La norme de motivation intrinsèque dans la représentation sociale des études

The norm of the intrinsic motivation in the social representation of the studies

Lydia Levant-Bol et Pascal Moliner

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/2916>

DOI : 10.4000/osp.2916

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2010

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Lydia Levant-Bol et Pascal Moliner, « La norme de motivation intrinsèque dans la représentation sociale des études », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 39/4 | 2010, mis en ligne le 31 décembre 2013, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/osp/2916> ; DOI : 10.4000/osp.2916

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

© Tous droits réservés

La norme de motivation intrinsèque dans la représentation sociale des études

The norm of the intrinsic motivation in the social representation of the studies

Lydia Levant-Bol et Pascal Moliner

Introduction

Dans le domaine d'étude des représentations sociales, certains objets ont motivé plus de recherches que d'autres. Parmi elles, nous pouvons remarquer les nombreuses recherches effectuées sur la représentation sociale des Études depuis plus d'une dizaine d'années (Bonardi & Roussiau, 2000; Flament, 1999; Guimelli & Rateau, 2003; Moliner & Tafani, 1997; Rateau & Huchon, 2002; Tafani, 2001 ainsi que Tafani & Bellon, 2001; Tafani & Souchet, 2001). Un autre thème attire de plus en plus l'attention des chercheurs dans divers domaines: celui de la motivation intrinsèque. En 1950, Harlow, Harlow et Meyer avaient étudié ce type de motivation. Ensuite, d'autres travaux tels que ceux d'Herzberg (1971) ont influencé la gestion du personnel en entreprise. Aujourd'hui, nous pouvons trouver des études sur les effets de cette motivation dans le sport (Brière, Vallerand, Blais & Pelletier, 1995; Vallerand, 2007), dans les loisirs (Pelletier, Vallerand, Green-Demers, Blais & Brière, 1996), ou encore dans le domaine de l'éducation (Lieury & Fenouillet, 1996; Vallerand, Blais, Brière & Pelletier, 1989). Cet article présente deux études qui visent à établir un lien entre la représentation sociale des Études et la motivation intrinsèque. Cette recherche poursuit notamment l'objectif de contribuer à répondre aux diverses questions que se posent de plus en plus les différents acteurs de l'éducation, les parents ainsi que les étudiants au sujet de l'orientation des études, du décrochage scolaire ou de la réussite. Par exemple, pour l'année scolaire 2007/2008, 848111 étudiants étaient inscrits au sein du cursus Licence en France, contre 449249 au sein du cursus Master. Cette différence est considérable et la baisse d'effectifs est encore plus flagrante dans certaines filières. En sciences humaines et sociales, le chiffre passe de 135396 inscrits en cursus

Licence à 63463 en Master (chiffres de l'Insee). Nous nous sommes alors demandés si au sein de la représentation sociale des Études, nous ne pourrions pas trouver un reflet du positionnement des étudiants face à un élément essentiel de la vie scolaire: la motivation! En effet, Abric (1994) propose quatre fonctions principales de la représentation sociale: la fonction de savoir, la fonction identitaire, la fonction d'orientation et la fonction justificatrice. Les deux dernières participent à légitimer notre champ d'investigation, c'est-à-dire, la représentation sociale des Études pour un thème tel que la motivation liée aux études pour lesquelles nos sujets sont portés à faire des choix et à se positionner. En ce sens, cette représentation va permettre aux sujets d'anticiper ou d'agir selon un contexte social particulier. Cette étude ne répondra pas directement aux questions suscitées par les problèmes évoqués plus haut, mais elle contribuera à mieux connaître la dynamique motivationnelle qui s'installe face aux Études. Avant d'en arriver là, il nous faut premièrement savoir comment les étudiants semblent se représenter les Études.

La représentation sociale des études

La plupart des recherches sur la représentation sociale des Études se situe dans le cadre de la théorie du noyau (Abric, 1976, 1989). Rappelons que cette théorie considère qu'une représentation sociale s'organise autour de quelques éléments fortement consensuels qui déterminent l'essentiel de sa signification. Ces éléments renvoient aux valeurs ou aux normes dominantes d'un groupe social. Autour de ces éléments centraux, on trouve des éléments périphériques davantage concrets ou contextualisés, renvoyant aux expériences individuelles et faisant donc l'objet d'importantes divergences interindividuelles.

À propos des Études, les différentes recherches (Tafani, 2001 ainsi que Tafani & Bellon, 2001; puis Tafani & Souchet, 2001) font apparaître un noyau central composé de deux dimensions: la finalité intellectuelle et la finalité pragmatique des études. Ce résultat semble d'autant mieux établi que ces recherches ont été réalisées auprès de populations différentes (étudiants, lycéens...). La finalité intellectuelle des études renvoie à l'enrichissement intellectuel acquis par les études en elles-mêmes, englobant la culture, les connaissances, la réflexion, le savoir, etc. Tandis que la finalité pragmatique fait référence aux possibilités d'ascension sociale permises par les études, c'est-à-dire la profession, la qualification, l'avenir professionnel, les diplômes, la valorisation sociale, etc. Moliner (1996), puis Bonardi et Roussiau (2000) suggèrent que la finalité intellectuelle des Études est plus valorisée par les sujets que la finalité pragmatique. Pour rendre compte de cette valorisation, nous pouvons reprendre le modèle bi-dimensionnel des représentations sociales (Moliner, 1994, 1995). Ce modèle analyse les représentations à partir de deux dimensions distinctes. La première est relative à la centralité, telle qu'elle est présentée dans la théorie du noyau. La deuxième dimension est relative au caractère évaluatif des éléments d'une représentation. La valeur positive ou négative d'un élément trouve son origine dans les valeurs qui circulent dans un groupe. En croisant ces deux dimensions, le modèle bi-dimensionnel permet de distinguer quatre champs distincts. Le premier champ concerne celui des définitions (éléments centraux, peu évaluatifs). Ces éléments nous permettent de définir l'objet de la représentation par la logique des significations. Le champ des normes (éléments centraux, évaluatifs) définit l'objet de représentation et exprime un jugement de valeur sur cet objet fondé sur des valeurs sociales. Le champ des descriptions, dont les éléments se situent en périphérie sont peu évaluatifs. Ces derniers sont généralement attribués à l'objet de représentation, mais ne

sont pas nécessaires à sa définition et ne sont investis d'aucune valeur. Enfin, le champ des attentes (éléments périphériques, évaluatifs) permet l'expression des attitudes individuelles, des désirs et des craintes à l'égard de l'objet de représentation. L'étude de la valeur de la représentation sociale ne peut pas être séparée de l'étude du groupe social et d'autres mécanismes sociaux se manifestant au sein de celui-ci, tels que le jugement interindividuel et intra-individuel. Les recherches sur l'internalité ont permis de mieux comprendre le phénomène du jugement.

Internalité et norme sociale de jugement

Depuis les premières réflexions sur l'attribution causale (Heider, 1958), on s'est aperçu que les explications que l'on pouvait apporter au comportement d'un acteur ou aux événements auxquels il était confronté se regroupaient en deux grands types. Les explications externes sont celles qui concernent le contexte d'apparition du comportement ou de l'événement. Elles ont pour caractéristique essentielle de minimiser la responsabilité de l'acteur. Les explications internes concernent au contraire les spécificités de l'acteur (compétences, personnalité, motivation, etc.). Elles maximisent donc la responsabilité de cet acteur dans les comportements qu'il adopte ou dans ce qui lui arrive.

