

Les effets de la motivation sur les apprentissages liés à la manipulation du sentiment de liberté

Marc Bungert (7173)

La motivation : un concept qui ne va pas de soi

Parler de la motivation est, à l'évidence, dans l'air du temps. Il suffit, pour s'en convaincre, d'observer les statistiques que publie, sur son site Internet, le Ministère de la Jeunesse, de l'Education Nationale et de la Recherche, suite à son « grand débat sur l'avenir de l'école ». Au 16/12/2003, la question « Comment motiver et faire travailler efficacement les élèves ? » apparaît vraisemblablement comme un sujet susceptible d'intéresser les partenaires de l'École : avec 2500 réunions publiques consacrées à répondre à cette question, parmi les 15950 débats organisés dans les établissements primaires et secondaires de notre pays, le thème de la motivation et des méthodes pédagogiques arrive en tête parmi les 22 propositions ministérielles de débat.

Cependant, formulée de la sorte, cette question me semble pouvoir induire un certain nombre de présupposés, à défaut de générer des réponses novatrices.

En effet, plutôt que de nous inviter à réfléchir aux effets d'une impulsion motivante sur le mode de fonctionnement cognitif de l'élève et sur la capacité de celui-ci à réaliser de nouveaux apprentissages, une commission ministérielle « indépendante », chargée d'organiser le débat, nous amène à constater que la motivation possède nécessairement des propriétés facilitant les apprentissages.

Qu'est-ce que la motivation ?

En guise d'introduction à l'étude de la notion de motivation, Reuchlin (1977)¹ affirme en substance que « ce terme renvoie à un domaine très large, englobant des faits très différents, étudiés dans des cadres théoriques et par des méthodes très variées (...) ».

Vallerand et Thill (1993) voient, pour leur part, dans « le concept de motivation un construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes reproduisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la pertinence du comportement ² ».

Plus généralement, on pourrait aussi considérer, par le biais de la perspective psychanalytique, que la motivation s'apparente à un processus psychique déterminé en grande partie par des phénomènes inconscients ou préconscients, se plaçant plus particulièrement du côté de la pulsion épistémophilique, mise en exergue par Freud, dès 1905³ - pulsion désignant la quête d'une maîtrise conceptuelle et technologique de la transmission de la vie et, plus généralement, le désir de savoir.

Est-il nécessaire d'être motivé pour apprendre ?

Pour qui s'appuie sur une définition « économique » de la motivation (de celle qu'on peut trouver, par exemple, en consultant le Petit Larousse qui décrit cette notion comme étant un intérêt spontané pour une tâche particulière), il peut apparaître raisonnable que la qualité d'un apprentissage puisse notamment dépendre du degré d'attractivité et de complexité que lui accorde un individu.

Pourtant, à considérer les travaux de certains théoriciens de l'apprentissage⁴ - à qui l'on doit les premières études visant à mettre en évidence les effets de certaines motivations

¹ Reuchlin, M. (1977). *Psychologie*, PUF, 399.

² Vallerand, R.J. et Thill, E.E. (1993). *Introduction au concept de motivation*, in Vallerand, R.J. et Thill, E.E. (Eds), *Introduction à la psychologie de la motivation*, Laval (Québec), Editions études vivantes – Vigot, p. 533-581.

³ Freud, S. (1905). *Trois essais sur la sexualité*, Gallimard.

⁴ Avec, notamment, Hull (1943), Farber et Spence (1953), Wispe (1954), Spence, Farber et McFann (1956), Epstein et Levitt (1962), Spence et Spence (1966), Suedfeld et Landon (1970).

biologiques (telles que la faim ou la soif) sur des tâches d'apprentissage variées - la motivation a pour effet l'augmentation de l'activité générale, avec pour conséquence, d'une part, de faciliter l'expression de réponses dominantes et, d'autre part, de bloquer l'expression de réponses originales.

En d'autres termes, la motivation faciliterait la performance dans des situations d'apprentissage n'impliquant pas l'acquisition de réponses nouvelles (apprentissages non compétitifs), et l'entraverait dans des situations d'apprentissages compétitifs impliquant l'acquisition de réponses nouvelles pour un stimulus connu.

Dans le domaine des recherches sur l'influence des groupes sur les individus, un certain nombre de résultats expérimentaux semble corroborer le précédent constat. Suite aux travaux de Triplett (1897)⁵, qui cherchait à mettre en évidence les effets de l'environnement social sur la performance humaine, et à ceux d'Allport (1920)⁶ sur la facilitation sociale, Zajonc (1965⁷, 1980⁸) a suscité la controverse en mettant en évidence les effets d'un auditoire sur des individus confrontés à une tâche « difficile » (comparativement à ce que les psychologues sociaux de cette époque connaissaient déjà des effets d'un auditoire sur des individus confrontés à une tâche dite « facile »).

