

La motivation. Une construction progressive

Edgar Thill

De multiples phases scandent la construction des motivations : déclenchement des conduites, régulation à court terme, concrétisation des buts et des intentions. Pour chacune de ces étapes, des théories spécifiques de moyenne portée permettent d'analyser fructueusement le comportement motivé des individus.

«Il faudrait repasser en boucle ce regard pour tenter de comprendre le secret d'un homme hors du commun. Un regard obnubilé, minéral, inrayable. Un visage extrait du monde, une volonté inexpugnable. Ce regard, c'est celui de Sergueï Bubka, funambule à demi éveillé, au moment où il empoigne sa perche et que, sur le côté, on peut lire : 6,01 m. (...) Il avait 19 ans quand, en 1983, on orna son cou d'une médaille d'or. Il a 33 ans. Il reste intouchable malgré les ans, les blessures, et les vagues successives d'adversaires... »(1)

La motivation est le terme utilisé pour décrire et expliquer les forces qui, chez ce sportif d'exception comme chez tous les organismes (animaux ou humains), déclenchent le comportement, lui confèrent une orientation sélective, lui donnent une certaine intensité et persistance.

Ainsi, on peut se demander pourquoi S. Bubka a choisi de pratiquer la perche plutôt que le sprint, alors que d'autres préfèrent s'investir dans une activité artistique ou commerciale. De même, pourquoi S. Bubka continue-t-il à s'entraîner en dépit de douleurs persistantes aux tendons d'Achille et fait-il preuve d'une longévité sportive exceptionnelle, alors que la plupart des jeunes abandonnent la pratique sportive vers 14-15 ans ?

Je me propose précisément d'analyser dans cet article la manière dont une conduite est initiée et comment elle se développe au fil du temps. En prenant des exemples dans le domaine de l'enseignement, j'aborderai successivement le déclenchement des conduites, leur régulation à court terme et la concrétisation des buts et des intentions. Je présenterai également au passage certains facteurs individuels et sociaux susceptibles d'affecter la régulation du comportement. Cela permettra d'articuler entre elles de nombreuses théories actuelles de la motivation en montrant comment chacune d'elles prend particulièrement en compte telle ou telle phase d'un processus général de régulation comportementale.

Se fixer des buts

De nombreuses théories actuelles de la motivation sont de type cognitif. L'une d'entre elles considère les buts comme les déterminants immédiats des conduites. Il existe évidemment toutes sortes de buts : il peut s'agir d'un travail à accomplir, d'un pourcentage de progrès à réaliser pour atteindre un état final (par exemple, bien connaître un cours de biologie) ou d'un affect que l'on cherche à reproduire (par exemple, un sentiment de fierté).

En quoi les caractéristiques des buts eux-mêmes vont-elles modifier la motivation de l'individu, et donc son comportement ? Plusieurs modèles conceptuels ont tenté de répondre à cette interrogation. Ainsi, selon la « théorie des buts », ce sont les buts difficiles, spécifiques et acceptés qui induisent les plus grandes performances (2). La « théorie du contrôle » souligne, quant à elle, le fait que les buts sont hiérarchiquement organisés (3).

Chaque but constitue ainsi un moyen de concrétisation de buts situés à un niveau hiérarchique supérieur. Les buts les plus élevés sont plus abstraits et correspondent à une image idéalisée des caractéristiques personnelles (« être un bon élève », « conserver une bonne opinion de soi »). Puissants régulateurs des conduites, ils renvoient à la valorisation de soi, à la protection de soi et à l'amélioration de soi. En d'autres termes, cette conception hiérarchique légitime les approches motivationnelles du concept de soi, particulièrement dans les contextes sociaux.

Les buts du niveau immédiatement inférieur définissent les principes susceptibles de concrétiser les buts précédents (« réussir son année scolaire », « éviter les comparaisons sociales défavorables »). A un niveau encore plus bas de la hiérarchie, des programmes de contrôle organisent les actions et la façon dont elles peuvent être menées en fonction de sous-but (« bien maîtriser une matière », « se donner des buts d'implication de performance »). Enfin, les niveaux inférieurs spécifient des qualités de plus en plus concrètes des conduites (« consulter le fichier d'une bibliothèque »).