Si de nombreuses recherches avaient déjà mis en évidence la fréquente préférence des individus pour les explications internes (Lefcourt, 1966, 1976, 1980; Lefcourt & Wine, 1969; Miller & Ross, 1975; Stern & Manifold, 1977), Jellison et Green (1981) ont été les premiers à évoquer le concept de norme d'internalité à propos de ce phénomène. Dans une de leurs études, ils présentent à des évaluateurs les réponses de personnes cibles ayant prétendument rempli un questionnaire permettant d'évaluer leur orientation interne ou externe. À l'aide de cette méthode, appelée le «paradigme des Juges», les auteurs montrent que les évaluateurs préfèrent les personnes internes aux personnes externes. Dans une autre étude, les mêmes auteurs utilisent un paradigme «d'Autoprésentation». Il s'agit ici de demander aux sujets de répondre à un questionnaire d'évaluation de l'internalité selon différentes consignes, notamment en essayant de donner une «bonne image d'eux-mêmes». Dans cette condition, on constate une nette augmentation des réponses «internes». Pour plusieurs auteurs, ces résultats peuvent s'expliquer par l'existence d'une norme sociale de jugement (Beauvois, 1984; Beauvois & Dubois, 1988; Beauvois & Le Poulter, 1986; Dubois, 1994; et plus récemment Pansu, Bressoux & Louche, 2003; Dubois & Beauvois, 2003), particulièrement active dans les situations d'évaluation. Si, lorsqu'ils sont évalués, les individus se montrent internes, c'est parce qu'ils ont appris que les évaluateurs (parents, enseignants, employeurs, etc.) voient leur tâche facilitée s'ils songent que les personnes qu'ils évaluent sont responsables de leurs actes. Il existerait donc une norme sociale d'internalité guidant à la fois les évaluateurs et les personnes évaluées, notamment lorsque l'évaluation concerne «l'utilité sociale» de ces personnes (Beauvois & Deschamps, 1990, cité par Ghiglione, Bonnet & Richard, 1990), c'est-à-dire leur efficacité dans un rapport de production. En effet, lorsque l'évaluation se focalise sur la sympathie inspirée par les personnes ou leur sociabilité (désirabilité sociale), on constate une nette diminution de l'impact de la norme d'internalité (Moliner, 2000). Les recherches sur la normativité de l'internalité ont inspiré François (2004), qui a proposé de tester l'hypothèse d'une interprétation normative de la motivation intrinsèque comme Dubois (1994) par exemple l'a fait à propos de l'internalité.

Grâce aux recherches déjà effectuées, nous allons voir que ce type de motivation semble socialement valorisé, et c'est dans cette voie que notre étude s'inscrit.

La motivation intrinsèque

Avant d'aller plus loin, il importe de revenir à la genèse de la théorie de Deci et Ryan (1985), sur laquelle nous nous sommes appuyés. L'expérience princeps de Deci (1971) repose sur une activité de puzzle de type soma (dont le but est d'assembler sept pièces afin de reconstituer un cube). Les sujets étaient soumis à des passations individuelles, et la moitié d'entre eux seulement était récompensée pour chaque puzzle résolu. Enfin, ils étaient prévenus que l'expérience était terminée, et avaient le choix d'attendre les résultats dans la salle. Ainsi, on notait si les sujets effectuaient d'autres activités, les puzzles ou s'ils ne faisaient rien. Deci a nommé le temps passé sur l'activité cible, en dehors de toute contrainte, la période de «libre choix», période qui reflète la motivation intrinsèque du sujet.

Deci et Ryan (1985) considèrent alors deux types de motivation: la motivation intrinsèque (MI) et la motivation extrinsèque (ME). La première renvoie à la satisfaction que procure le fait de réaliser une activité spécifique tandis que la seconde concerne les conséquences positives (comme les récompenses reçues) ou négatives produites par la réalisation de cette activité. Il est à rappeler que ces conséquences peuvent être obtenues par d'autres moyens que cette activité précise.

Vallerand *et al.* (1989) et Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Sénécal & Vallières (1992) distinguent trois types de MI.

- La MI aux stimulations est une forme de motivation qui concerne les personnes effectuant une activité leur apportant des sensations fortes: par exemple, un individu va décider d'exercer le métier de pompier pour la montée d'adrénaline qu'il ressent face à un feu à éteindre.
- La MI à la connaissance est liée aux activités qui apportent la satisfaction et le plaisir d'apprendre des choses nouvelles. Nous pouvons prendre l'exemple d'un journaliste heureux d'interviewer tous les jours des personnes différentes sur des thèmes divers car il découvre de nouvelles choses.
- Et enfin, la MI à l'accomplissement se réfère aux individus qui réalisent une activité pour la satisfaction et le plaisir d'effectuer ou d'accomplir des tâches d'une façon efficace et originale. L'individu a le sentiment de relever des défis. Un quadragénaire qui reprend des cours du soir juste pour le plaisir ou un architecte qui a su retranscrire la personnalité d'un client dans une décoration intérieure sont des exemples de ce type de MI.

Il faut toutefois noter que les types de MI ne sont pas liés aux métiers, mais bien aux raisons pour lesquelles les individus ont choisi d'effectuer ces professions. La motivation intrinsèque a sa place dans la sphère individuelle mais aussi dans la relation entre le sujet et l'activité pour laquelle il pourrait être motivé ou non.

Néanmoins, la motivation intrinsèque semble apparaître uniquement sous certaines conditions. Deci et Ryan (1985) ont proposé la théorie de l'évaluation cognitive. Selon les auteurs, la motivation repose sur deux besoins: le besoin de compétence et le besoin d'autodétermination, qui renvoient respectivement aux sentiments de compétence et d'autodétermination d'un individu. Tous les facteurs qui affectent ces besoins contribuent au développement de la MI. Ils se sont donc intéressés aux facteurs sociaux qui produisent des variations dans ce type de motivation. Les événements interpersonnels

qui engendrent des sentiments de compétence durant l'activité réalisée peuvent augmenter la motivation intrinsèque pour cette même activité. Cela apporte satisfaction au sujet. Il a été remarqué que les *feedbacks* positifs des performances augmentent la motivation intrinsèque (Deci, 1971; Harackiewicz, 1979) alors que les *feedbacks* négatifs des performances font diminuer cette motivation (Deci & Cascio, 1972). Cette théorie spécifie aussi que les sentiments de compétence doivent être accompagnés d'une sensation d'«autodétermination» pour augmenter la motivation intrinsèque. Selon Reeve et Deci (1996), les pressions compétitives (examens, évaluations, notes...) semblent diminuer la motivation intrinsèque car les sujets perçoivent les compétitions comme «contrôleurs» de leurs comportements, ce qui semble altérer chez eux le sens d'autodétermination. La MI est une tendance humaine et naturelle à avoir de l'intérêt à assimiler, à créer, à apprendre, d'où notre tentative de rapprochement avec la finalité intellectuelle des études. La MI n'est pas limitée à l'enfance, mais constitue bien un trait significatif de la nature humaine qui affecte les performances et la persévérance (Ryan & La Guardia, 1999, cité par Urdan, 1999).

