants qui avaient été félicités sur le processus. Ces derniers ont passé plus de temps sur les tâches, les ont résolus avec plus de succès et ont même exprimé avoir travaillé sur les défis avec plaisir.

Les résultats ont donc montré que féliciter sur l'intelligence conduit à abandonner le défi ou à se montrer plus résigné, alors que féliciter sur le processus conduit à des comportements caractérisés par une attitude volontaire, et des sentiments de maîtrise et de confiance en soi. Les résultats ont aussi montré que le phénomène s'applique aux genres, aux groupes ethniques et régions géographiques (rurales ou citadines), et à travers différents types de tâches (Mueller & Dweck, 1998).

Même dès le plus jeune âge, Kamins et Dweck (1999) ont montré que les compliments orientés vers la personne conduisaient les enfants de 5 à 6 ans à abandonner plus vite quand ils sont face à des tâches défis. Au contraire, orienter les compliments vers le processus conduit les enfants à vouloir persévérer et à fournir spontanément des suggestions pour résoudre les tâches plus complexes (l'étude portait sur 57 enfants scolarisés dans une école publique d'une ville du nord est américain).

Nous pourrions cependant nous poser la question inverse qui consiste à orienter le *feedback* en termes de critiques négatives plutôt que positives? Kamins et Dweck ont également examiné la réaction des enfants de maternelle envers le *feedback* négatif. Il apparaît que la critique peut être émise d'une manière constructive, par exemple, en l'intégrant dans un cadre centré sur le processus, tel que : « *Ceci ne semble pas fonctionner. Peut-être pourrais-tu chercher une façon différente de le faire ?* ». Mais la critique peut également être orientée vers la personne, comme, « *Tu me déçois* » ou « *Je ne pense pas que tu sois capable de le faire* ».

Selon la théorie de Dweck, cette dernière forme de critique centrée sur la personne ne permet pas aux enfants de vouloir faire des efforts. Au contraire, elle conduit à une sorte de résignation ressemblant à un sentiment d'impuissance.

Dans leurs études, Kamins et Dweck ne souhaitaient pas faire entendre des critiques aux enfants de maternelle visant directement leur personne. Pour des raisons éthiques utiliser des déclarations telles que, « *Tu n'es pas bon à cela, tu es nul* » apparaissait trop dévalorisant pour le sujet. Ainsi, en remplacement de ces propos, l'étude a astucieusement mis en place une situation dans laquelle les enfants sont interrogés sur les réactions de poupées qui avaient été critiquées.

La procédure est, par ailleurs, restée la même que dans les études précédentes. D'abord, les enfants ont constaté que les poupées résolvaient des tâches faciles. Puis, les poupées ont reçu les deux

différents types de critiques pour leur performance dans les tâches faciles. Enfin, les poupées se sont vu attribuées des tâches difficiles. Il a été demandé aux enfants de quelle manière réagiraient les poupées face aux défis et il leur a été demandé d'exprimer les réactions des poupées.

Comme cela était prévu, les résultats ont montré que pour les critiques centrées sur le processus, les enfants rapportent que les poupées voulaient vaincre les défis, révélant ainsi une conséquence constructive de la critique. Au contraire, pour la critique centrée sur la personne, les enfants ont attribué une attitude d'impuissance aux poupées.

Kamins et Dweck (1999) concluent, comme ce fut le cas pour les compliments, que la critique est plus efficace quand les enfants n'ont pas le sentiment que leur estime d'eux-mêmes est mise en question. Ceci est un point important, mais sans doute moins paradoxal que l'intuition novatrice de Dweck qui avance que les compliments peuvent avoir des conséquences inattendues.

CONSEQUENCES DES DIFFERENTES RETROACTIONS

Les études sur le *feedback* doivent être discutées dans une perspective comportementaliste. Les études existantes montrent, en effet, que les récompenses matérielles peuvent augmenter la motivation (e.g., Lepper, Greene, & Nisbett, 1973). De la même façon, les études montrent aussi que le *feedback* positif tel que le compliment peut augmenter la motivation des enfants à résoudre des tâches. Pourtant, la question est de savoir comment Dweck et ses collègues arrivent à montrer que certains compliments peuvent entraîner une réduction de la motivation ?

