

REACTION DES FEMMES A UNE PERSPECTIVE D'EFFORT INTELLECTUEL POUR EFFECTUER UN APPRENTISSAGE

Louise Patoine, Télé-université
Colette Dufresne-Tassé, Université de Montréal

Résumé

Comment les femmes réagissent-elles à la perspective d'un effort intellectuel? Ont-elles tendance à fuir les situations qui exigent un effort comme le laissent prévoir, par exemple, les recherches sur la motivation à l'accomplissement? Cette étude menée auprès de 33 femmes, enseignantes au primaire et ayant entre 35 et 40 ans, nous indique qu'elles acceptent dans une très forte majorité d'entreprendre une activité d'apprentissage qui exige un effort particulier. Les données, recueillies à l'aide d'un instrument projectif inspiré des travaux sur la motivation à l'accomplissement initiés par McClelland, font voir cependant que les causes de perception positive de l'effort sont liées à la tâche alors que les causes de perception négative sont davantage liées au sujet lui-même, à savoir son manque de confiance et la perception d'un manque d'habileté pour accomplir la tâche. D'autres recherches devront cependant être menées pour vérifier et approfondir ces résultats afin de mieux comprendre la réaction des femmes, et des adultes en général, à la perspective d'un effort intellectuel à faire pour apprendre.

Abstract

How do women react in view of an intellectual effort? Do they tend to escape from situations that require an effort as one can predict from the research done on achievement motivation? The present study conducted with 33 women, teachers on the primary level and being between 35 and 40 years of age, shows that they agree in a very large proportion, to start a learning activity that requires a particular effort. Moreover, the data gathered through a projective tool developed from McClelland's work on achievement motivation, shows that the causes of a positive perception of the effort are linked to the task as the causes of a negative perception are more linked to the subject herself, that is, her lack of self-confidence and her perception of a lack of ability to achieve a task. More studies are needed however to verify and to deepen those results so one can better understand the reaction of women, and of adults in general, in view of an intellectual effort to learn.

Introduction

L'apprentissage se présente parfois comme un fruit mûr prêt à être cueilli d'un geste de la main. Mais souvent, le fruit se trouve sur la plus haute

branche de l'arbre et le cueillir exige une démarche et un effort particuliers.

La présente recherche porte sur la situation où un effort est nécessaire pour effectuer un apprentissage. Plus précisément, elle vise à identifier les réactions de femmes à la perspective d'un effort à faire pour réussir un apprentissage.

Vue sous cet angle, la notion d'effort ne semble pas avoir été étudiée. Après une investigation poussée, nous n'avons trouvé aucune étude sur le sujet, les chercheurs ayant plutôt porté leur attention sur les conséquences de l'effort ou sur l'attribution de la réussite ou de l'échec à diverses causes. Et pourtant, il semble évident que la façon dont l'adulte perçoit l'effort influence la qualité de son apprentissage et même décide du sort de celui-ci.

Notre expérience auprès de groupes d'adultes en situation de formation nous a permis d'observer une vaste gamme de réactions à l'apprentissage. Ces réactions étaient particulièrement évidentes lorsqu'il devenait nécessaire de faire un effort pour le réussir. Alors que certains étaient heureux d'affronter un défi, d'autres, au contraire, se montraient agacés, frustrés, anxieux même, et abandonnaient parfois leur démarche d'apprentissage.

Ces observations ont fait surgir diverses questions: Est-il naturel de faire un effort intellectuel? Qu'est-ce qui incite une personne à accepter ou à refuser de faire un effort pour apprendre? Comment expliquer la variété des réactions des adultes devant la perspective d'un effort à faire pour apprendre?

La recherche documentaire n'ayant pas fourni de réponse à ces questions, nous avons mené une recherche exploratoire dont l'objectif est d'identifier, d'analyser et de classer les réactions des adultes à la perspective d'un effort intellectuel pour apprendre.

Définition de l'effort

La notion d'effort intellectuel est très complexe si on en juge par les travaux consultés autant en psychologie générale et en psychologie industrielle qu'en pédagogie et en philosophie. La définition de l'effort est d'ailleurs confondue avec sa mesure, soit: le taux de clignotement des yeux (Edwards 1983), la rapidité avec laquelle une tâche est exécutée ou l'énergie dépensée pour la réaliser (Murphy 1977; Terborg et Miller 1978), le temps consacré à l'activité (Borko et Shavelson 1978; Thomas 1983; Weiner 1965), le degré de motivation (English 1977; Feldman-Summers et Kiesler 1974), le degré de fatigue, lui-même connu indirectement par le taux de productivité et d'accidents et par le degré de satisfaction (de Wilmars 1967).