De récentes recherches mettent en avant la valorisation de la MI. À performances équivalentes, Pelletier et Vallerand (1996) démontrent que les prouesses des sujets MI sont jugées supérieures à celles des sujets ME. François (2004) a ciblé une population étudiante pour tester la normativité de la MI par le paradigme d'autoprésentation (Jellison & Green, 1981). Pour se faire bien voir, ils se montrent motivés intrinsèquement. La MI est ici valorisée. Cassagnol-Bertrand, Baldet, Louche et Papet (2006) obtiennent des résultats semblables en soumettant à des juges (professionnels de recrutement et experts en création d'entreprise) des candidats motivés intrinsèquement et extrinsèquement. Les sujets MI sont valorisés par un jugement plus positif à leur égard.

Problématique et présentation de la recherche

Au regard des théories sur la motivation (Deci & Ryan, 1985) et des recherches sur le noyau central de la représentation sociale des Études (Tafani, 2001; Tafani & Bellon, 2001; Tafani & Souchet, 2001) que nous venons d'évoquer, il apparaît que la finalité intellectuelle des Études peut être considérée comme un élément de motivation intrinsèque, tandis que la finalité pragmatique peut être considérée comme un élément de motivation extrinsèque. En effet, au-delà des bénéfices que peuvent procurer l'enrichissement intellectuel ou l'accès à la culture, on peut supposer qu'il s'agit là de propriétés susceptibles de procurer des satisfactions concomitantes à la poursuite d'Études supérieures. Or, si comme le suggèrent les travaux cités plus haut, la motivation intrinsèque correspond à une norme sociale de jugement (François, 2004) et que la finalité intellectuelle des études est plus valorisée que la finalité pragmatique (Moliner, 1996; Bonardi & Roussiau, 2000), nous supposons que les étudiants valoriseraient la finalité intellectuelle afin de répondre à une norme sociale.

Nous avons fait le choix d'utiliser le paradigme d'autoprésentation et le paradigme des juges (Jellison & Green, 1981), fréquemment utilisés pour l'étude de l'internalité pour tester cette hypothèse. Les sujets seront amenés à se positionner face aux études ou à juger la façon dont d'autres étudiants considèrent les études. Pour la première recherche, nous nous attendons à ce que des étudiants encouragés à donner une bonne image d'eux-mêmes, valorisent dans leurs réponses la finalité intellectuelle des études. Dans le mouvement inverse, des étudiants encouragés à donner une mauvaise image devraient

minimiser cette même finalité intellectuelle. Enfin, pour la deuxième étude, nous nous attendons à ce que le type de motivation manifesté par un étudiant ait une influence sur les jugements qui seront portés sur lui par ses pairs. Logiquement un étudiant exprimant des éléments de motivation intrinsèque par rapport aux Études devrait recueillir plus de jugements positifs qu'un étudiant exprimant des éléments de motivation extrinsèque. Les deux études qui suivent ont été réalisées pour mettre ces différentes hypothèses à l'épreuve. Elles reposent toutes deux sur un même questionnaire, directement inspiré de recherches antérieures sur la représentation sociale des Études (Flament, 1999; Moliner, 1995; Moliner & Tafani, 1997) et plus particulièrement sur le noyau central de cette représentation. La deuxième étude explore également la valeur des jugements en termes de désirabilité et d'utilité sociale.

Étude 1: autoprésentation et valorisation de la finalité intellectuelle des études

Cette première étude a pour objectif de voir comment les étudiants préfèrent se présenter et quelle valeur ils semblent attribuer à la finalité intellectuelle des études. Elle est inspirée du Paradigme d'Autoprésentation (Jellison et Green, 1981).

Sujets

Les participants sont issus d'une population d'étudiants de première année en sciences humaines et sociales, mention psychologie ($n = 106$, 91 étudiantes et 15 étudiants, âge moyen = 20.36, écart-type = 4.27).

Matériel

Le questionnaire se présentait sous la forme d'une liste de 12 questions. Chacune d'elles était orientée soit vers un item de la finalité intellectuelle des études (FI: items 2, 4, 8, 12), soit un item de la finalité pragmatique (FP: items 1, 5, 7, 10), soit un item neutre, mais concernant l'investissement dans les Études (N: items 3, 6, 9, 11). Ainsi, nous avons par exemple:

- Les études sont-elles pour vous un moyen de préparer l'avenir professionnel? (FP)
- Les études sont-elles pour vous un moyen d'acquérir des connaissances? (FI)
- Les études sont-elles pour vous une activité qui demande beaucoup de volonté? (N)

Pour chaque question, les participants indiquaient leur réponse sur une échelle en 7 points (1 = pas du tout d'accord, 7 = tout à fait d'accord).

Procédure

Les sujets étaient répartis en trois sous-groupes selon la consigne donnée avant de répondre au questionnaire. Le premier sous-groupe ($n = 35$) n'avait aucune consigne particulière (consigne Standard). Il leur était simplement demandé de répondre à un questionnaire sur les Études supérieures. Les sujets du second sous-groupe ($n = 35$) avaient pour consigne de répondre en essayant de donner une bonne image d'eux-mêmes (consigne Normative). Enfin les membres du troisième sous-groupe ($n = 35$) avaient pour consigne de donner une mauvaise image d'eux-mêmes (consigne Contre Normative).

Hypothèses

H1: on s'attend à ce que les scores moyens des items «Finalité Intellectuelle» (items 2, 4, 8, 12) soient plus élevés en condition Normative qu'en condition Standard. Inversement, on s'attend à ce que les scores moyens de ces items soient plus faibles en condition Contre Normative qu'en condition Standard.

Résultats

Nous avons premièrement effectué un traitement item par item.

Tableau 1

Scores moyens et écart-types par item selon la consigne de passation

(F) Items	Conditions		
	Standard	Normative	Contre normative
1 (P) Une préparation de l'avenir professionnel	5,74 (1,24)a	6,48 (0,78)b	2,55 (1,95)c
2 (I) Un moyen d'acquérir des connaissances	6,40 (0,85)a	6,25 (1,07)a	2,86 (2,09)b
3 (N) Quelque chose qui demande de la volonté	5,80 (1,23)a	5,65 (1,35)a	4,08 (2,42)b
4 (I) Un moyen d'accès à la culture	5,85 (1,19)a	5,94 (1,24)a	2,94 (2,11)b
5 (P) Un moyen d'accéder à une profession	5,34 (1,28)a	5,82 (1,20)a	2,80 (2,15)b
6 (N) Difficiles	4,34 (1,83)a	4,77 (1,50)a	4,66 (2,34)a
7 (P) Un moyen d'obtenir une qualification	5,31 (1,35)a	5,48 (1,38)a	2,47 (1,58)b
8 (I) Un enrichissement intellectuel	6,05 (0,84)a	6,25 (0,85)a	2,75 (2,26)b
9 (N) Quelque chose qui demande des efforts	5,91 (1,07)a	5,74 (1,31)a	4,05 (2,63)b
10 (P) Un moyen d'obtenir des diplômes	6,51 (0,66)a	6,60 (0,81)a	3,63 (2,61)b
11 (N) Quelque chose qui demande du travail	6,25 (0,92)a	6,14 (1,09)a	3,77 (2,61)b
12 (I) Développer ses capacités de réflexion	5,57 (1,24)a	5,88 (0,99)a	2,86 (2,14)b