Dans sa façon de théoriser, Dweck offre une résolution supérieure à la façon de penser le *feedback* positif. Selon elle, c'est seulement quand les tâches sont trop difficiles à maîtriser par les enfants, qu'ils abandonneraient après avoir reçu du type de *feedback* orienté vers la personne. Dans les expériences antérieures, les recherches ne faisaient pas de distinction entre les attitudes des enfants vis-à-vis de tâches faciles ou difficiles. La conséquence probable est que les nuances dans les effets des différents types de compliments sont passées inaperçues. Le paradoxe qui conduit un compliment à diminuer la motivation face à des tâches particulièrement difficiles, va corroborer le postulat théorique de Dweck dans ses résultats empiriques. C'est la menace contre l'estime de soi sous la forme de la peur de l'échec qui explique le renoncement devant la tâche difficile.

Ainsi pour discuter des prolongements de l'ensemble des travaux de Dweck, nous pouvons identifier des combinaisons ou des proportions de différents types de *feedback* selon qu'ils sont orientés vers le processus ou la personne en y adjoignant aussi le *feedback* centré sur le produit (la réalisation finale). Nous pouvons nous demander si les enfants, dans la vie courante, sont toujours exclusivement exposés au seul type de compliment purement axé sur la personne, qui les conduirait à penser qu'ils prennent des risques pour leur valeur personnelle quand ils s'engagent dans des challenges trop difficiles ? Il y a peu de chance que ce soit le cas, mais il est également peu probable que les enfants analysent et intègrent de manière fine les formes de compliments qu'ils reçoivent. Il est plus probable que les compliments venant de personnes clés, comme les parents ou l'enseignant de référence aient un impact plus fort que ceux venant de personnes plus périphériques. Il se pourrait aussi qu'il y ait des épisodes singuliers de *feedback* qui se démarquent et qui donnent aux enfants une vision particulière du compliment ou, selon les termes de Dweck, une théorie implicite particulière.

Une étude de Zentall et Morris (2010), réalisée avec 135 enfants de maternelle, indique qu'ils sont sensibles plus directement à la proportion de *feedback* sur le processus qu'ils reçoivent, même au milieu de différents types d'autres rétroactions et même si cela est donné de manière non consistante.

Les auteurs ont étudié des enfants à qui des rétroactions centrées sur le processus ou sur la personne étaient données chaque fois qu'ils avaient terminé une tâche facile de dessin. Toutes ces tâches faisant partie de l'expérience étant scénarisées et écrites.

Ils variaient systématiquement la proportion des types de réactions allant, de manière croissante et régulière, des rétroactions centrées d'abord sur la personne puis sur le processus. Ainsi, un sujet devant réaliser 5 tâches pouvait recevoir de 0 à 5 félicitations centrées sur la personne ou le processus. Ils ont ensuite présenté aux enfants deux tâches nouvelles et plus difficiles à réaliser et après chaque tâche ont évalué leur motivation à travers des questions mesurant la persévérance (envie d'aller jusqu'au bout) et le

niveau d'estime de soi.

Dans l'ensemble, ils ont trouvé une relation linéaire montrant que plus la proportion de rétroactions centrées sur le processus était grande, plus grande était la motivation des enfants, mesurée alors par leurs sentiments sur eux-mêmes et leur persévérance face aux tâches difficiles.

Ces résultats contribuent à corroborer un nombre croissant d'études démontrant que la motivation des jeunes enfants à résoudre des tâches difficiles est sensible même à de subtils indices, au *feedback* centré sur la personne versus le processus, lorsque celle-ci est interrogée dans un cadre expérimental immédiatement avant les tâches difficiles (Cimpian, Arce, Markman, & Dweck, 2007; Corpus & Lepper, 2007; Kamins & Dweck, 1999; Mueller & Dweck, 1998; Zentall & Morris, 2010)

Des recherches récentes, cependant, montrent que même dans les milieux écologiques, les commentaires centrés sur le processus peuvent avoir des conséquences à long terme. Dans une étude longitudinale, Gunderson, Gripshover, Romero, Dweck, Goldin-Meadow et Levine (2013) ont enregistré les commentaires de mères à leurs enfants d'âges variant de un à trois ans. Les chercheurs se sont rendus au domicile de chaque enfant et les interactions spontanées avec les parents ont été filmées pour chaque activité de la vie quotidienne, tels que les moments de jeu, de repas, de l'habillement, ainsi que ceux de rangement.