Deux catégories de buts sont généralement distinguées parmi les « conduites d'accomplissement » : les buts de maîtrise et les buts de performance (4). Les buts de maîtrise (par exemple « acquérir de nouveaux savoirs ») ont des effets très favorables sur les attitudes, la persévérance et les performances. La mise en oeuvre de tels buts présente en outre une faible menace pour l'estime de soi.

En revanche, les buts de performance (« avoir la meilleure note de la classe à un devoir ») suscitent une menace pour l'estime de soi car ils engagent le sujet dans un processus de comparaison sociale qui peut s'avérer défavorable. Pour éviter des jugements disqualifiants, le sujet peut se servir de handicaps afin de disposer d'excuses en cas d'échec.

Evaluer le résultat de l'action entreprise

Il peut s'agir de handicaps simplement allégués (par exemple, faire état de symptômes d'anxiété ou de stress) ou réellement manifestés (réduire préventivement ses efforts,

consommer de l'alcool). Tout se passe comme si l'individu se donnait des obstacles pour justifier la non-atteinte d'un but. L'étude des « stratégies d'auto-handicap » constitue de nos jours l'un des secteurs de recherche les plus intéressants, situé à l'interface de la psychologie clinique et de la psychologie sociale.

Une fois l'action entreprise, l'individu est informé sur la situation présente, ce *feed-back* pouvant être externe, c'est-à-dire que d'autres personnes évaluent, voire sanctionnent les résultats d'une action ; ou interne, c'est-à-dire que le sujet lui-même évalue sa conduite. Considérons successivement ces deux modalités d'évaluation.

D'une part, une très abondante littérature s'est développée, depuis les années 20 jusqu'à nos jours, sur les effets des « renforcements » sur les comportements (5). Différentes formes de renforcement et de programmes de renforcements ont pu être distinguées. Ainsi, le renforcement positif consiste à ajouter un stimulus (par exemple, un enseignant félicite un étudiant en sociologie pour son enquête) afin d'augmenter la probabilité d'apparition de la réponse. Ces principes du conditionnement ont donné lieu à de nombreuses applications en matière d'apprentissage (par exemple, l'enseignement programmé) et de psychothérapie (par exemple, la guérison de phobies).

D'autre part, l'individu lui-même peut comparer les résultats obtenus aux objectifs qu'il s'est fixés. Cette comparaison, qui s'effectue à l'intérieur d'un « comparateur cognitif », entre les buts et les résultats, qui peut être automatique ou contrôlée, fait alors apparaître un écart plus ou moins important : soit le résultat correspond au but fixé, soit il apparaît non conforme aux objectifs.

-Des résultats conformes aux buts. Si le résultat correspond au but fixé, il n'y a pas de détection d'erreur. Dans ce cas, l'individu arrêtera probablement l'activité, ou augmentera le niveau de difficulté de son but, ou encore se fixera d'autres buts. Si le processus de comparaison révèle une faible erreur, le sujet pourra entreprendre des mesures correctives : modifier le niveau de difficulté des buts, ou utiliser des réponses « scriptées », c'est-à-dire automatiques et « sur-apprises ». En somme, la boucle de contrôle « *but-feedback* » constitue un élément de régulation fondamental des conduites à court terme.