Notes. (P) = Items finalité pragmatique ; (I) = Items finalité intellectuelle ; (N) = Items neutres

Sur une même ligne, un indice (a,b,c) différent indique une différence significative : Test LSD

Table 1

(P) = Pragmatic Items; (I) = Intellectual items ; (N) = Neutral items

Average scores and standard deviations for each item according to the questionnaire statement

Comme on peut le constater sur le tableau 1, il n'y a que très peu de différences entre les conditions Standard et Normative. Seul l'item «préparation de l'avenir professionnel» voit son score moyen augmenter entre les deux conditions. Si l'on compare à présent les conditions Standard et Contre Normative, on constate un phénomène inverse. À l'exception de l'item «difficiles» (item 6), tous les autres items du questionnaire voient leur score moyen baisser significativement entre les deux conditions.

Afin de tester la consistance interne des échelles de notre questionnaire, nous avons calculé un alpha de Cronbach pour les quatre groupes d'items qui le composent. L'alpha est de .89 pour les items «Finalité Pragmatique»; .93 pour les items «Finalité Intellectuelle» et .81 pour les items «Neutres».

Compte tenu des alphas élevés, nous avons réalisé une analyse par type d'items en calculant, pour chaque participant et dans chaque condition un score moyen pour les items «Finalité Pragmatique», un score moyen pour les items «Finalité Intellectuelle» et un score moyen pour les items Neutres (cf. tableau 2). Ces scores ont été soumis à une analyse de variance selon le plan Sujets < Consigne3 * Type d'items3 > où le facteur «Type d'items» est un facteur intra sujets.

Tableau 2

Scores moyens des items « Finalité pragmatique », « Neutres » et « Finalité intellectuelle » dans les trois conditions

Items	Conditions		
	Standard	Normative	Contre normative
Finalité pragmatique	5,728	6,100	2,868
Neutres	5,578	5,578	4,145
Finalité intellectuelle	5,971	6,085	2,854
Total	5,759	5,921	3,289

Table 2

Average scores of “pragmatic”, “neutral” and “intellectual” finality's item in the three conditions

L'analyse révèle un effet simple de la condition ($F(2-103) = 68.91, p < .0001$). Globalement tous les items obtiennent un score plus faible en condition Contre Normative ($m = 3.28$) que dans les deux autres conditions ($m = 5.75$ en Standard, $F(2-103) = 96.16, p < .0001$ et $m = 5.92$ en Normative, $F(2-103) = 109.18, p < .00001$). Par ailleurs, on ne trouve aucune différence entre les conditions Standard et Normative. Enfin, on constate une interaction entre les conditions et le type d'items ($F(4-206) = 15.07, p < .0001$). En condition Standard, il n'y a pas de différences entre les scores moyens des trois types d'items. En revanche, en condition Normative, les items «Finalité Pragmatique» et «Finalité Intellectuelle» obtiennent des scores significativement plus élevés que les items neutres ($m = 6.10$ vs m

= 5.57 $F(1-103) = 4.75$, $p < .05$; $m = 6.08$ vs $m = 5.57$ $F(1-103) = 5.31$, $p < .05$). À l'inverse, en condition Contre Normative, les items «Finalité Pragmatique» et «Finalité Intellectuelle» obtiennent des scores plus faibles que les items neutres (2.86 vs 4.14 $F(1-103) = 29.13$, $p < .0001$; 2.85 vs 4.14 $F(1-103) = 35.44$, $p < .0001$).

Conclusion de l'étude 1

Au vu de ces résultats, il apparaît que notre hypothèse n'est que partiellement vérifiée. Si, comme prédit, les items «Finalité Intellectuelle» ont un score plus faible en condition Contre Normative qu'en condition Standard, ils n'obtiennent pas un score plus élevé en condition Normative. De fait, lorsque les participants répondent au questionnaire en condition Standard, ils le font exactement de la même manière qu'en condition Normative. Ce résultat s'explique peut-être par un effet de seuil. Compte tenu des scores observés en condition Standard, il eût fallu que les participants produisent des réponses extrêmes en condition Normative pour espérer observer des différences significatives. Mais nous pouvons aussi invoquer un phénomène d'autoprésentation implicite. En condition Standard, les participants tenteraient malgré tout de donner une bonne image d'eux-mêmes. Quoi qu'il en soit, on constate des différences indéniables dans l'expression de la finalité intellectuelle des Études lorsque les participants sont encouragés à donner une bonne ou une mauvaise image d'eux-mêmes. Ce résultat va dans le sens de l'hypothèse du caractère normatif de cette dimension, même si les items correspondant à la finalité pragmatique font l'objet d'un traitement identique de la part des participants. Nous avons ensuite réalisé une deuxième étude nous permettant de tester encore une fois l'hypothèse de la valorisation de la dimension intellectuelle des études par les étudiants. À l'inverse de la première étude, le paradigme utilisé place les sujets du côté évaluateur (alors qu'ils étaient en position d'évalués).

Étude 2: finalité intellectuelle des études et jugement

Cette seconde étude s'inspire du Paradigme des Juges de Jellison et Green (1981). Il s'agit de présenter aux participants les réponses d'une étudiante¹ à propos des Études. On s'intéresse alors aux effets que pourront avoir ces réponses sur les jugements qui seront portés sur l'étudiante sensée les avoir produites.

Méthode

Les participants à cette étude sont des étudiants de première année de psychologie ($n = 96$, 73 étudiantes et 23 étudiants, âge moyen = 19.42, écart type = 1.97). Ils étaient répartis en trois sous-groupes ($n = 32$). Chaque groupe prenait connaissance des réponses d'une étudiante fictive en psychologie, ayant répondu à un questionnaire de représentation sur les Études durant l'année précédente. Les participants recevaient donc un exemplaire du questionnaire de représentation utilisé dans l'étude 1. Pour un premier sous-groupe, le questionnaire était saturé en réponses «Finalité Pragmatique». C'est-à-dire que, pour les questions 1, 5, 7 et 10, la prétendue répondante avait donné des degrés d'accord maximum (score 7). Elle avait également donné des degrés d'accord minimum (score 1) pour les questions «Finalité Intellectuelle» (items 2, 4, 8, 12) et des degrés d'accord moyen (score 4) pour les questions «Neutres» (items 3, 6, 9, 11). Selon le même

procédé, les participants du second sous-groupe prenaient connaissance d'un questionnaire saturé en réponses «Finalité Intellectuelle». Enfin pour le troisième sous-groupe, la prétendue répondante avait donné un degré d'accord moyen à toutes les questions (scores entre 3, 4 et 5). Dans les trois sous-groupes, le questionnaire fictif était introduit par la consigne suivante:

«Voici un questionnaire auquel a répondu l'an dernier une étudiante de première année de psychologie. Après avoir attentivement pris connaissance des réponses de cette étudiante, indiquez l'impression qu'elle vous donne.»