Les chercheurs sont ensuite revenus quand les enfants étaient âgés 7 à 8 ans et ils ont demandé aux enfants de remplir des questionnaires sur leurs cadres de motivation. Ces questions interrogeaient leurs croyances à propos de leur propre trait de caractère (stable ou influençable, d'après respectivement les théories *fixiste* ou *incrémentaliste*), leurs préférences en matière d'apprentissage par rapport à des objectifs de performance, et leurs façons de s'attribuer leurs réussites ou échecs.

Lorsque les chercheurs ont comparé les résultats de ces interrogatoires avec la proportion de compliments centrés sur le processus que les parents avaient prodigués lorsque les enfants étaient jeunes, une corrélation significative a pu être établie.

Ainsi, les enfants qui avaient reçu une forte proportion de compliments centrés sur le processus étaient plus susceptibles d'avoir un cadre de motivation dans lequel ils pouvaient croire que l'intelligence et les traits de caractère pouvaient être améliorés. Ces enfants démontraient aussi une préférence pour des objectifs d'apprentissage plutôt que de performance.

En bref, ils étaient plus susceptibles d'avoir une théorie implicite *incrémentaliste* mettant en avant leur capacité d'éducabilité cognitive. La même corrélation n'a pas été trouvée entre les compliments dirigés vers la personne et la tendance des enfants à être plus figés dans leur croyance sur eux-mêmes (théorie *fixiste*).

Il est donc frappant de constater que ces petits moments d'interactions parents-enfants mis en évidence par l'expérience chez de très jeunes enfants pendant un total de 4,5 heures puissent montrer une corrélation entre la proportion de compliments centrés sur le processus et les croyances motivationnelles évaluées beaucoup plus tard. Un contrôle des autres facteurs montre que c'est bien le type de *feedback* qui a le plus d'influence en terme de corrélation par rapport aux autres facteurs (sexe, catégorie socioprofessionnelle, performance scolaire)

Ainsi, additionnée avec les études expérimentales sur les conséquences des compliments positifs, cette expérience étonnante nous informe du poids et de l'influence sur leurs enfants que des parents et d'autres personnes proches peuvent avoir dans la vie réelle par leurs compliments.

IMPLICATIONS DES RESULTATS

Une implication évidente des recherches de Dweck pour de jeunes enfants d'école maternelle est de réduire les compliments centrés sur la personne et, à la place, de dispenser des compliments centrés sur le processus tels que, « *Je vois que tu as fourni beaucoup de travail en mélangeant la peinture jaune et bleu pour obtenir du vert* ». Une pédagogie qui ne renvoie pas de *feedback* centré sur la personne serait certainement sensée mais en plus elle serait pragmatique d'un point de vue didactique. En effet, si un enseignant de maternelle commence à féliciter les enfants pour eux-mêmes et leurs capacités, cela peut rapidement évoluer en donnant un groupe d'enfants dans la cour ou en classe, qui interpelle constamment l'adulte en quête d'un regard ou d'une appréciation positive. Ces « *Regarde-moi, regarde-moi.* » ne

contribuent guère à l'autonomie de travail des élèves.

En dépit des bonnes raisons pour féliciter sur le processus, cela demande en fait des efforts et du temps de la part de l'adulte pour visualiser le processus que l'enfant a entrepris pour arriver à une certaine production, et ensuite pour le commenter. Il est beaucoup plus facile de prononcer le plus automatique « *Bravo t'es très fort, t'es très doué* ». Cependant, un enfant de maternelle donne plus qu'un dessin et un travail. Il se donne ou donne une partie de lui-même qui est importante et adresse souvent son dessin à quelqu'un (Jumel, 2008). Ainsi très rapidement et selon le type de *feedback*, il peut comprendre que c'est lui qui est jugé au lieu de son travail et installer avec l'adulte un contrat didactique (Amigues, 2007) fondé sur des implicites où sa propre valeur devient l'enjeu du travail. Donc, l'enfant mérite plus que le *feedback* piloté automatiquement et cela d'autant plus qu'il est jeune.

Même à court terme, il apparaît donc des avantages à réduire les félicitations orientées vers la personne. L'atmosphère devient beaucoup plus détendue, quand l'évaluation explicite des élèves n'est plus omniprésente en classe. Mais plus important à long terme, les résultats de Dweck et ses collègues indiquent que cette atmosphère évite la crainte de se lancer dans des défis ou des tâches plus difficiles ou inconnues.