En effet, s'il était question de réaliser une tâche jugée « complexe », la présence d'autres personnes générerait, contre toute attente, davantage d'erreurs. En revanche, pour une tâche plus « aisée », c'est le fait d'être seul qui ne facilitait pas la performance.

Expérience

Méthodologie

Fort de ces diverses observations et eu égard à ce que nous savons des effets motivationnels de l'engagement dans la soumission et de ceux de l'engagement dans l'acte^{9 10}, il m'a semblé intéressant d'observer ce que la manipulation de l'engagement dans l'acte, combinée à celle du mode d'apprentissage (compétitif vs non compétitif), pouvait générer sur la performance de sujets¹¹ initialement engagés dans la soumission.

J'ai donc construit une expérience dans laquelle seules les variables indépendantes « engagement dans l'acte » et « mode d'apprentissage » étaient manipulées¹². Ainsi tous les sujets se présentaient comme étant « volontaires » pour participer à une recherche importante, longue, difficile et non-anonyme¹³.

⁵ Triplett, N. (1897). The dynamogenic factors in pace making and competition. *American Journal of Psychology*, 9, 507-533.

⁶ Allport, F.H. (1920). The influence of the group upon association and thought. *Journal of Experimental Psychology*, 3, 159-182.

⁷ Zajonc, R.B. (1965). Social facilitation, *Science*, 149, 269-274.

⁸ Zajonc, R.B. (1965). Compresence. Extrait de P.B. Paulus (dir.), *Psychology of group influence*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum.

⁹ Dans la mesure où l'engagement dans la soumission contraint l'individu au "diktat" imposé par les contingences expérimentales et, par ailleurs, constitue le préalable nécessaire à la rationalisation des conduites extorquées par les circonstances, alors que l'engagement dans l'acte prescrit ne fait que réduire l'état d'inconsistance cognitive généré par cet état de dissonance et, de fait, limite l'importance des effets dans l'engagement dans la soumission.

¹⁰ Beauvois, J.L. Bungert, M., Rainis, N., Tornior, L. (1993). Rationalisation, explication causale et position d'agent dans la situation de soumission forcée. *Perspectives Cognitives et Conduites Sociales*, Tome 4, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 109-119.

¹¹ Il s'agissait d'élèves de cycle 3 inscrits dans des écoles primaires de la région messine.

¹² La formalisation algébrique proposée par Rouanet et Lépine (1977) nous permet de résumer notre plan d'expérience par la formule suivante: $S30 < A2 * T2 >$

avec: S15 soit 15 sujets par condition expérimentale

A : V.l. "engagement dans l'acte" à laquelle est associée deux modalités :

A-: "un acte imposé" vs A+: "choix d'une acte parmi deux actes"

T V.l. "type d'apprentissage" à laquelle est associée deux modalités :

T1: "apprentissage non compétitif" vs T2: "apprentissage compétitif"

¹³ Situation correspondant classiquement à la condition d'engagement dans la soumission.

La moitié d'entre eux avait la possibilité de choisir, parmi différentes tâches, un type de travail particulier (condition A+ : « choix d'un acte parmi deux actes »), tandis qu'on imposait à l'autre moitié de la population un exercice spécifique (condition A- : « un acte imposé »)¹⁴. Par la suite, chaque sujet¹⁵ devait exécuter successivement deux tâches. Cependant, pour 50% des sujets, la seconde tâche différait de la première, dans la mesure où à un même stimulus correspondait des réponses distinctes (condition T2 : « apprentissage compétitif »), alors que pour les 50% restant, la seconde tâche ne différait en rien de la première (condition T1 : « apprentissage non-compétitif »). En d'autres termes, lors de la seconde épreuve, la moitié des sujets des conditions A+ et A- était confrontée à un nouvel apprentissage, alors que l'autre moitié ne l'était pas.

Hypothèses

1. Intuitivement, on peut s'attendre à ce que l'engagement dans l'acte (A+) associé à la condition T1 (apprentissage non-compétitif) génère davantage de « motivation » que la situation croisant les modalités « non-choix » et « apprentissage compétitif ».
2. Considérant par ailleurs « le fait bien connu en psychologie sociale (Zajonc, 1965) que la motivation facilite la performance, mais inhibe l'apprentissage de nouvelles réponses » (Beauvois et Joule, 1981), la condition de choix associée à une tâche n'impliquant pas l'acquisition de réponses nouvelles devrait faciliter la performance des sujets dans la condition « apprentissage non compétitif » et diminuer celle-ci lors d'un apprentissage compétitif.