-Des résultats non conformes ou inattendus. Si le processus de comparaison détecte un écart important entre but et résultat, le sujet cherchera probablement les raisons de cet état de fait. Les « théories de l'attribution » analysent précisément cette psychologie de sens commun, c'est-à-dire la façon dont les sujets expliquent les événements dont ils sont acteurs ou observateurs. Supposons qu'un élève redouble sa classe. Il pourra attribuer cet échec à divers facteurs : le fait d'être tombé dans un mauvais collège (facteur externe et stable) ; les divers remplacements consécutifs à la maladie du professeur principal (facteurs externes et instables) ; un manque d'intelligence (facteur interne et stable) ; une implication personnelle fluctuante (facteur interne et instable). Comme on le voit, deux dimensions sous-tendent l'explication causale des conduites et de leurs résultats : la dimension interne-externe et la dimension stable-instable. La

combinaison de ces deux dimensions se traduit, dans le cas précédent, par des explications en termes de difficulté de la tâche (externe et stable), d'événements non contrôlables (externes et instables), d'incompétence (interne et stable), et de manque d'effort (interne et instable). Des recherches expérimentales ont montré qu'on attribue généralement l'échec à des causes externes et le succès à des causes internes. On comprend aisément que s'estimer à l'origine d'un succès entraîne généralement un sentiment de fierté. Or, les affects et les émotions jouent un rôle essentiel dans la motivation.

Parmi les nombreuses conséquences des processus d'attribution, l'une d'elles est particulièrement importante. Les plus forts espoirs de succès ultérieur résultent de l'attribution d'un échec à une cause interne et instable (par exemple, le manque d'effort). En effet, l'effort est une cause contrôlable par le sujet, et on sait qu'un supplément d'effort mène à de meilleures performances. De même, la transformation de buts difficiles en buts accessibles permet, au fur et à mesure de leur atteinte, de rehausser la croyance personnelle en une bonne efficacité. C'est pourquoi, en modifiant, au moyen de « thérapies attributionnelles », la façon dont un sujet explique de bonnes ou de mauvaises performances, on peut changer ses attentes ou ses croyances.

Former des attentes liées aux possibilités de concrétisation des buts

Les attentes des sujets constituent en effet des éléments critiques de motivation, car elles correspondent à des croyances relatives aux possibilités de concrétisation des buts. Selon les théoriciens de l'« apprentissage social » comme J.B. Rotter, Albert Bandura (de l'université de Stanford) et Martin P. Seligman (de l'université de Pennsylvanie), ce sont moins les renforcements que les attentes en matière de renforcements qui constituent les moteurs de l'apprentissage. Trois formes d'attentes ont fait l'objet de nombreuses études, principalement dans des contextes scolaires et sportifs : « le lieu de contrôle », « l'attente d'efficacité » et « l'attente d'incontrôlabilité ».

Le lieu de contrôle (*locus of control*) est la croyance d'un sujet selon laquelle les événements dépendent soit de lui-même, soit de facteurs externes (les autres, la chance, etc.) (6). Ainsi un étudiant à lieu de contrôle interne estimera que la probabilité qu'il réussisse un examen repose grandement sur ses efforts personnels, tandis qu'un autre, à lieu de contrôle externe, pensera que cela dépend surtout de la chance de tomber sur un bon sujet ou de la personnalité de l'examineur.

L'attente d'efficacité, quant à elle, se réfère aux croyances concernant les capacités requises pour atteindre des performances spécifiques (« la façon dont j'atteins mes objectifs dépend de mes capacités d'organisation ») (7). Enfin, l'attente d'incontrôlabilité correspond à la croyance d'une absence de liens entre les conduites propres et des événements traumatiques, comme le redoublement d'une classe (8). L'attente d'incontrôlabilité, qui se trouve à l'origine de la « résignation apprise » et de la dépression, joue un rôle essentiel dans le manque de motivation.

De nombreux auteurs estiment qu'il convient de prendre en compte à la fois les attentes

et les valeurs des individus pour prédire le niveau de difficulté des buts qu'ils se donnent et la quantité d'efforts qu'ils consentiront à investir. En effet, les sujets se fixent des buts plus difficiles et persistent davantage s'ils ont confiance en leurs capacités (attente d'efficacité personnelle élevée), s'ils estiment pouvoir contrôler l'accès à des renforçateurs (lieu de contrôle interne) et s'ils accordent une valeur élevée à leurs buts. Ces croyances en matière de pouvoir disponible, comme ces valeurs, dépendent évidemment des réalisations passées et des attributions causales auxquelles celles-ci ont donné lieu.