L'apport des travaux de Dweck et ses collègues produit des nuances dans les discussions sur les effets des récompenses et compliments dans la pratique d'activités. En s'interrogeant sur les récompenses données pour les devoirs à la maison ou pour des actions altruistes, ainsi que sur le *feedback* positif tel que « *Tu es un champion* » et le *feedback* négatif, tels que « *Tu n'es pas doué, tu es nul* » Dweck contribue à repenser les pratiques d'accroissement de la motivation à long terme.

De plus, sur le plan théorique, cet apport consiste à souligner l'aspect interprétatif ou cognitif de la relation entre les actions des enfants et les événements dans leur environnement, plutôt que d'expliquer l'apprentissage en termes comportementalistes comme un résultat automatique des actions suivies par un renforcement positif ou négatif.

Chez l'adulte ou le grand enfant, nous retrouvons des recherches et des auteurs actuels comme Gagné et Forest (2008), Ryan et Deci (2002), qui admettent clairement les effets négatifs de l'utilisation des récompenses sur la motivation intrinsèque. Ils ont travaillé sur les processus par lesquels dans la théorie de l'autodétermination, la motivation extrinsèque peut devenir autonome. Selon Gagné et Deci (2005), il existe différents facteurs comme la performance, la satisfaction, la confiance et le bien-être au travail qui puissent expliquer un passage d'une motivation extrinsèque première à une motivation intrinsèque.

Les résultats de Dweck et ses collègues ont donc suscité un grand intérêt dans la recherche sur l'importance des facteurs intrinsèques versus extrinsèques de la motivation. Se pourrait-il que les récompenses tendent à détruire non seulement le désir d'apprendre des enfants, mais aussi leur motivation dans d'autres domaines ?

Warneken, Tomasello et leurs collègues à l'Institut Max Planck à Leipzig (2008) ont exploré la motivation intrinsèque des enfants à « faire le bien » ou ce que l'on appelle leur tendance altruiste. Dans leurs études, ils ont montré que même de très jeunes enfants d'à peine un an, essaient de leur propre chef d'aider les autres personnes. Typiquement, ils fournissent à de jeunes enfants l'opportunité d'aider une personne adulte qui essaye d'atteindre un bout de papier qu'elle a fait tomber au sol. Quand les enfants sont dans cette situation de pouvoir aider, ils viennent spontanément assister l'adulte en attrapant le papier et en le lui donnant.

Dans une récente étude cependant les chercheurs se sont demandé si cette motivation intrinsèque à aider les autres pouvait disparaître en donnant aux enfants une récompense. Dans leur expérience, 36 enfants de 20 mois ont reçu une sorte de jeton chaque fois qu'ils aidaient l'adulte. Le jeton pouvait être utilisé pour activer une machine mécanique amusante. Les résultats ont montré que, comparés au groupe d'enfants qui n'avaient pas reçu de récompense, les enfants récompensés fournissaient de moins en moins d'assistance à l'adulte. Ainsi, les facteurs de motivation extrinsèque comme des récompenses, peuvent réduire, même chez les jeunes enfants, le désir d'aider les autres (Warneken & Tomasello, 2008).

CONCLUSION

Les enfants sont probablement exposés à des choses bien pires que des compliments. Néanmoins, le travail théorique et empirique bien documenté de Dweck, peut attirer notre attention sur le fait que le mouvement pour l'estime de soi à partir de compliments chaleureux, sur les capacités des enfants et sur les enfants eux-mêmes ne les préparerait peut-être pas aussi bien que le sens commun le laisse penser à s'engager dans des futurs défis ou des tâches difficiles.

En revanche, les commentaires à propos du processus et de l'effort, venant à la suite des performances des enfants peuvent construire une certaine résilience face à l'adversité.

Motivation et estime de soi semblent des points sensibles dans le système scolaire et dans la compréhension de la réussite ou de l'échec dans l'école. Il apparaît que toute réflexion ou travail sur ces thèmes ne puisse éviter de prendre en compte les types de *feedback* qu'un élève reçoit lorsqu'il rend un travail, et à plus forte raison quand cet élève est en difficulté.

