

MOTIVATION ET VOLITION :

Une distinction incontournable

1. La motivation : retour sur le concept

Que recouvre exactement le terme de motivation? Depuis que ce substantif, dérivé lui-même de «motif» – dont le sens premier est, vers le XIV^e siècle, «raison d'agir» notamment au plan psychologique –, est apparu dans la langue française dans la deuxième moitié du XIX^e siècle (Rey, 1993), son usage est particulièrement flou, non seulement dans la langue commune, mais aussi en psychologie et dans les sciences de l'éducation. La motivation est un phénomène multifactoriel et correspond à un construit à tiroirs : la motivation renvoie à une chaîne explicative où une cause peut en cacher une autre. Le chercheur ou l'enseignant se pose aussi la douloureuse question de savoir quelles seraient «les» causes motivationnelles les plus importantes et dans quel ordre elles se succèdent et interagissent, de manière à être en mesure de cibler une action efficace. Même la définition de Vallerand et Thill (1993), communément admise en raison de son caractère extrêmement large, selon laquelle «le concept motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement» (p. 18), est d'une utilisation descriptive, mais non pas prédictive. Réunissant les aspects classiques dynamiques et vectoriels des indicateurs de la motivation, cette définition ne dit en effet

Jean Paul BROONEN

Docteur en Sciences Psychologiques.

Professeur invité à HEC. Ecole de la Gestion de l'ULG. Maître de conférences à l'ULG.

Service d'orientation universitaire ULG

rien des facteurs expliquant comment et pourquoi apparaissent les phénomènes qui caractérisent la motivation (Fenouillet, 2004).

Or, sur le plan des pratiques psychologiques et d'enseignement, il y a bien anguille sous roche. «Ils ne sont pas motivés» apparaît comme la litanie type des salles de professeurs dans l'enseignement secondaire. Moi-même, au cours de mes consultations d'orientation au Service d'Orientation universitaire de l'Université de Liège, j'ai été frappé par la fréquence d'une plainte exprimée par les étudiants de 1^{re} année : la difficulté à «se motiver» pour passer des bonnes intentions – quand elles existaient – (par exemple de renoncer à faire une sortie avec les copains à la veille d'une interrogation) aux actes. L'expression de ces difficultés fait immédiatement penser au vieil adage «L'enfer est pavé de bonnes intentions» et à un phénomène que l'on s'est contenté pendant longtemps de caractériser comme un déficit d'une entité interne : la volonté. Dès lors, est-on là en présence de difficultés de motivation ou d'autre chose? Des références scientifiques récentes témoignent du regain d'intérêt pour ce concept de volonté ou plutôt de vouloir (*will*) ou encore de «volition», le premier terme continuant de véhiculer une sémantique sur laquelle plane l'ombre d'une obscure faculté.

Dewey déjà avait traité de façon critique la question du vouloir dans la cadre de l'éducation de l'enfant. Dans le chapitre intitulé *L'intérêt et l'effort dans leurs rapports avec l'éducation de la volonté de son ouvrage L'école et l'enfant* (1899/1913), Dewey renvoyait dos à dos les partisans d'une pédagogie fondée sur une certaine sorte d'intérêt et les partisans d'une pédagogie fondée sur l'effort, car pour les premiers, il s'agirait de rendre intéressant ce qui, par nature, ne l'est pas et, pour les seconds, une partie de l'éducation dépend du fait que la vie est remplie de choses sans intérêt, mais dont on est néanmoins obligé de s'occuper, ce qui implique l'éducation de la volonté. Pour Dewey, il n'y a pas de conflit entre l'intérêt et l'effort, dans la mesure où l'intérêt dont il s'agit, c'est l'intérêt réel que l'enfant peut trouver à s'exercer aux activités que le bon pédagogue lui propose, c'est-à-dire, pour faire bref, aux activités qui ont un sens pour l'enfant. Dans ce cas, «*les difficultés ont une signification pour l'individu, parce qu'il en aperçoit les relations avec ses impulsions et ses habitudes, dont elles entravent le fonctionnement. C'est pour cela que le moi fait hardiment front à ces difficultés, au lieu de se décourager au premier choc, de chercher à demi conscient à s'évader*» (pp. 86-87)¹. Si le référentiel théorique de cette prise de position est vieilli, la discussion de Dewey constitue un témoignage précoce de préoccupations relatives à l'effort chez un chantre de la pédagogie de l'intérêt.