Deux facteurs modulateurs

Des facteurs individuels et sociaux peuvent amplifier la perception d'un décalage entre le but (critère de référence) et le *feedback* ; on parlera à ce propos de « sensibilité à l'erreur ». Selon A. Bandura, par exemple, les individus qui dénotent une forte attente d'efficacité se donnent des buts plus difficiles, ce qui a pour effet d'amplifier le signal d'erreur en cas d'échec et amène le sujet, par voie de conséquence, à redoubler d'efforts.

L'impact des besoins de compétence et d'autonomie sur la motivation des individus, et la façon dont des événements externes permettent de satisfaire ces besoins ont été particulièrement soulignées par la « théorie de l'évaluation cognitive » de E.L. Deci et R.M. Ryan, chercheurs à l'université de Rochester (9).

Selon cette approche, les individus cherchent à satisfaire deux besoins fondamentaux : les besoins d'autonomie et de compétence. La façon dont sont perçus les événements externes influençant le niveau de motivation (*feedback*, renforcements, surveillance, temps limites) dépend des caractéristiques personnelles des individus. Ainsi, les élèves éprouvant un fort besoin d'autonomie sont plus motivés auprès d'enseignants privilégiant la participation.

A l'inverse, les enfants plus dépendants vis-à-vis de l'autorité sont moins satisfaits, ont moins confiance dans le professeur et ressentent une plus grande pression dans un environnement participatif.

En somme, les caractéristiques motivationnelles des individus interagissent avec les styles de supervision, pour induire des états de motivation intrinsèque ou extrinsèque contrastés (*voir encadré page ci-contre*). Par voie de conséquence, ces états de motivation suscitent une satisfaction et un engagement motivationnel plus ou moins importants.

Une chose est de former des buts, une autre est de les mener à terme en dépit d'obstacles et d'éléments distrayants. La « théorie européenne de l'action », proposée par Julius Kuhl, de l'Institut Max Planck à Munich, analyse précisément les stratégies qui permettent à l'individu de maintenir ses objectifs jusqu'à leur concrétisation (10).

Mener son projet à terme

Ces stratégies peuvent notamment consister en un contrôle attentionnel (étudier une leçon dans sa chambre après avoir éteint la chaîne hi-fi), un contrôle motivationnel

(penser aux conséquences négatives d'une dissertation bâclée), un contrôle de l'environnement (choisir des partenaires de travail stimulants et sérieux). Parmi les différents buts à l'origine des conduites, ceux qui visent notamment à valoriser ou à protéger l'image que le sujet a de lui-même jouent un rôle régulateur essentiel. Nous avons vu que, pour maintenir une image favorable de lui-même, l'individu peut utiliser des stratégies d'auto-handicap dans les situations d'incertitude et de menace pour soi, soit en rapportant des symptômes (de l'anxiété, de la dépression), soit en s'engageant dans des conduites particulières (réduire l'effort, prendre des drogues). En cas d'échec, le sujet peut alors faire état de ces obstacles pour protéger son image de compétence ; en cas de succès, son image de compétence en sera rehaussée. On voit donc que les stratégies d'auto-handicap constituent des éléments de négociation sociale qui participent également à la régulation à long terme des conduites.

Comme on vient de le constater, les différentes théories de la motivation que nous avons repérées, parmi d'autres encore, n'analysent chacune que l'un ou l'autre aspect du système motivationnel humain : la formation des buts, le déclenchement des conduites, le processus de régulation, et l'interruption de conduites. La prise en compte de ces théories à moyenne portée semble bien plus à même d'expliquer la motivation qu'une théorie globale, qui serait trop ambitieuse pour rendre compte d'un processus aussi complexe.

Edgar Thill

Professeur à l'université Blaise-Pascal de Clermont-Ferrand. A notamment codirigé, avec Robert J. Vallerand, Introduction à la psychologie de la motivation, Editions Vivantes, 1993 (diffusé en France par les Editions Vigot, Paris).