BIBLIOGRAPHIE

- ANDRE, C., & LELORD, F., (2008). *L'estime de soi. S'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Paris : Odile Jacob.
- AMIGUES, R., (2007). *Comment l'enfant devient élève (Les apprentissages à l'école maternelle)*. Paris ; RETZ.
- BACHELARD, G., (1938). *La Formation de l'esprit scientifique*. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective. Paris : Éditions Vrin.
- BRESSOUX, P., & PANSU, P., (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris ; PUF.
- Bulletin Officiel de l'éducation Nationale. (2008). *hors série n°3 du 19 Juin 2008*.
- CIMPIAN, A., ARCE, H.-M. C., MARKMAN, E. M., & DWECK, C. S., (2007). Subtle linguistic cues affect children's motivation, *Psychological Science*, 18, 314–316.
- CORPUS, J. H., & LEPPER, M. R., (2007). The effects of person versus performance praise on children's motivation: Gender and age as moderating factors, *Educational Psychology*, 27, 487–508.
- DWECK, C. S., (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040–1048.
- DWECK, C. S., (2000). *Self-theories, their Role in Motivation, Personality, and Development*, New York : Psychology Press.
- DWECK, C. S., (2002). Messages that motivate: How praise molds students' beliefs, motivation, and performance (in surprising ways). In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (pp. 37–60), San Diego : Academic Press.
- FAMOSE, J.-P., & BERTSCH, J., (2009). *L'estime de soi : une controverse éducative*. Paris : PUF.
- FANNING, P., & MCKAY, P., (2005). *Self-esteem*. Oakland, CA : New Harbinger Publications.
- FLOOR, A. (2010). L'estime de soi en milieu scolaire. *Analyse UFAPEC*, 30.10, 1-9.
- GAGNE, M., & DECI L., (2005). Self-determination theory and work motivation, *Journal of Organizational Behavior*. 26, 331–362.
- GAGNÉ, M., & FOREST, J., (2008). The study of compensation systems through the lens of self-determination theory: Reconciling 35 years of debate. *Canadian Psychology*, 49, 225-232.
- GUNDERSON, E. A., GRIPSHOVER, S. J., ROMERO, C., DWECK, C. S., GOLDIN- MEADOW, S., & LEVINE, S. C.,(2013). Parent praise to 1- to 3-year-olds predicts children's motivational frameworks 5 years later. *Child Development*, DOI : [10.1111/cdev.12064](https://doi.org/10.1111/cdev.12064)
- HARTER, S., (1998). Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent : considérations historiques, théoriques et méthodologiques, in M. Bolognini & Y Preteur (Eds.), *Estime de soi, perspectives développementales*. Paris : Delachaux & Niestlé.
- JOULE, R. V., & BEAUVOIS, J. L., (1998). *La soumission librement consentie*. Paris : PUF.
- JUMEL, B., (2008). *Guide clinique des tests*, Paris : Dunod.
- KAMINS, M. L., & DWECK, C. S., (1999). Person versus process praise and criticism: implications for contingent self-worth and coping. *Developmental Psychology*, 35, 3, 835-847.
- LEPPER, M. R., GREENE, D., & NISBETT, R. E., (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the “overjustification” hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 129–137.
- LOARER E., (1998). L'éducation cognitive : Modèles et méthodes pour apprendre à penser : L'introuvable transfert. *Revue française de Pédagogie*, N° 122.
- MUELLER, C. M., & DWECK, C. S., (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 1, 33-52.
- OUBRAYERIE N., LESCARRET. O., DE LEONARDIS. M., (1996). Le contrôle psychologique et l'évaluation de soi de l'enfance à l'adolescence. *Enfance*, Tome 49 n°3.
- PIERREHUMBERT B., ZANONE F., KAUER-TCHICALOFF C., & PLANCHEREL, B., (1988). Image de soi et échec scolaire. *Bulletin de Psychologie*, Tome XLI n°384.
- RYAN, R. M., & DECI, E. L., (2002). On assimilating identities to the self: a self-determination theory perspective on internalization and integrity within cultures. In M. R. Leary, & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 255–273). New York : Guilford.
- WARNEKEN, F., & TOMASELLO, M., (2008). Extrinsic rewards undermine altruistic tendencies in 20-month-olds. *Developmental Psychology*, 44, 1785-1788.
- ZENTALL, S. R., & MORRIS, B. J., (2010). “Good job, you're so smart”: The effects of inconsistency of praise type on young children's motivation. *Journal of experimental child psychology*, 107, 155–163.