Il semble alors probable qu'on assiste à une détérioration de la performance :

- dans la situation (A+, T2), comparativement à la situation (A-, T2) ;
- dans la situation (A-, T1), comparativement à la situation (A+, T1).

Résultats

Les variations d'erreurs enregistrées pour chacune des situations de cette expérience ne confirment que partiellement nos hypothèses (cf. tableau 1).

En effet :

- les sujets engagés dans l'acte (A+) réalisent tendanciellement de meilleurs performances que ceux auxquels on a imposé la réalisation d'une tâche particulière (A-)¹⁶ ;
- contrairement à ce que nous avons prévu, lorsque l'apprentissage implique l'intégration de nouvelles réponses (T2), les sujets engagés dans l'acte (A+) réalisent de meilleurs apprentissages que ceux auxquels on a imposé la réalisation d'une tâche particulière (A-)¹⁷.
- enfin, lorsque l'apprentissage n'induit pas l'intégration de réponses nouvelles, la différence des scores entre les sujets engagés dans l'acte (A+) et ceux qui ne le sont pas n'est, statistiquement, pas significative¹⁸.

¹⁴ Le choix de l'acte « imposé » résultait d'un appariement avec les actes choisis dans la condition A+ .

¹⁵ Les sujets étaient répartis au sein des différentes situations expérimentales de façon aléatoire.

¹⁶ Avec $F(29/29) = 2.388 > 1.86$ significatif à .05

¹⁷ Avec $F(1/56) = 34.112 > 7.12$ significatif à .01

¹⁸ Avec $F(1/56) = 1.982 < 4.01$ non significatif

Tableau 1 : Effets de la manipulation de l'engagement dans l'acte, combinée à celle du type d'apprentissage sur la performance.

		Engagement dans l'acte		
		Un acte imposé (A-)	Choix d'un acte parmi 2 actes (A+)	
Type d'apprentissage	Non compétitif (T1)	0.7	0.8	0.8
	Compétitif (T2)	-7.3	-4.1	-5.7
		-3.3	-1.7	

Nota : l'évolution du nombre d'erreurs est obtenue en soustrayant le nombre d'erreurs enregistré à l'issue de la tâche 1 à celui enregistré à l'issue de la tâche 2. Ainsi, un indice positif correspond à une amélioration des performances en fin de passation du test.

Commentaire

Parmi les différents résultats qui sont présentés ci-dessus, il en est un qui me semble particulièrement intéressant d'analyser. En effet, comment interpréter le fait qu'en situation d'apprentissage compétitif, l'acte imposé génère davantage d'erreurs que la condition de choix ?

En ayant, une fois de plus, recours à la logique du sens commun, il peut apparaître raisonnable de penser qu'un sujet déclaré libre de réaliser la tâche qui lui convient le mieux, sinon celle qui lui déplaît le moins, sera sans doute plus enclin à satisfaire la demande de l'examineur, qu'un individu contraint de se soumettre à une prescription particulière.

Cependant, une telle explication nous conduit à occulter une autre réalité : le choix de l'acte (qu'il soit problématique ou non) annule les effets de l'engagement dans la soumission (Beauvois et al., 1993¹⁹, 1995²⁰). En d'autres termes, le choix n'a pas nécessairement les propriétés motivationnelles qu'on serait tenté de lui prêter. Corrélativement, nos conduites de soumission aux injonctions disciplinaires seraient susceptibles de modifier ou sécréter un certain nombre de représentations aux effets créatifs limités et, cependant, conformes à celles imposées par l'agent exerçant la pression.

Conclusion

Cette digression dans le champ de la psychologie sociale expérimentale nous incite à ne pas nous satisfaire d'une définition trop « économique » de la motivation.

Récemment, Legrain (2003)²¹, psychologue du travail, nous invite, à son tour, à considérer avec prudence certains effets qu'on prête trop souvent à la motivation. S'appuyant notamment sur les résultats expérimentaux enregistrés par Tolman (1930) et Pribam (1974), il affirme que « la motivation pourrait bien ne pas être indispensable à toute activité d'apprentissage.... et que toute acquisition de connaissances ne nécessite pas forcément de fortes motivations préalables ».

¹⁹ Beauvois, J.L., Bungert, M., Rainis, N., Tornior, L. (1993). Rationalisation, explication causale et position d'agent dans la situation de soumission forcée. *Perspectives Cognitives et Conduites Sociales*, Tome 4, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 109-119.

²⁰ Beauvois, J.L., Bungert, M., Mariette, P. (1995). Force compliance : Commitment to compliance and commitment to activity. *European Journal of social Psychology*, 25, 17-26.

²¹ Legrain, H. (2003). *Motivation à apprendre : mythe ou réalité ?* L'Harmattan, 13-14.