Il nous a semblé important d'élaborer une définition de l'effort afin de cerner convenablement le sujet de cette recherche. Ce qui, ultérieurement, ne nous a pas empêchées de demander aux sujets de cette étude leur propre définition de l'effort car il s'agit d'une réalité fort subjective.

En puisant dans les données des divers travaux consultés, nous définissons ainsi l'effort intellectuel: perception subjective de l'énergie nécessaire pour surmonter des difficultés, des obstacles ou des résistances en vue d'acquiescer un objet désiré ou nécessaire, cet objet prenant la forme de notions, de concepts ou d'habilités.

Cadre théorique

L'être humain a des besoins à satisfaire. L'un d'eux concerne la réalisation de soi. McClelland (1953) a nommé "motivation à l'accomplissement" (achievement motivation) une tendance relativement stable à rechercher l'actualisation ou la réussite, c'est-à-dire, à se donner des objectifs difficiles, à les réaliser, et à réagir affectivement à ses succès et à ses échecs.

Selon que la personne est plus ou moins motivée, il est donc probable qu'elle se fixe des objectifs plus ou moins élevés et qu'elle fait l'effort nécessaire pour se réaliser et atteindre ses objectifs. Et plus l'apprentissage proposé est susceptible d'offrir l'occasion de satisfaire un besoin, plus la personne est disposée à consacrer l'énergie nécessaire pour réussir. Comme on peut le constater, le concept de motivation implique la notion d'effort. Ainsi, les travaux de Grabe et Latta (1981) et de Heckhausen (1967) sur la motivation à l'accomplissement indiquent que les personnes motivées fournissent, ou ont l'impression de déployer (Preston 1983) plus d'effort que les autres lorsqu'elles se consacrent à une tâche.

Il semble par ailleurs que la femme soit moins motivée que l'homme à "s'accomplir" (Hoffman 1972; Nicholls 1975; Young et Brown 1973). Si l'apprentissage est un moyen de tendre vers l'accomplissement, il est donc probable qu'elle aura moins tendance à choisir de faire l'effort nécessaire pour apprendre. Hoffman (1972) et Maccoby (1966) affirment d'ailleurs que la fille réagit moins positivement que le garçon à un défi intellectuel. De plus, elle semble percevoir les études comme inutiles pour atteindre ses buts (Hoyenga et Hoyenga 1979) et trouve que l'apprentissage est une tâche peu attrayante (Sherman 1976). Et même si l'apprentissage l'intéresse, sa motivation à éviter l'échec serait plus grande que celle de l'homme (Berens 1972; Hoffman 1972; Horner 1972; Maccoby et Jacklin 1974; Veroff et al. 1975), ce qui contribuerait à la faire hésiter à s'engager dans une situation où un effort est nécessaire pour apprendre puisque c'est là une situation qui présente des risques d'échec. De plus, comme elle a facilement peur des conséquences négatives de son accomplissement personnel ou de celles de sa réussite sur ses relations avec les autres (Alper 1974; Gama 1985; Hoffman 1972; Maccoby et Jacklin 1974; Paludi et Fankell-Hauser 1986; Rosenberg et Simmons 1975; Volmer 1976; Walker et Heyns 1962), elle risque d'hésiter et même de fuir une situation qui exige un effort intellectuel.

D'autres travaux indiquent que la femme manque de confiance en elle (Crandall 1969; Farmer 1976; Feather 1969; Feather et Simon 1973; Maccoby et Jacklin 1974; Sleeper et Nigro 1987) et qu'elle a facilement l'impression que ses chances de réussir sont minces (Deaux et Farris 1977; Hoyenga et Hoyenga 1979; Meece, Eccles-Parsons, Kaczala, Goff et

Futherland 1982). Si on ajoute à cela les interventions décourageantes des personnes de son entourage (Bardwick 1971; Farmer 1976; Friskey 1974; Komarovskiy 1973; Lockheed 1974; Monahan, Kuhn et Shaver 1974) et son malaise à se retrouver en compétition, particulièrement avec des hommes (Deci, Betley, Kate, Abrams et Porac 1981; Feather et Simon 1975), on imagine sans difficulté qu'elle refuse de faire un effort pour apprendre.

L'ensemble de ces résultats nous a amenées à croire que l'étude de la réaction des femmes à la perspective d'un effort à faire pour apprendre apporterait des données intéressantes et nous avons formulé l'hypothèse suivante: la perspective d'un effort intellectuel à faire pour réussir un apprentissage intellectuel amène habituellement une réaction de rejet de l'effort chez la femme.

Méthodologie

L'instrument utilisé pour la cueillette des données est une épreuve projective qui s'inspire des travaux de McClelland (1953) sur la motivation à l'accomplissement. Il consiste en un stimulus écrit qui invite les sujets à rédiger une histoire sur Rose, un personnage fictif. Voici la description de ce stimulus.

Histoire de Rose

Rose est placée devant l'éventualité d'un effort intellectuel réel à faire pour apprendre quelque chose.