Prévoir, agir, évaluer : les étapes de la motivation

Gagner une compétition, obtenir un diplôme, accomplir sa tâche au mieux : toutes ces personnes ont en commun d'être motivées, d'avoir un but qui les pousse à l'action. Ce processus général de motivation peut être très schématiquement décomposé en plusieurs étapes.

- Les influences personnelles et sociales

Le but que l'on se fixe dépend de facteurs individuels (besoins, motifs et attentes) et sociaux (normes, *stimuli* liés à l'âge et au groupe d'appartenance). Il y a ainsi des

différences individuelles relatives à la confiance dans ses capacités personnelles, au sentiment de contrôle sur les événements, à la valeur accordée aux buts. Il y a aussi des différences en ce qui concerne l'influence sociale, puisque l'environnement peut être plus ou moins contraignant, plus ou moins compétitif, etc.

- La fixation des buts

Les buts sont hiérarchiquement organisés. Chaque but constitue ainsi un moyen de concrétisation de buts situés à un niveau hiérarchique supérieur. Les buts les plus élevés sont plus abstraits et renvoient à la valorisation de soi et à la protection de soi ; les plus bas concernent des conduites ponctuelles concrètes. De plus, il semble que ce soient les buts difficiles, spécifiques et acceptés qui induisent les plus grandes performances.

- L'impact sur l'environnement

Il peut y avoir accord ou décalage entre le but projeté et le résultat obtenu.

- L'évaluation de l'action entreprise

L'individu compare les buts qu'il s'est fixés initialement avec les résultats obtenus. Sa réaction différera selon le constat effectué : arrêt de l'activité ou fixation d'autres buts si le résultat correspond au but fixé ; recherche des causes et mise en place de mesures correctives en cas de décalage.

- Les attentes

Elles correspondent à des croyances relatives aux possibilités d'accès aux buts et résultent elles-mêmes des processus d'évaluation des conduites propres et de celles d'autrui.

Le management participatif plus apprécié par les employés que par les cadres

T.A. Beehr et N. Gupta ont mesuré et comparé les perceptions, attitudes et comportements des employés et de leurs supérieurs au sein de deux entreprises, l'une privilégiant le management participatif, l'autre mettant l'accent sur l'autorité hiérarchique (1).

Comme prévu, les employés et leurs supérieurs manifestent un moindre absentéisme et un moindre *turnover*, et se déclarent plus satisfaits dans l'entreprise démocratique.

Le management participatif dans l'entreprise stimule donc la motivation des employés, que ce soit en matière de satisfaction, d'implication personnelle, de perception du climat de travail, de moindres absentéisme et *turnover*. Ce type de management peut prendre des formes multiples, depuis les boîtes à idées, les cercles de qualité ou de progrès,

jusqu'à des formes d'équifinalité (chaque membre possède une égale opportunité d'influencer la marche de l'entreprise).

Ainsi, la participation à des cercles de qualité constitue un moyen de reconnaissance des compétences particulières des employés, d'enrichissement du travail et de responsabilisation. Les possibilités d'instauration du management participatif dépendent d'abord de facteurs macro-organisationnels. Ainsi, un environnement compétitif et fractionné tend à induire le consensus entre les membres de l'organisation, ce qui limite singulièrement l'appel à des formes de management dans lesquelles on considère les employés comme des personnes autonomes, responsables (théorie Y) et dignes de confiance (théorie Z). Mais la façon dont les membres d'une entreprise ressentent le management participatif dépend également de leur position hiérarchique. Les supérieurs se perçoivent comme étant plus surchargés de travail et considèrent celui-là comme plus ambigu dans les entreprises démocratiques que dans les entreprises où prévalent des relations d'autorité. A l'inverse, les employés perçoivent plus favorablement leur travail et ce qu'on demande d'eux dans l'entreprise démocratique que dans l'entreprise autocratique. Cela pourrait expliquer les résistances de la hiérarchie à l'encontre du management participatif.

La façon dont est reçu et accepté le management participatif dépend également de caractéristiques personnelles, notamment des besoins des individus. Il semble vain, par exemple, d'introduire du management participatif dans les entreprises, tant que les besoins de sécurité (de travail et d'emploi) ne sont pas satisfaits.