Venait ensuite une liste de 13 questions (cf. tableau 3) concernant la prétendue répondante. Ces questions, élaborées *a priori* abordaient différents aspects du jugement. Certaines d'entre elles correspondaient à des jugements sur la sociabilité de la cible (désirabilité sociale) ou à son efficacité perçue dans la réussite de ses études (utilité sociale). D'autres correspondaient à des qualités perçues de la cible ou à son goût pour les études. Rappelons brièvement que la désirabilité sociale renvoie aux attitudes et comportements recherchés dans les relations à autrui. Sa valeur permet d'appréhender la capacité d'un individu à développer des relations interpersonnelles satisfaisantes. L'utilité sociale quant à elle fait référence aux attitudes et comportements attendus pour atteindre les objectifs fixés. Sa valeur permet d'appréhender les chances de réussite ou d'échec d'un individu pour une activité (Cambon, Djouari & Beauvois, 2006). Pour chaque question, les participants indiquaient leur réponse sur une échelle en 7 points (1 = pas du tout, 7 = tout à fait).

En ce qui concerne la désirabilité sociale, nous avons par exemple la question «Pourriez-vous devenir amis?» (7); pour l'utilité sociale: «Va-t-elle réussir ses études?» (2); pour son goût pour les études: «Aime-t-elle les études?» (4).

Hypothèses

H2: on s'attend à ce que les jugements portés sur la cible «Finalité intellectuelle» soient globalement plus positifs que ceux portés sur la cible «Finalité Pragmatique», puisque la première est considérée comme un élément de motivation intrinsèque.

H3: on s'attend à ce que les différences observées entre les jugements portés sur les différentes cibles ne concernent que les jugements situés dans la sphère de l'utilité sociale (Moliner, 2000).

Résultats

Le tableau 3 fournit les réponses moyennes aux 13 items de notre questionnaire.

Tableau 3

Scores moyens et écart-types par question selon le type de cible

Questions	Cible		
	Neutre	Intellectuelle	Pragmatique
1 Est-elle motivée ?	3,46 (0,88)a	3,40 (1,32)a	3,46 (1,50)a

2 Va t-elle réussir ses études ?	3,50 (0,98)a	3,53 (1,27)a	3,50 (1,48)a
3 Est-elle sympathique ?	3,75 (1,32)a	3,78 (1,79)a	2,78 (1,72)b
4 Aime-t-elle les études ?	3,31 (1,00)ab	4,15 (2,02)a	2,53 (2,17)b
5 A-t-elle du caractère ?	3,96 (1,47)a	5,34 (1,43)b	4,06 (1,68)a
6 Accorde-t-elle bcp d'importance aux études ?	3,03 (0,97)a	3,12 (1,45)a	3,65 (1,99)a
7 Pourriez-vous devenir amis ?	3,93 (1,52)a	4,00 (1,50)a	2,68 (1,77)b
8 Est-elle fainéante ?	4,40 (1,54)a	4,21 (1,43)a	3,71 (1,85)a
9 Va-t-elle poursuivre ses études ?	3,65 (1,33)a	3,56 (1,70)a	3,46 (1,67)a
10 Est-t-elle une grande travailleuse ?	2,78 (1,07)a	2,87 (1,43)a	2,96 (1,79)a
11 Va-t-elle trouver un travail rapidement ?	3,21 (1,31)a	2,87 (1,52)a	3,40 (1,32)a
12 Est-elle intelligente ?	3,87 (0,91)a	4,90 (1,25)b	3,31 (1,57)a
13 Est-elle sociable ?	4,15 (1,35)a	4,37 (1,36)a	2,90 (1,51)b

Note. Sur une même ligne, en indice (a, b, c) différent indique une différence significative : Test LSD

Table 3

Average scores and standard deviations for each item according to the questionnaire statement

Nous avons ensuite calculé, pour chaque participant et pour chaque cible un score moyen de jugement. Ce score, variant de 1 à 7 est d'autant plus élevé que les sujets portent des jugements positifs sur la cible². Globalement, l'analyse de variance (plan $S < \text{Cible}^3 >$) fait apparaître un effet du facteur «Cible» sur ce score de jugement ($F(2-93) = 5.27, p < .01$). Si l'on observe aucune différence entre la cible «Neutre» et la cible «Intellectuelle» ($m = 3.62$ vs $m = 3.85$), on remarque une différence tendancielle entre la cible «Neutre» et la cible «Pragmatique» ($m = 3.62$ vs $m = 3.26, F(1-93) = 3.72, p < .06$), et une différence significative entre la cible «Pragmatique» et la cible «Intellectuelle» ($m = 3.26$ vs $m = 3.85, F(1-93) = 10.42, p < .01$). Ce résultat va tout à fait dans le sens de notre seconde hypothèse.

Afin de mettre notre troisième hypothèse à l'épreuve, nous avons réalisé une Analyse en Composantes Principales (ACP) sur l'ensemble des réponses des sujets des trois sous-groupes.

Tableau 4

ACP réalisée sur l'ensemble des réponses des sujets des trois groupes

N°	Items	F1	F2	F3
6	Accorde beaucoup d'importance aux études	0,74	- 0,29	0,06

10 Grande travailleuse	0,72	0,08	0,30
9 Poursuite après la 1 ^{re} année	0,68	0,04	0,41
2 Réussir	0,67	0,33	- 0,07
1 Motivée	0,65	0,22	0,07
11 Trouver un travail rapidement	0,51	0,02	- 0,05
8 Fainéante (inversé)	0,50	0,16	- 0,53
7 Devenir amis	0,11	0,83	- 0,02
3 Sympathie	0,06	0,82	- 0,14
13 Sociable	0,00	0,81	0,14
12 Intelligente	0,07	0,66	0,49
4 Aimer les études	0,31	0,13	0,72
5 Avoir du caractère	0,35	0,37	0,16
Var Expl	3,18	2,93	1,40
Prp.Tot	24,52 %	22,55 %	10,80 %

Table 4

PCA (Principal component analysis) for the three group dataset.

Cette analyse fait apparaître trois facteurs (voir tableau 4) qui rendent compte de près de 58% de la variance totale. Le facteur 1 concerne la capacité de travail et les perspectives de réussite, qui traduisent l'utilité sociale (Items 6, 10, 9, 2 et 1 du tableau 3). Le facteur 2 concerne la sociabilité («Sympathie», «Devenir amis», «Sociable»). Le facteur 3, qui oppose le goût pour les études («Aimer les études») à la forte ressource en capacité de travail (Item 8, cf. note 2) renvoie selon nous, à la motivation intrinsèque; cette opposition révèle en effet un goût pour la pratique des études qui s'opposerait à une capacité de travail facilitant celle-ci³.

Classiquement, l'ACP repose sur la matrice initiale des corrélations entre variables et permet de résumer cette matrice sous forme de facteurs. Mais la méthode permet aussi de mettre en facteur les différentes mesures dont est extraite la matrice de corrélation. En d'autres termes, les facteurs de l'ACP nous fournissent les coordonnées d'un ensemble de variables (dans notre cas, les 13 questions), mais ils fournissent aussi les coordonnées des individus qui se sont positionnés sur ces variables (dans notre cas, les participants). Dès lors, ce que l'on appelle les «scores factoriels» d'un participant indiquent la manière dont ce participant se positionne sur les facteurs et la moyenne d'un ensemble de scores factoriels permet d'estimer comment un groupe de participants a répondu à un ensemble de questions.