Dans la littérature anglo-saxonne plus récente, Pace (1980), cité par Tinto (1993, p. 42), élabore une échelle de la «Qualité de l'effort de l'étudiant» qui mesure la liaison entre le degré auquel un étudiant s'engage dans des activités complexes et la motivation. Alors que les corrélations multiples entre des variables contextuelles comme l'âge, l'appartenance raciale, le type d'éducation reçue à la maison et des variables dépendantes comme les compétences intellectuelles, la compréhension intrapersonnelle et interpersonnelle

ou la compréhension en sciences varient de .14 à .36, les corrélations multiples entre la qualité de l'effort et ces mêmes variables produits varient de .62 à .68.

Au milieu des années quatre-vingt, plusieurs articles publiés dans *l'American Psychologist* débattent de la question de savoir si la volition peut faire l'objet d'une science empirique (p. ex. Howard & Conway, 1986). Plus récemment encore, McCombs (2001) construit, dans le cadre d'une approche phénoménologique du milieu éducatif, un modèle qui consacre explicitement le statut explicatif du «vouloir» (*will*). Quatre types d'acteurs sont considérés : l'élève, les parents, les enseignants, le personnel autre que les enseignants. Chez l'élève, le vouloir est identifié à la motivation et renvoie au potentiel de l'élève, à son «soi authentique» ou encore à son soi en tant qu'agent. Son «pouvoir» correspond à l'autocontrôle et à la métacognition.

Dans son introduction à une série d'articles consacrés par la Revue *Learning and Individual Differences* à l'autorégulation, Garcia (1996) évoque «*l'expérience du contrôle, du vouloir (will), de la volition (volition), comme partie (...) de l'autorégulation*» (p. 161). Barone, Maddux et Snyder (1997) introduisent leur chapitre consacré au rôle de l'autorégulation dans la poursuite des buts en soulignant que «*le terme autorégulation est souvent interprété comme synonyme de self-control, ce qui implique que les gens peuvent exercer un certain degré de contrôle volontaire sur eux-mêmes*» (p. 277). Les auteurs posent que le contrôle de la volition (volition) est l'une des caractéristiques du tacticien motivé qu'est l'être humain².

1. J'adopte ici l'éblouissante traduction de Pidoux.

On voit Tinto (1993) analyser l'abandon en première année universitaire en ces termes: «Il est évident (...) que l'empressement³ (willingness) d'une personne à travailler en vue de l'atteinte de ses buts est une composante importante du processus consistant à persévérer dans l'enseignement supérieur. Symétriquement, le manque de volonté ou d'engagement (commitment) s'avère être un élément critique dans le processus de décrochage. Que la réussite requiert quelque effort⁴ est un fait incontournable» (p. 41-42).

Covington (2000) soutient que «la qualité de l'apprentissage chez l'étudiant tout autant que sa volonté⁵ (will) de continuer à apprendre dépendent étroitement d'une interaction entre les différents types de buts sociaux et académiques dont les étudiants sont porteurs, les propriétés motivantes de ces buts et les structures de récompenses qui prévalent dans les auditoires» (p. 171).

Dans la littérature francophone, citons Parmentier (1998), qui définit l'activité d'apprentissage comme «l'adoption, en vue d'apprendre, de comportements dont la quantité et la qualité résultent de l'interaction d'une «volonté d'apprendre», d'une «capacité d'apprendre» et de la «possibilité d'apprendre»» (p. 59). Il souligne combien est pertinent le «concept de volonté d'apprendre pour rendre compte des différentes facettes de la motivation académique. En effet, par «volonté d'apprendre», il convient d'entendre non seulement «l'intention d'apprendre» (c'est-à-dire un souhait, une envie, une aspiration, etc.) mais aussi «la décision d'apprendre» (c'est-à-dire un choix, une volonté délibérée de passer à l'acte)» (op. cit., p. 60). Et l'auteur d'illustrer cette distinction conceptuelle à partir d'un exemple : tous les étudiants, mettons en médecine, «ont l'intention (l'envie) d'apprendre à devenir médecin. Ils ne sont pas, pour autant, tous décidés à consentir effectivement tous les efforts nécessaires pour y parvenir» (ibidem).