1. Qui est Rose et dans quelle situation se trouve-t-elle?
2. Qu'est-ce que cette situation lui propose d'apprendre?
3. Qu'est-ce que cet apprentissage représente pour elle?
4. Quel type d'effort est-ce que cela lui demande?
5. Quelle est sa réaction à cet effort? Pourquoi?

Ce stimulus a été présenté à 36 enseignantes de niveau élémentaire de la même commission scolaire, âgées de 35 à 40 ans. Chacun de ces sujets, sur rendez-vous, a été rencontré individuellement par le même expérimentateur. Les rencontres duraient environ une heure et avaient lieu à l'endroit choisi par le sujet.

Les données recueillies sont catégorisées à l'aide d'une grille d'analyse élaborée à partir de la recension des écrits et du matériel obtenu dans une pré-expérimentation. Afin de s'assurer que les données ne sont pas déformées par l'analyse et l'interprétation d'un seul correcteur, douze des protocoles sont soumis à une autre personne.

La grille d'analyse comprend treize dimensions qui, elles-mêmes, se subdivisent en plusieurs catégories. Voici la liste de ces dimensions:

1. Décision des sujets
2. Type d'effort

3. Réactions à l'effort
4. Issue de l'effort
5. Causes de perception positive de l'effort
6. Causes de perception négative de l'effort
7. Type d'apprentissage
8. Domaine d'apprentissage
9. Cadre dans lequel se fait l'apprentissage
10. Description des personnages
11. Moment où joue la compétition
12. Issue de la compétition
13. Perception de l'homme par rapport à celle de la femme.

Les proportions et pourcentages sont utilisés pour mettre en relief la signification des données recueillies. Pour la vérification de l'hypothèse, nous avons établi les différences au moyen du test de Cochran (Siegel 1956).

Résultats

Le premier résultat concerne le sort réservé à l'hypothèse. Les histoires contiennent-elles, tel que prévu, des manifestations de rejet de l'effort dans une proportion supérieure à 50%?

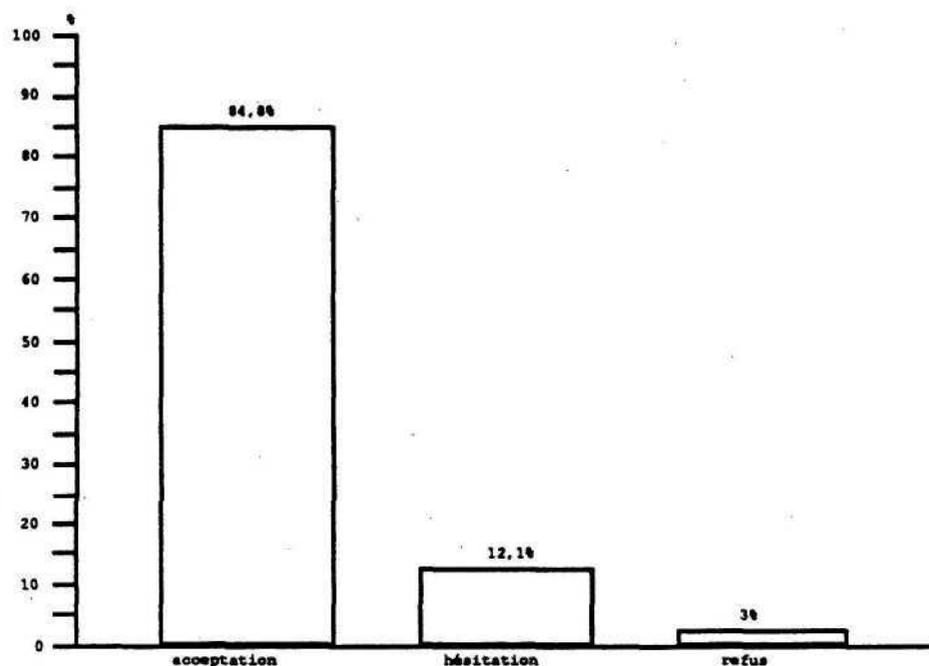


Figure 1. Proportion des sujets pour chacune des décisions possibles.

Le contenu des histoires infirme cette hypothèse (voir figure 1). Les femmes acceptent en effet de faire l'effort nécessaire pour apprendre dans une proportion de 84,8%. Le tableau suivant montre que le Chi carré (X) calculé sur ces données est significatif au niveau .01.

Tableau 1
Décision des sujet

OUI	HÉSITE	NON	Chi carré (*) (**)
28	4	1	39,76**

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

Ce résultat contredit les données fournies par le contexte théorique. Comment cela s'explique-t-il?