Tableau 5

Scores factoriels moyens pour les dimensions « Utilité sociale », « Désirabilité sociale » et « Motivation intrinsèque » selon le profil Neutre, Intellectuel ou Pragmatique de la cible

	Cible		
	Neutre	Intellectuelle	Pragmatique
Utilité sociale	- 0,114 (0,83)	- 0,119 (0,95)	0,234 (1,17)
Désirabilité sociale	0,152 (0,70)	0,435 (0,95)	- 0,587 (1,03)
Motivation intrinsèque	- 0,011 (0,56)	0,465 (1,01)	- 0,454 (1,128)

Table 5

Average score for "Social utility", "Social desirability" and "Intrinsic motivation"'s item according to the profil (Neutral, intellectual or pragmatic)

Pour ce qui nous concerne, nous avons considéré les scores factoriels de chaque participant sur les trois dimensions qui se dégagent de l'ACP (cf. tableau 5). Puis nous avons soumis ces scores à une analyse de variance suivant le plan $S < \text{Cible3} * \text{Dimension3}$ > où le facteur «Dimension» est un facteur intra sujets.

L'analyse révèle une interaction entre le facteur Cible et les Dimensions de l'ACP ($F(2-93) = 7.69, p < .001$). Pour la dimension Utilité sociale, on ne constate aucune différence entre les trois cibles. En d'autres termes, que la cible soit Neutre, qu'elle affiche une préférence pour la Finalité Intellectuelle des Études ou leur Finalité Pragmatique, les participants ont porté sur elle les mêmes jugements en termes de réussite universitaire et professionnelle. Pour la dimension Désirabilité sociale, on constate que la cible Pragmatique est moins bien évaluée que la cible Neutre ($m = -.58$ vs $m = .15, F(2-93) = 10.58, p < .0001$) et que la cible Intellectuelle ($m = -.58$ vs $m = .45, F(2-93) = 20.19, p < .0001$). Enfin, pour la dimension relative à la Motivation Intrinsèque, la cible Intellectuelle est mieux évaluée que la cible Neutre ($m = .46$ vs $m = -.01, F(2-93) = 4.15, p < .05$) et que la cible Pragmatique ($m = .46$ vs $m = -.45, F(2-93) = 15.45, p < .0001$). En définitive, lorsque la cible manifeste à travers ses réponses un intérêt pour la Finalité Intellectuelle des Études, elle obtient des jugements positifs en termes de Sociabilité et de Motivation Intrinsèque. Lorsqu'elle manifeste un intérêt pour la Finalité Pragmatique des Études, elle obtient des jugements négatifs sur ces mêmes dimensions. Au contraire de ce que prévoyait notre troisième hypothèse, les variations observées dans les jugements des participants ne se cantonnent pas à la sphère de l'utilité sociale.

Discussion

Cette recherche a pour objectif principal de vérifier si la finalité intellectuelle des études est valorisée par des sujets afin de répondre à une norme sociale de motivation intrinsèque. En effet, nous supposons que cette finalité est une composante principale de la motivation intrinsèque pour les études. Par le paradigme d'autoprésentation et le

paradigme des juges, nous avons placé les étudiants en tant qu'évalués et en tant qu'évaluateurs en émettant l'hypothèse que nos sujets valoriseraient la finalité intellectuelle pour se faire bien voir et pour émettre des jugements positifs. En dépit d'un éventuel effet de seuil ou d'autoprésentation implicite, les résultats de l'étude 1 montrent que les finalités intellectuelle et pragmatique des Études apparaissent comme des éléments normatifs que les participants mettent en avant lorsqu'il s'agit de donner une bonne image d'eux-mêmes et minimisent lorsqu'il s'agit de faire mauvaise impression. Dans le même sens, les résultats de l'étude 2 montrent que lorsqu'une cible exprime un intérêt pour la finalité intellectuelle des Études, elle est davantage perçue comme quelqu'un qui « aime les études » que lorsqu'elle exprime un intérêt pour la finalité pragmatique de ces dernières. En d'autres termes, ces résultats confortent la thèse du caractère normatif de la finalité intellectuelle des études et de son lien avec la motivation intrinsèque. Toutefois, ils soulèvent plusieurs questions.

La première concerne l'utilisation différenciée de la finalité pragmatique des Études selon que les participants sont placés en position d'évalués ou d'évaluateurs. Manifestement, dans le premier cas, il s'agit d'un élément normatif positif. Mais dans le second, cet élément devient négatif. Le statut de l'évaluateur semble donc avoir une conséquence sur la valeur normative que peut prendre la finalité pragmatique des Études. Ce constat est à rapprocher d'une étude récente (Louche, Bartolotti et Papet, 2006) qui montre que la normativité de la motivation intrinsèque se montre plus forte lorsque des salariés soumis au paradigme d'autoprésentation ont à se présenter à des supérieurs hiérarchiques que lorsqu'ils ont à se présenter à des collègues de travail. Or, dans l'étude 1, on peut supposer que les participants aient fait des inférences sur la personne à qui ils devaient faire bonne ou mauvaise impression, en supposant par exemple qu'il pouvait s'agir d'un enseignant, voire d'un parent. C'est-à-dire d'un évaluateur qui, du point de vue social, occupe une position dominante par rapport à eux-mêmes. Mais dans la seconde étude, les participants sont amenés à évaluer un pair qui ne semble privilégier que les bénéfices matériels procurés par les Études. On peut alors supposer que ce pair n'est peut-être perçu que comme un concurrent (arriviste, opportuniste, intéressé) à qui l'on ne prédit pas la réussite et que l'on trouve peu sympathique. Il ne s'agit bien sûr ici que d'une hypothèse qu'il conviendrait de tester par des recherches ultérieures.

La seconde question soulevée par nos résultats concerne les similitudes observées entre les conditions Standard et Normative de l'étude 1. Dans ces deux conditions, les deux finalités des études subissent le même traitement. De manière spontanée ou pour se faire bien voir, les étudiants mettent en avant la finalité intellectuelle autant que la finalité pragmatique. Nous pouvons alors nous demander si une norme de motivation en général, incluant l'attraction pour la finalité intellectuelle et la finalité pragmatique des études ne se manifesterait pas. En ce qui concerne les études, la norme concernerait alors les deux types de motivation. En parallèle à la théorie de la motivation intrinsèque, nous pouvons observer les résultats concernant les buts de maîtrise et les buts de performance adoptés à l'université. De nombreux auteurs comme Nicholls (1984) et Dweck (1986) considèrent que les individus peuvent poursuivre deux types de buts dans une situation d'accomplissement, qui créent des cadres de références au travers duquel les individus interprètent, évaluent et agissent dans une tâche d'accomplissement (Dweck, 1986). Le but de maîtrise correspond aux désirs de comprendre le problème, mais aussi d'apprendre et d'acquérir de nouvelles connaissances, aspirations que l'on retrouve dans la finalité intellectuelle des études. Le but de performance concerne quant à lui le désir de