Il s'agit donc, selon Parmentier, de bien voir que la motivation n'est pas seulement affaire d'intentions, voire d'efforts qu'on se dit prêt à consentir, mais qu'elle implique aussi – l'expression est de Brien (1991), cité par Parmentier, – «l'effort que l'on consent réellement à l'apprentissage» (ibid.). Quoique certains des liens conceptuels faits par Parmentier posent question et sans aller plus avant dans les courants de recherche auxquels cet auteur se rattache, cet extrait fait inmanquablement penser à l'observation de Snow, Corno et Jackson III (1996), dans le chapitre du *Handbook of Educational Psychology* (Berliner & Calfee, 1996) qu'ils consacrent aux différences individuelles dans les fonctions affectives et conatives en milieu éducatif :

«La distinction entre motivation et volition est nécessaire car on voit des étudiants même très motivés par le choix de buts clairs avoir des difficultés à mettre leurs intentions à exécution; ils peuvent être distraits par des événements internes, tels que des pensées étrangères à l'activité, ou par des circonstances externes comme ce que font d'autres personnes. Ces fonctions motivationnelles et ces fonctions volitionnelles semblent être gouvernées par des principes différents» (p. 248).

2. Dans la littérature anglo-saxonne, self-regulation et self-control sont souvent utilisés de manière interchangeable. Certains opèrent une distinction entre un concept général qui renvoie aux modifications conscientes et inconscientes des réponses par le self et qu'ils dénomment self-regulation, tandis qu'ils réservent le mot self-control aux processus délibérés et conscients de modification de réponses. Parfois, self-control désigne spécifiquement l'inhibition d'impulsions indésirables (cf. Shmeichel & Baumeister, 2004, p. 86).

3. C'est moi qui souligne.

4. C'est moi qui souligne.

5. C'est moi qui souligne.

Ces quelques extraits montrent l'importance que revêtent aujourd'hui différents concepts circonscrits dans le même champ de significations.

2. La conation : motivation et volition

Dans une revue de la recherche sur l'autorégulation, Karoly (1993) notait qu'on ne voit pas clairement si «(...) l'on est actuellement au cœur d'une «révolution conative», d'un changement de paradigme au sens de Kuhn, ou d'un recyclage naturel d'idées qu'on peut maintenir» (cité par Snow, 1996, p. 262). Sans chercher à retracer ici une histoire de la psychologie, il faut rappeler que la théorie psychologique a divisé pendant deux siècles, dans la tradition philosophique d'abord, le donné psychologique (l'«esprit») en trois dimensions : la cognition, les émotions et la conation. Cette classification tripartite trouve son origine dans la psychologie allemande des facultés du début du XVIII^e siècle et disparaît, provisoirement, avec McDougall (1908) aux États-Unis. Dans cette trilogie, la conation renvoie à la volition⁶ (*will*) et/ou à la motivation, le terme «*volition*» se substituant parfois à celui de «*conation*».

Un demi-siècle plus tard, English et English (1958), se référant aux trois modes traditionnels de fonctionnement mental, citent encore la cognition, la conation (ou volition) et les affects. Les deux auteurs donnent de «*conation (ou volition)*» la définition suivante : «*L'aspect du processus mental ou du comportement à travers lequel il tend à se développer en quelque chose d'autre; une «agitation» intrinsèque de l'organisme (...) pratiquement l'opposé de l'homéostasie. Une tendance consciente à agir; une lutte consciente (...). Cela dit, le terme est rarement utilisé pour désigner une forme spécifique de comportement, mais plutôt un aspect que l'on trouve dans tous. Impulsion, désir, volition, lutte pour atteindre un objectif, toutes ces expressions soulignent l'aspect conatif*» (p. 104). La dernière phrase trahit le flou sémantique relatif entourant l'objet conatif, puisque plusieurs termes y renvoient, dont volition lui-même, auquel tou-

tefois semble accordé un statut de plus grande généralité, puisque, dans l'annonce, il suit, entre parenthèses, le terme générique *conation*. Toujours dans cette dernière phrase, la cohabitation de deux groupes de concepts, «impulsion, désir» vs «volition, lutte pour atteindre un objectif», comporte une difficulté dont on trouve un écho dans la langue psychophilosophique francophone. À l'article «conation», le philosophe Lalande précise en effet dans son *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* que ce terme est «à peu près synonyme d'effort ou de tendance», ce dernier terme s'appliquant «plus spécialement aux inclinations et passions» (p.159), dont on conviendra qu'elles n'impliquent guère le concept d'effort.