NOTES

1

T.A. Beehr et N. Gupta,

« Organizational management styles, employee supervisory status and employee responses », *Human Relations*, 1987.

Les théories de la motivation

Il existe plusieurs dizaines de théories de la motivation. Les plus connues d'entre elles sont représentatives de courants de pensée sensiblement divergents.

La loi du désir

Selon Freud, la véritable explication de certains comportements renvoie à des forces qui ne franchissent pas le seuil de la conscience. La pulsion, « *concept limite entre le psychique et le somatique* », a pour but la satisfaction des désirs, en particulier sexuels. Par exemple, le jeune garçon a des désirs incestueux et parricides qui sont à l'origine de sentiments de culpabilité à l'égard de son père, rival admiré autant que craint. Les désirs

réprimés par l'individu, sous l'effet de l'éducation et de la société, se manifestent cependant au travers de processus faisant appel à l'inconscient, tels que les rêves.

La puissance de l'instinct

La plus connue des théories biologiques de la motivation est celle proposée par l'éthologiste Konrad Lorenz, qui fait essentiellement appel à la notion d'instincts (faim, soif, sexualité, etc.). Il s'agit d'un modèle « hydrodynamique » : l'énergie interne s'accumule dans certains centres du système nerveux ; quand celui-ci est plein, l'énergie se déverse. Par exemple, un animal assoiffé cherchera naturellement à boire. Une fois le besoin assouvi, la pulsion diminue, voire disparaît, jusqu'à un prochain cycle, et ainsi de suite.

La recherche de récompenses

A l'opposé de la conception précédente, les théories comportementalistes (ou béhavioristes) accordent surtout de l'importance aux influences extérieures sur le comportement plutôt qu'aux facteurs internes à l'individu. Pour certains auteurs, tels que J.G. Hull dans les années 40 et 50, la motivation est directement associée à l'apprentissage : l'organisme apprend que certains comportements sont encouragés alors que d'autres sont punis. Il va donc avoir tendance à reproduire les premiers. J.G. Hull constate par exemple que les rats de laboratoire ne travaillent dans un labyrinthe que s'ils sont affamés et récompensés par de la nourriture. Dès qu'ils sont rassasiés, ils cessent leur activité d'exploration.

Mais, à la même époque que J.G. Hull, un autre chercheur, E.C. Tolman, soutenait une thèse béhavioriste moins radicale, en souhaitant réintroduire des mécanismes mentaux dans la motivation. C'est la raison pour laquelle sa théorie est considérée comme annonciatrice des théories cognitivistes.

Le besoin d'accomplissement de soi

A la suite de Carl Rogers, Abraham Maslow a élaboré une théorie selon laquelle un aspect essentiel de l'être humain est de développer son potentiel personnel. Chaque individu aspire à satisfaire divers types de besoins, des plus primaires, les besoins physiologiques (faim, soif, sommeil, etc.) au plus existentiel, l'accomplissement de soi. Le postulat majeur de cette conception est que les besoins supérieurs ne peuvent apparaître que si les besoins inférieurs sont déjà satisfaits.

Bien que toujours très populaire dans le grand public et les milieux de la formation permanente, cette théorie est aujourd'hui quasiment abandonnée par les chercheurs en psychologie, car les travaux visant à la tester l'ont plutôt infirmée. D'une part, de nombreux exemples (grèves de la faim, personnes se sacrifiant pour les autres) font douter du postulat selon lequel le besoin de survie est le premier mobile humain. D'autre part, la théorie de A. Maslow postule que l'accomplissement de soi est un processus à long terme, et donc qu'il y a plus d'individus « accomplis » chez les personnes âgées, alors que c'est l'inverse qui a été observé dans les recherches effectuées à ce sujet.