mettre en avant ses capacités, de réussir mieux que les autres et repose sur une comparaison normative et socialement référencée. La finalité pragmatique des études repose également partiellement sur une base de comparaison sociale (diplômes, qualifications, ...). Dans une étude récente, Darnon, Dompnier, Delmas, Pulfrey et Butera (2009) ont émis l'hypothèse que les deux buts seraient encouragés à l'université. Les enseignants valoriseraient les buts de maîtrise mais le système de sélection, surtout pour l'entrée en Master incitent les étudiants à adopter les buts de performances. Les résultats de cette recherche nous montrent qu'en autoprésentation, les sujets devant se montrer sympathiques (désirabilité sociale) adoptent des buts de maîtrise. Devant se montrer compétent (utilité sociale), ils adoptent également des buts de maîtrise, mais aussi des buts de performances. Les deux buts semblent valorisés à l'université, tout comme les deux finalités le sont dans notre étude. L'explication que donne Darnon *et al.* (2009) concernant le système universitaire encourageant à adopter les deux types de buts semble également une piste d'explication pour notre recherche puisque les finalités des études et buts de maîtrise et de performance semblent liés. Les étudiants, conscients de donner une bonne image aux enseignants mais aussi responsables de leur réussite se montrent attirés par les deux types de finalités.

Enfin, la dernière question soulevée par cette recherche concerne le champ d'action de la norme de motivation intrinsèque dans la représentation sociale des Études. Il semble que nos résultats ne vont pas dans le sens des travaux initiés par Beauvois et ses collègues (voir *supra*), où la notion de norme sociale a toujours été envisagée au regard de rapports sociaux asymétriques. Or, rien n'interdit de penser que, dans certains cas, une norme puisse s'établir entre pairs et reposer davantage sur des valeurs de coopération que sur des valeurs de domination sociale. En effet, les résultats de la seconde étude montrent que cette norme s'exprimerait davantage dans la sphère de la sociabilité que dans celle de l'utilité sociale. On peut tenter d'expliquer ce phénomène en invoquant ce qui a été dit plus haut. Un pair apparaîtra peut-être plus sympathique lorsqu'il se montre désintéressé que lorsqu'il nous semble animé d'un désir de réussite sociale. Rappelons par exemple ici une recherche de Flament (1984) qui montre que lorsque des individus ont à classer par ordre de préférence différents groupes qui leur sont décrits, ils utilisent une norme de jugement fondée sur la notion d'égalité sociale.

Selon Lévy-Leboyer (1981, p.50), «la motivation déclenche l'activité, l'oriente vers certains buts et prolonge l'action, jusqu'à ce que ces buts soient atteints». Au-delà de la description du contenu et des composantes motivationnelles des représentations sociales des études, il ne faut pas oublier qu'un autre objectif important est d'étudier leurs conséquences et les mécanismes par lesquels elles peuvent affecter la réussite des étudiants, et la persistance, notamment dans les filières longues et difficiles. Nous constatons chaque année dans diverses filières que la baisse d'effectifs entre la première année universitaire et la deuxième est énorme. Ce constat a plusieurs causes, connues ou inconnues et l'étude de la motivation intrinsèque peut contribuer à dépister certaines causes.

BIBLIOGRAPHIE

- Abric, J.-C., (1976). Jeux, conflits et représentations sociales. Thèse de Doctorat d'État de l'Université d'Aix-en-Provence.
- Abric, J.-C., (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. In D. Jodelet (Éd.), *Les représentations sociales* (pp.189-203). Paris: Presses universitaires de France.
- Abric, J.-C., (1994), *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Beauvois, J.-L. (1984). *La psychologie quotidienne*. Paris: Presses universitaires de France.
- Beauvois, J.-L., & Deschamps, J.-C. (1990). Vers la cognition sociale. In R. Ghiglione, C. Bonnet & J.-F. Richard (Éds.), *Traité de psychologie cognitive*, 3. *Cognition, représentation, communication* (pp.1-110). Paris: Dunod.
- Beauvois, J.-L., & Dubois, N. (1988). The norm of internality in the explanation of psychological events. *European journal of social*, 18, 299-316.
- Beauvois, J.-L., & Le Poutier, F. (1986). Norme d'internalité et pouvoir social en psychologie quotidienne. *Psychologie française*, 31, 100-108.
- Bonardi, C., & Roussiau, N. (2000). Engagement et transformation des représentations sociales. Les apports du modèle bi-dimensionnel. In J.-L. Beauvois, R.-V. Joule & J.-M. Monteil (Éds.), *Perspectives cognitives et conduites sociales*, 7 (pp.125-157). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Brière, N.M., Vallerand, R.J., Blais, M.R., & Pelletier, L.G. (1995), Construction et validation de l'Échelle de motivation dans les sports (EMS). *International Journal of Sport psychology*, 26, 465-489.
- Cambon, L., Djouari, A., & Beauvois, J.-L. (2006). Judgment norms and social utility: when it is more valuable to be useful than desirable. *Swiss Journal of Psychology*, 26(3), 167-180.
- Cassignol-Bertrand, F., Baldet, S., Louche, C., & Papet, J. (2006). Norme de motivation intrinsèque et utilité sociale: recherches dans le champ organisationnel. *Psychologie du travail et des organisations*, 4, 12, 339-349.
- Darnon, C., Dompnier, B., Delmas, F., Pulfrey, C., & Butera, F. (2009). Achievement goal promotion at university: social desirability and social utility of mastery and performance goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96, 1, 119-134.
- Deci, E.L., (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.
- Deci, E.L., & Cascio, W.F. (1972). *Changes in intrinsic motivation as a function of negative feedback and threats*. Communication présentée au colloque *Eastern Psychological Association*, Boston, États-Unis.
- Deci, E.L., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Dubois, N. (1994). *Comprendre le consommateur*. Paris: Dalloz.
- Dubois, N., & Beauvois, J.-L. (2003). Conclusion: Some bases for a sociocognitive approach to judgement norms. In N.Dubois (Ed.), *A sociocognitive approach to Social Norms* (pp.231-246). London: Routledge.

- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, 41, 1040-1048.
- Flament, C. (1984). From the bias of structural balance to the representation of the group. In R.M. Farr & S. Moscovici (Eds.) *Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flament, C. (1999). La représentation sociale comme système normatif. *Psychologie et Société*, 1, 29-54.
- François, P.-H. (2004). La norme de motivation intrinsèque, *Actes du colloque «Normes sociales et processus cognitifs»*, Poitiers, 75-78.
- Guimelli, C., & Rateau, P. (2003). Mise en évidence du contenu et de la structure d'une représentation sociale à partir du modèle des schèmes cognitifs de base: la représentation des Études. *Nouvelle Revue de Psychologie Sociale*, 2, 2, 158-169.
- Harackiewicz, J. (1979). The effects of reward contingency and performance feedback on intrinsic motivation. *Journal of personality and Social Psychology*, 37, 1352-1363.
- Harlow, H.F., Harlow, M.K., & Meyer, D.R. (1950). Learning Motivated by a manipulation drive. *Journal of Experimental Psychology*, 40, 228-234.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Herzberg, F. (1971). *Le travail et la nature de l'homme*. Paris: EME.
- Jellison, J.M., & Green, J. (1981). Self presentation approach to the fundamental attribution error: the norm of internality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 643-649.
- Lefcourt, H.M. (1966). Internal versus external control of reinforcement: a review. *Psychological Bulletin*, 65, 206-220.
- Lefcourt, H.M. (1976). *Locus of Control: Current Trends in Theory and Research*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lefcourt, H.M. (1980). Personality and locus of control. In J. Garbet & M.E.P. Seligman (Eds.), *Human Helplessness: Theory and Application* (pp.245-259). New York: Academic Press.
- Lefcourt, H.M., & Wine, J. (1969). Internal versus external control of reinforcement and the deployment of attention in experimental situations. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 1, 167-181.
- Levy-Leboyer, C. (1981). *La crise des motivations*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (1996). *Motivation et réussite scolaire*. Paris: Dunod.
- Louche, C., Bartolloti, C., & Papet, J. (2006). Motivation intrinsèque et présentation de soi à différentes instances dans une organisation. *Bulletin de Psychologie*, 59, 4, 484, 351-357.
- Miller, D.T., & Ross, M. (1975). Self-serving biases in the attribution of causality: Fact or fiction? *Psychological Bulletin*, 82, 213-225.
- Moliner, P. (1994). Les deux dimensions des représentations sociales. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 2, 73-86.
- Moliner, P. (1995). Noyau central, principes organisateurs et modèle bi-dimensionnel des représentations sociales. Vers une intégration théorique? *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 28, 44-55.
- Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Moliner, P. (2000). De la norme d'internalité à la représentation des relations sociales. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 13, 2, 7-32.

- Moliner, P., & Tafani, E. (1997). Attitudes and social representations: a theoretical and experimental approach. *European Journal of Social Psychology*, 27, 687-702.
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological review*, 91(3), 328-346.
- Pansu, P., Bressoux, P. et Louche, C. (2003). Theory of the social norm of internality applied to education and organizations. In N.Dubois (Ed.), *A sociocognitive approach to Social Norms* (pp.196-230). London: Routledge.
- Pelletier, L.G., & Vallerand, R.J. (1996). Supervisors' beliefs and subordinates' intrinsic motivation: A behavioral confirmation analysis. *Journal of personality and Social Psychology*, 71, 331-340.
- Pelletier, L.G., Vallerand, R.J., Green-Demers, I., Blais, M.R., & Brière, N.M. (1996). Vers une conceptualisation motivationnelle multidimensionnelle du loisir: Construction et validation de l'échelle de motivation vis-à-vis des loisirs (EML). *Loisir et Société*, 19, 559-585.
- Rateau, P., & Huchon, M. (2002). Idéologie, représentation sociale et adhésion syndicale étudiante. *Bulletin de Psychologie*, 55, 5, 459, 265-270.
- Reeve, J., & Deci, E.L. (1996). Elements of the competitive situation that affect intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 24-33.
- Ryan, R.M., & LaGuardia, J.G. (1999). Achievement motivation within a pressured society: Intrinsic and extrinsic motivations to learn and the politics of school reform. In T.Urdan (Ed.), *Advances in Motivation and achievement: Vol.11* (pp.45-85). Greenwich, CT: JAI Press.
- Stern, G.S., & Manifold, B. (1977). Internal locus of control as a value. *Journal of Research in Personality*, 11, 237-242.
- Tafani, E. (2001). Attitudes, Engagement et dynamique des représentations sociales: études expérimentales. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 14.
- Tafani, E., & Bellon, S. (2001). Principe d'homologie structurale et dynamique représentationnelle. In P.Moliner (Éd.), *La dynamique des représentations sociales* (pp.163-194). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Tafani, E., & Souchet, L. (2001). Changement d'attitude et dynamique représentationnelle. In P. Moliner (Éd.), *La dynamique des représentations sociales* (pp.163-194). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Vallerand, R.-J., Blais, M., Brière, N., & Pelletier, L.-G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21, 323-349.
- Vallerand, R.-J., Pelletier, L.-G., Blais, M., Brière, N., Sénécal, C., & Vallières, E. (1992). The academic motivation scale: A mesure of intrinsic, extrinsic and a motivation in education. *Educational and Psychological measurement*, 52, 1003-1017.
- Vallerand, R.J. (2007). A Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation for sport and physical activity. In M.S.D. Hagger & N.L.D. Chatzisarantis (Eds.), *Self-determination theory in exercise and sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Autre référence (Document électronique):**
- Étudiants des universités par discipline et par cursus selon le sexe par l'Institut national de la statistique et des études économiques. http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATnon07136 (page consultée le 31 août 2009).

NOTES

1. Compte tenu de la surreprésentation féminine parmi les étudiants de psychologie, nous avons pensé qu'une étudiante apparaîtrait comme plus typique de cette population.
 2. Pour la question n°8, les réponses des participants ont été inversées de telle sorte qu'un score élevé indique une faiblesse du trait «fainéantise».
 3. Remarquons ici que selon les résultats de l'ACP, les items 8 («fainéante» inversé) et 10 («grande travailleuse») ne semblent pas avoir le même sens pour les sujets. L'examen de la corrélation entre ces deux items ($r = .20$) fait apparaître une valeur certes significative mais somme toute assez faible. Et il est vrai que si l'on est «grand travailleur» on n'est certainement pas fainéant, mais le fait de ne pas être «fainéant» n'implique pas pour autant que l'on soit un «grand travailleur».
-

RÉSUMÉS

Cette recherche a pour but de mettre à l'épreuve l'hypothèse d'une norme sociale de motivation intrinsèque (NMI) dans la représentation sociale des Études. Deux études ont été effectuées auprès d'une population étudiante ($n = 106$; $n = 96$), utilisant les paradigmes des juges et d'autoprésentation. Les résultats suggèrent l'internalité de la motivation intrinsèque (MI) dans la représentation sociale des Études, qui s'exprimerait davantage dans la sphère de la sociabilité que dans celle de l'utilité sociale. Ce type de motivation ne semblerait pas forcément offrir de perspectives de réussite après évaluations.

The present research aims to test the hypothesis about the social intrinsic norm of motivation (INM) in the social representation of the studies. Two studies have been carried out among students ($n = 106$; $n = 96$). Using both the judge paradigm and the self-presentation paradigm, the results suggest the internality of the intrinsic motivation in the social representation of the studies, which seems to be more present in the sociability sphere than in the social utility sphere. Eventually, this motivation does not necessarily offer success perspectives.

INDEX

Mots-clés : Motivation intrinsèque, Norme d'internalité, Norme sociale, Paradigme des juges, Paradigme d'autoprésentation, Représentation sociale

Keywords : Internality norm, Intrinsic motivation, Judge paradigm, Self presentation paradigm, Social norm, Social representation

AUTEURS

LYDIA LEVANT-BOL

est allocataire de recherche, Université Paul Valéry, Laboratoire EA 4210 – Laboratoire de Psychologie : Psychopathologie et Société. Courriel : lydia_bol@yahoo.fr

PASCAL MOLINER

est Professeur, Université Paul Valéry, Laboratoire EA 4210 – Laboratoire de Psychologie : Psychopathologie et Société.