Mais revenons aux sciences psychologiques pour tenter d'y mieux cerner les concepts de conation, de motivation et de volition.

Historiquement, en Europe, deux foyers développent au début du XX^e siècle un intérêt pour la perspective du contrôle de l'action à propos de la formation d'une intention, en particulier en soulevant la question de l'incapacité à transformer, en dépit d'une motivation élevée et d'une capacité à accomplir l'action, un désir en comportements soutenus activement en vue d'atteindre l'objet convoité. On peut parler d'un véritable âge d'or de la psychologie expérimentale de la volition.

Le premier foyer se trouve en Belgique, où Michotte et Prüm (1910) s'attaquent au problème de la difficulté à résoudre un conflit intrapersonnel dans la prise de décision.

C'est l'Allemagne qui, au début du siècle, allume le second foyer. Père de la *Willenspsychologie*, Ach est notamment préoccupé d'expliquer l'incapacité à protéger une intention de tendances motivationnelles rivales, en d'autres termes les processus de médiation entre l'intention et l'action elle-même. À l'aide de méthodes introspectives, certes aujourd'hui désuètes,

Ach construit une théorie de l'intention à la fois phénoménologique, dynamique et cognitive. Au plan théorique, Ach expliquait que le fait de lier mentalement une situation anticipée à un comportement intentionnel concret produit une «détermination», qui, à son tour, presse la personne d'exécuter l'action intentionnelle lorsqu'elle rencontre la situation en question. Le chercheur de l'Ecole de Würzburg faisait l'hypothèse que ces variables volitionnelles ont un fonctionnement indépendant de la base motivationnelle de l'intention. De toute évidence, c'est bien là le précurseur du modèle des intentions d'exécution (*implementation intentions*), qui n'apparaîtra que quasiment un siècle plus tard dans la littérature psychosociale expérimentale américaine!

Après une perte progressive de popularité du concept de volition, quantitativement repérable par le décompte des occurrences du terme volition dans la littérature, entre la deuxième décennie du XX^e siècle et la fin des années soixante-dix (Ainslie, 2001), la reviviscence de l'étude de la volition comme ensemble de processus liés, certes, à la motivation, mais cependant conceptuellement distincts, est due à la fois à des travaux philosophiques et à des recherches menées par des psychologues.

Des philosophes comme Davis (1979), O'Shaughnessy (1980) ou McCann (1998) soutiennent qu'une théorie de la volition peut mieux rendre compte du caractère agentique de l'activité humaine que des théories rivales.

Chez les psychologues, la question de la possibilité d'une science empirique de la volition est clairement posée (p. ex. chez Hershberger, 1987). Baars (1993) soutient que la volition est une question fondamentale pour la psychologie.

Elle l'est assurément aussi pour la pédagogie et les

situations de formation en général. Carroll (1963), connu pour avoir fourni un modèle de l'apprentissage scolaire en termes de rapport entre le temps consacré à l'apprentissage et le temps nécessaire à cet apprentissage, utilise, pour définir l'un des deux paramètres du temps consacré à l'activité, le terme «*willingness*», que les auteurs francophones traduisent habituellement et à bon droit par persévérance⁷. Les dictionnaires classiques⁸ fournissent du mot anglais les traductions suivantes : «bonne volonté; empressement». En français, «bonne volonté» signifie «disposition à bien faire, à faire volontiers». Le terme anglais met donc l'accent sur une sorte d'enthousiasme soutenu, mais le contexte dans lequel il est employé laisse passer plus clairement ce qui transpire de sa racine volitionnelle. L'extrait suivant, qui décrit plusieurs cas d'application de cette disposition, le montre, et l'on aurait bien de la peine à traduire ici par «bonne volonté» ou par «empressement»; il s'agit en effet

d'«[u]ne persévérance (*willingness*) dans la résistance à la fatigue. Ceci comprend l'adaptation à des heures de table courtes (...), travailler sans vacances (...), la résistance à la fatigue, à la pression, et la mise au travail même en cas de légère indisposition (...)» et d'«[u]ne persévérance à faire face à l'échec. Avec ceci advient la réalisation du travail patient qui peut conduire à la conclusion de l'activité en cours» (Carroll, 1963, p. 725).