Le plaisir de l'action et de la découverte

En n'étudiant que la motivation liée aux récompenses, les théories behavioristes ne rendent que très partiellement compte du fonctionnement de l'être humain et des animaux supérieurs. De nombreux travaux contemporains sur la motivation humaine portent sur la distinction entre motivation extrinsèque (qui est déterminée par les récompenses) et motivation intrinsèque (qui est liée à l'intérêt de l'activité elle-même). L'opposition n'est cependant pas radicale puisqu'il existe tout un continuum entre ces deux positions extrêmes. E.L. Deci et R.M. Ryan, les deux principaux théoriciens de cette approche, rejoignent A. Maslow en affirmant que l'individu possède en lui un besoin d'autodétermination.

Parmi de multiples résultats confirmant l'intérêt de cette théorie, certaines études menées en milieu scolaire et chez des sportifs ont montré que plus un enseignant (ou un entraîneur) favorise l'autonomie chez ses élèves ou ses poulains, plus ceux-ci font preuve de motivation intrinsèque, source de persévérance dans l'effort.

Les buts à atteindre

D'autres théories cognitives mettent l'accent non sur ce qui pousse l'individu à agir (les pulsions, l'instinct ou les besoins selon les théories), mais sur ce qui le tire (les buts et les attentes). Elles montrent que l'individu peut se comporter en « stratège », en se fixant des buts, puis en évaluant les résultats de l'action entreprise, afin d'y adapter ses comportements (*voir l'article de E. Thill*).

Le regard des autres

De nombreux travaux ont démontré que les motivations peuvent être sensiblement modulées par le contexte social. Ainsi, à la fin du siècle dernier, le psychologue Norman Triplett constate que les coureurs cyclistes obtiennent des performances supérieures lorsqu'ils sont en compétition que lorsqu'ils courent seuls. Par la suite, d'autres expériences ont permis d'établir une distinction : accomplissant une tâche en présence d'autrui, les individus compétents voient leur performance s'améliorer (« facilitation sociale »), tandis que les individus incompetents voient celle-ci chuter (« inhibition sociale »).

D'autres travaux portent sur la « paresse sociale ». On pourrait logiquement penser que trois personnes qui poussent une voiture exercent une pression trois fois plus forte qu'une seule. Or, ce n'est pas le cas.

Lorsque des gens savent que leur travail est combiné avec celui d'autres pour produire un résultat global, ils fournissent un effort moindre que s'ils étaient seuls. Plus le groupe est important, plus l'effort personnel diminue. Cette paresse sociale est cependant moins importante lorsque la tâche à accomplir est intéressante, attirante ou exigeante.

Jacques Lecomte

NOTES

1

Christian Losson, *Libération*, 11 août 1997.

2

E.A. Locke et G. Latham, *A Theory of Goal-Setting and Task Performance*, Prentice Hall, 1990.

3

C.S. Carver et M.F. Scheier, « Origins and functions of positive and negative affects », *Psychological review*, 1990. D'autres auteurs se réfèrent également à la « théorie du contrôle », notamment R.G. Lord et P.J. Hanges ; Powers ; H.J. Klein.

4

C. Ames et J. Archer, « Achievement goals in the classroom : students' learning strategies and motivation processes », *Journal of educational psychology*, 1988. C.S. Dweck et E.L. Leggett, « A social-cognitive approach to motivation and personality », *Psychological review*, 1988. J. Nicholls, *The Competitive Ethos and Democratic Education*, Harvard university press, 1989.

5

Voir les chapitres 7, 8 et 9 de l'ouvrage de R.J. Vallerand et E. Thill (dir.), *Introduction à la psychologie de la motivation*, Editions Vivantes, 1993.

6

J.B. Rotter, « Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement », *Psychological monographs*, 1966.

7

A. Bandura, *Social learning theory*, Prentice Hall, 1977.

8

M.E.P. Seligman, *Helplessness : on Depression, Development, and Death*, Freeman, 1975.

9

E.L. Deci et R.M. Ryan, *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, Plenum Press, 1985.

10

J. Kuhl, « A theory of self-regulation : action versus state orientation, self-discrimination and some applications », *Applied Psychology anInternational review*, 1992, 41.