Cette description de situations où le sujet pourrait se voir détourné de son objectif donne au concept de «*willingness*» une coloration qui annonce d'une certaine manière la littérature volitionnelle ultérieure.

7. cf. p. ex. Crahay (2000).

8. P. ex. Le Robert & Collins.

Les lointains héritiers de Ach, en particulier Kuhl (1984) avec Heckhausen (Heckhausen & Kuhl, 1985) et Beckmann (Kuhl & Beckmann, 1985), vont faire entrer la volition dans une théorie générale du traitement de l'information, où événements et processus mentaux sous-tendent des indicateurs objectivables du contrôle du comportement et de l'environnement, et tenter d'opérationnaliser des stratégies de «contrôle de l'action», par quoi sont rencontrés les courants de recherche sur l'autorégulation. La recherche est notamment stimulée par l'observation commune que des expériences d'échec dans la réalisation d'un but ne conduisent pas nécessairement à renoncer au but, mais au contraire à s'acharner à sa poursuite.

C'est là une observation qui va à l'encontre de la théorie de l'attente-valeur, puisque celle-ci fait l'hypothèse que la perception d'une faisabilité réduite conduit à une réduction de la motivation à agir (Gollwitzer, 2000).

L'ouvrage où l'on trouve la première position articulée de Kuhl (Kuhl & Beckmann, 1985) ne comporte pas de développement sur les applications de la théorie à l'apprentissage scolaire. Cette préoccupation ne viendra que plus tard (Kuhl, 2000). Mais Corno (1986) comprend immédiatement tout l'intérêt de cette théorie pour la problématique de l'autorégulation de l'apprentissage.

Un courant actuel de recherches sur les mécanismes de l'autorégulation de l'apprentissage adopte indistinctement les termes de conation/volition. Ainsi, Garcia (1996) considère que la volition renvoie à «l'aspect conatif du fonctionnement psychologique» (p. 161). Mais Ruohotie (2000) utilise *conation* comme Snow et al. (1996) pour renvoyer «aux processus mentaux qui aident l'organisme à se développer; il s'agit «d'une sorte d'agitation (unrest) intrinsèque (le contraire de l'équilibre ou de l'homéostasie intrinsèque) ou tendance consciente

à agir ou lutter en vue de quelque chose. Les construits conatifs comprennent les impulsions, les désirs, la volition et la lutte en vue d'un objectif» (p. 1). C'est la définition à peu près mot pour mot de English et English, à la différence près qu'elle se rapporte au concept de conation et non pas de conation ou de volition, ce qui lui ôte son caractère circulaire : la volition est une partie de la conation qui suit une phase motivationnelle.

Chez Baumeister, Bratslavsky, Muraven et Tice (1998), le terme a un sens large: «faire des choix, prendre des décisions, assumer une responsabilité, enclencher et inhiber un comportement, élaborer des plans d'action et mettre ces plans à exécution» (p. 1252). Les impulsions et les désirs (la motivation antérieure aux processus du choix) ne sont pas inclus dans la définition, qui épouse somme toute la distinction de Snow et al. (1996). Pour Baumeister et al. (1998), *volition* désigne le même référent que l'expression «fonction exécutive» pour renvoyer à cet aspect du soi qui exerce un contrôle sur lui-même et sur le monde extérieur.

Corno, quant à elle, distingue très clairement, à la suite de Kuhl (1984), les processus volitionnels, qui sont postdécisionnels, des processus motivationnels, qui sont prédécisionnels (par rapport par exemple à la décision d'étudier) : «Franchir le Rubicon qui sépare la motivation de la volition crée des conditions de travail différentes et des exigences de traitement de l'information différentes» (Corno, 1993, p. 16). Il s'agit de maintenir la concentration, de diriger l'effort vers la réalisation de l'activité pour contrer d'éventuelles distractions issues de l'environnement ou de l'intérieur du sujet lui-même⁹.

9. On voit bien que cette théorie contemporaine de la volition n'a rien à voir avec l'idéologie puritaine selon laquelle ce ne serait que dans le déni du plaisir que se prouverait la vertu (cf. Corno, 1989, note 2, p. 113).

En Europe, épinglons la définition de la «conation»¹⁰ que propose Reuchlin (1999¹¹), préoccupé de cerner d'un mot la problématique de l'orientation des conduites et de leur contrôle. Le psychologue français estime que, s'appliquant à la manifestation active d'une tendance, le terme conation lui paraît pouvoir «être utilisé pour désigner l'orientation des conduites, c'est-à-dire des activités finalisées et organisées. Le terme dénote aussi un effort exigé par cette manifestation. Cette dénotation est acceptable ici : la mise en œuvre de façon suffisamment durable et cohérente, sur un matériel et dans une direction déterminés, de la machine cognitive suppose bien qu'une certaine difficulté adaptative existe dans la situation considérée et que le sujet agisse pour la vaincre» (pp. 243-244). Plus précisément encore, la conation est un terme adéquat pour qualifier «les facteurs qui régissent l'orientation des conduites (en particulier le choix d'un objet-but ou le choix de l'une des issues possibles à une situation-problème) et leur contrôle (déclenchement, éventuelles réorientations, mobilisation des moyens nécessaires pour vaincre d'éventuels obstacles, arrêt)» (p. 246)¹². Cette définition fédératrice, qui comporte une référence explicite à l'effort comme attribut de la conation, est en accord avec la perspective anglo-saxonne de Snow et al. (1996) pour qui la conation comprend la motivation (qui correspond globalement au premier type de processus chez Reuchlin) et la volition (qui correspond globalement au second type de processus). Cependant, Reuchlin ne va pas jusqu'à séparer les deux types de processus au point de les désigner par deux termes différents. Bien qu'il ne l'affirme pas, il semble considérer la conation comme une sorte de continuum depuis la délibération sur des options de choix d'un but jusqu'à la mise en œuvre des actions qui permettront d'atteindre celui-ci.

Actuellement et sur un plan général, on peut avec Zhu (2004) considérer qu'il y a trois conceptions majeures distinctes de la volition : comme acte mental de

l'initiation de l'action volontaire, comme acte mental de la prise de décision et comme activité mentale de contrôle exécutif.

De ces trois conceptions seule la troisième nous intéresse ici. En général, on peut définir le contrôle exécutif comme «le processus par lequel un agent met à exécution ou réalise dans un but précis et en pleine conscience une intention à travers une action» (Zhu, 2004, p. 312). L'exercice du contrôle exécutif qui permet le passage de l'intention à l'action exige de la part de l'individu agentique un ensemble de conditions (cf. Zhu, 2004, pp. 312-313).

Premièrement, celui-ci doit être capable de maintenir activement en mémoire de travail ses buts ou son intention, ainsi que l'information liée à l'activité. Dans un environnement en mouvement perpétuel, ces états cognitifs sont autant de guides pour les comportements intentionnels, surtout si ceux-ci sont complexes. Ils écarteront les facteurs de distraction qui émanent des milieux interne et externe. On sait par des travaux récents que des processus mentaux automatiques peuvent aisément être mis en branle par divers stimuli de manière autonome, sans intervention d'un contrôle intentionnel (p. ex. Bargh & Ferguson, 2000).

10. L'origine du terme est latine : *conatio* est attesté notamment chez Sénèque au sens de «effort», «essai». Le *conatus* spinoziste a la même étymologie, à savoir le verbe *conari*, se préparer, entreprendre, faire des tentatives.

11. Cet ouvrage est un recueil de textes publiés par l'auteur entre 1947 et 1998.

12. Reuchlin renonce à l'emploi du terme «motivation», parce qu'il évoque souvent la notion de besoin «alors qu'en l'absence de besoin continuent à se manifester des choix individuels relativement stables et cohérents dans l'orientation des conduites»

Dès lors, dans des situations complexes comme celles de l'apprentissage intentionnel dans l'enseignement supérieur, il convient que l'étudiant puisse défendre ses intentions et les informations contextuelles pertinentes contre l'intrusion de schémas de réponse de routine induits par l'environnement ou les états internes.

En deuxième lieu, en raison de la discontinuité, dans les cas d'exécution difficile, entre une intention et l'exécution adéquate de l'action intentionnelle correspondante, il importe que l'agent dispose d'une capacité à surveiller le cours de l'action intentée, donc de mécanismes de détection d'erreurs dans l'exécution de l'action par rapport à un but donné et à l'information contextuelle qui se modifie à mesure que change la situation d'apprentissage.

Troisièmement, l'exécution d'actions intentionnelles complexes et/ou nouvelles requiert de l'individu attention et effort (Norman & Shallice, 1986). A cet égard, le contrôle des conduites d'étude par formation consciente d'intentions d'exécution – qui précisent où, quand et comment on fera telle chose (par exemple étudier tel chapitre de cours) – se révèle extrêmement utile en ce qu'elles facilitent le passage aux conduites elles-mêmes. Ainsi, chez des étudiants de 1^{re} année en psychologie et en sciences de l'éducation, former de telles intentions accroît la probabilité d'apparition des conduites effectives correspondantes (Broonen, 2006).

Pour conclure, la volition, essentiellement au sens 3, apparaît, à côté de celui de motivation, comme un construit fondamental pour le développement des conduites d'apprentissage.

Les fonctions volitionnelles sont-elles particulièrement menacées chez les étudiants qui fréquentent l'enseignement aujourd'hui? On a toutes les raisons de le

penser. Ritzer (1996) a décrit à travers la métaphore de la «McDonaldisation» de la société (américaine et, de plus en plus, européenne) ce macroprocessus «*par lequel les principes du restaurant fast food dominent progressivement de plus en plus de secteurs de la société américaine et le reste du monde*» (p. 1)¹³. Manger vite, à bon compte et beaucoup, identifié à bien, voilà toute la philosophie de cette chaîne de restaurants qui, par une série de mesures concrètes, garde sous son contrôle le comportement standardisé-des clients. Sur le plan par exemple de l'enseignement supérieur, va-t-on vers «l'Université Mac» décrite par Ritzer où le «savoir-hamburger» résultera d'un apprentissage indolore, élaboré sans l'exercice de la réflexion et sans engagement de la part de l'étudiant?

La projection de cette Université Fast food du futur peut en tout cas être rapprochée, ainsi que le font Debry, Leclercq et Boxus (1998, p. 70), de l'imprégnation chez les élèves de l'enseignement secondaire de la «culture des jeunes», notamment caractérisée, selon Javeau (1993), par le goût du changement et basée sur le divertissement. L'ascèse intellectuelle qu'impose l'appropriation d'une méthode et d'un savoir structuré s'accommode mal de la frivolité épistémique.

Croire qu'il suffit qu'un élève ou un étudiant soit motivé pour se lancer dans l'apprentissage relève de l'illusion coupable. Il est temps de redonner au construit de volition la place qu'il mérite dans la psychologie de l'apprentissage, à la fois par des études empiriques et par la prise en considération, dans les lieux d'enseignement, des conduites qu'il recouvre.

13. La traduction est celle de Derby, Leclercq et Boxus (1998, p. 69).

Bibliographie

- Ainslie, G. (2001). *Breakdown of will*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baars, B. J. (1993). Why volition is a foundation problem for psychology? *Consciousness and Cognition*, 2, 281-309.
- Bargh, J. A., & Ferguson, M. J. (2000). Beyond behaviorism: On the automaticity of higher mental processes. *Psychological Bulletin*, 126, 925-945.
- Barone, D. F., Maddux, J. E., & Snyder, C. R. (1997). *Social cognitive psychology: History and current domains*. New York: Plenum Press.
- Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Muraven, M., & Tice, D. M. (1998). Ego depletion: Is the active self a limited resource? *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1252-1265.
- Berliner, D. C., & Calfee, R. C. (Eds.). (1996). *Handbook of educational psychology*. New York: Simon and Schuster/McMillan.
- Broonen, J. P. (2006). Motivation, volition et performances universitaires. Thèse de doctorat non publiée. Liège: Université de Liège.
- Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64, 723-733.
- Corno, L. (1986). The metacognitive control components of self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 333-346.
- Corno, L. (1989). Self-regulated learning: A volitional analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (pp. 111-141). New York: Springer-Verlag.
- Corno, L. (1993). The best-laid plans: Modern conceptions of volition and educational research. *Educational Researcher*, 22, 14-22.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Davis, L. H. (1979). *Theory of action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Debry, M., Leclercq, D., & Boxus, E. (1998). De nouveaux défis pour la pédagogie universitaire. In D. Leclercq (Dir.), *Pour une pédagogie universitaire de qualité* (pp. 55-80). Hayen : Mardaga.
- Dewey, J. (1913). *L'école et l'enfant* (2e éd.). Neuchatel, Paris : Delachaux & Niestlé.
- English, H. B., & English, A. C. (1958). *A comprehensive dictionary of psychology and psychoanalytic terms*. New York: Longman's Green.
- Fenouillet, F. (2004). La motivation à l'école. In J. Beckers (Ed.), *Les Actes de l'Université d'été. L'école et les motivations* (Liège, 25 août). *Puzzle*, 17, 5-12. Numéro spécial. CIFEN.
- Garcia, T. (1996). Self-regulation : An introduction. *Learning and Individual Differences*, 8, 161-163.
- Gollwitzer, P. M. (2000). Volition. In A. E. Kazdin (Ed. in Chief). *Encyclopedia of Psychology* (vol 8, pp. 210-214). New York: Oxford University Press.
- Heckhausen, H., & Kuhl, J. (1985). From wishes to action: The dead ends and shortcuts on the long way to action. In M. Frese & J. Sabini (Eds.), *Goal-directed behavior: Psychological theory and research on action*. (pp. 134-160). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hershberger, W. A. (1987). Of course there can be an empirical science of volitional action. *American Psychologist*, 42, 1032-1033. (Comment on Howard and Conway, 1986, Can there be an empirical science of volitional action? *American Psychologist*, 41, 1241-1251).
- Howard, G. S., & Conway, C. G. (1986). Can there be an empirical science of volitional action? *American Psychologist*, 41, 1241-1251.
- Javeau, C. (1993). Le professeur et l'université de masse. *Bulletin de l'Association des professeurs de l'Université Libre de Bruxelles*, décembre 1993.

- Karoly, P. (1993). Mechanisms of self-regulation : A systems view. *Annual Review of Psychology*, 44, 23-52.
- Kuhl, J. (1984). Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: Toward a comprehensive theory of action-control. In B. A. Maher (Ed.), *Progress in experimental personality research* (Vol. 13, pp. 99-171). New York: Academic Press.
- Kuhl, J. (2000). A functional-design approach to motivation and self-regulation: The dynamic of personality systems interactions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 111-169). San Diego, CA: Academic Press.
- Kuhl, J., & Beckmann, J. (1985). *Action control : From cognition to behavior*. Heilderberg, New York: Springer-Verlag.
- Lalande, A. (1976). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* (12e éd.). Paris : PUF.
- McCann, H. J. (1998). *The works of agency: On human action, will, and freedom*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- McCombs, B. L. (2001). Self-regulated learning and academic achievement : A phenomenological view. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement : Theoretical perspectives* (pp. 68-123). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- McDougall, W. (1908). *An introduction to social psychology*. London: Methuen.
- Michotte, A., & Prüm, E. (1910). Etude expérimentale sur le choix volontaire et ses antécédents immédiats. *Travaux du Laboratoire de Psychologie expérimentale de l'Université de Louvain*, 1 (2).
- Norman, D. A., & Shallice, T. (1986). Attention to action. Willed and automatic control of behavior. In R. J. Davidson, G. E. Schwartz, & D. Shapiro (Eds.), *Consciousness and self-regulation: Advances in research and theory* (Vol. 4, pp. 1-18). New York: Plenum Press.
- O'Shaughnessy, B. (1980). *The will : A dual aspect theory*. Cambridge: Cambridge University Pres.
- Parmentier, P. (1998). La volonté d'apprendre. In M. Frenay, B. Noël, P. Parmentier, & M. Romainville (Eds.), *L'étudiant-apprenant. Grilles de lecture pour l'enseignant universitaire* (pp. 81-94). Bruxelles : De Boeck.
- Reuchlin, M. (1999). *Evolution de la psychologie différentielle*. Paris : PUF.
- Rey, A. (1993). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Ritzer, G. (1996). *The McDonaldisation of society*. London : Sage.
- Ruohotie, P. (2000). Conative constructs in learning. In P. Pintrich & P. Ruohotie (Eds.), *Conative constructs and self-regulated learning* (pp. 1-30). Hämeenlinna: Research Centre for Vocational Education.
- Snow, R. E., Corno, L., & Jackson III, D. (1996). Individual differences in affective and conative functions. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 243-310). New York: Simon and Schuster McMillan.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college. Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Vallerand, R. J., & Thill, E. E. (Dir.). (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Montréal : Editions Etudes vivantes.
- Zhu, J. (2004). Locating volition. *Consciousness and Cognition*, 13, 302-322.