Quatre raisons peuvent être offertes. Eccles (1986) considère que le concept de motivation est défini selon des standards masculins qui ne permettent pas d'expliquer "l'accomplissement" chez la femme. C'est peut-être ce qui est à l'origine de la différence marquée entre hommes et femmes dans les nombreuses recherches réalisées, entre autres, par Atkinson et Feather (1966), McClelland (1953, 1955, 1958, 1971) et Weiner (1972).

La deuxième explication serait l'outil de cueillette de données utilisé. Dans notre recherche, les femmes pouvaient choisir la situation d'apprentissage, ce qui n'est pas le cas dans la grande majorité des études consultées, où la situation était imposée.

Les sujets de cette étude vivaient une situation socio-économique incertaine, provoquée par la diminution du nombre d'enfants qui oblige les commissions scolaires à fermer des classes et à éliminer du personnel enseignant. Ceci est la troisième explication des résultats obtenus. D'ailleurs, la raison la plus souvent invoquée pour accepter l'effort est un but lié à l'emploi: en trouver un, garder celui qu'on a, etc.

La quatrième et dernière explication est liée aux changements sociaux qui entourent le rôle de la femme dans la société. La réussite de cette dernière est de plus en plus acceptée dans différents milieux. Les modèles féminins de réussite sont maintenant courants, ce qui peut amener la femme à imaginer plus facilement la réussite sociale.

La grille d'analyse permet cependant d'apporter des nuances à ce qui précède. La description de Rose, personnage de l'histoire, celle des caractéristiques de la situation d'apprentissage et de l'effort tel qu'imaginé par les sujets, permettront de reconnaître certains stéréotypes encore présents dans la population. Les chiffres entre parenthèses indiquent un pourcentage de sujets.

Voyons d'abord les caractéristiques du personnage imaginé.

1. Rose a un statut inférieur à celui des sujets qui l'ont imaginée (66,7%). Concrètement, la majorité des sujets imaginent que Rose est mère de famille ou secrétaire.
2. Rose est mariée et mère de famille (45%) ou célibataire (25%), ce qui correspond aux caractéristiques des sujets.
3. Rose possède des qualités positives (77,8%) et se trouve dans un état affectif également positif (79,2%).

Qu'en est-il des caractéristiques de l'apprentissage?

1. Rose choisit un domaine d'apprentissage mixte, c'est-à-dire choisi autant par un homme que par une femme (74,1%).
2. Rose s'intéresse autant aux apprentissages de type professionnel (55,2%) que non-professionnel (44,8%).
3. Rose préfère apprendre dans un cadre académique (68,8%) plutôt que par autodidaxie (18,8%).

Les caractéristiques de l'effort décrites par les sujets sont les suivantes:

1. Rose perçoit l'effort avant tout comme un *investissement important*, c'est-à-dire comme la perception d'un surplus d'énergie à déployer pour faire l'activité (71,9%) et non comme un *acte de volonté*, c'est-à-dire comme une décision ferme d'agir en fonction d'une intention précise (9,4%), ou comme une *attention volontaire*, causée par le fait que la personne doit faire une activité alors que son intérêt est ailleurs (18,8%). L'importance de l'investissement peut être due à des obstacles à surmonter (60,9%), au temps à y consacrer (34,8%), à la concentration (34,8%) et à la persévérance nécessaire (34,8%) pour réussir.
2. Rose réagit positivement à l'effort (68,2%).
3. Tous les sujets ont indiqué une ou plusieurs causes de perception positive de l'effort. La principale cause perçue par Rose est liée à la tâche elle-même, plus précisément, à l'attrait que représente celle-ci (96,9%). Cet attrait vient particulièrement du fait qu'elle lui permet d'atteindre un but (74,2%), soit trouver un emploi, garder celui qu'elle a ou améliorer son rendement au travail.

4. L'effort présente aussi des aspects négatifs pour la majorité des sujets (75,7%). Les raisons de le percevoir négativement sont surtout liées à la perception de soi plutôt qu'à la tâche, plus particulièrement au manque d'habileté ou de familiarité avec l'objet d'apprentissage (79,9%).

Cet aspect est conforme aux données tirées des travaux sur la confiance en soi cités plus haut. La femme plus que l'homme manque de confiance en elle et elle a facilement l'impression que ses chances de réussir sont minces.

5. Malgré cela, Rose réussit son apprentissage, soit complètement (68,4%), soit de façon mitigée (21%).

Conclusion

Contrairement à ce qui était prévu, les femmes de cette recherche acceptent de faire l'effort nécessaire pour apprendre et réagissent plutôt positivement à cet effort. Comme il s'agit d'une recherche exploratoire qui a été menée auprès d'un petit nombre de sujets, on ne saurait généraliser ces résultats.

D'autres recherches devront être réalisées pour mieux comprendre les réactions des adultes devant la perspective d'un effort à faire pour apprendre. Ces recherches devraient cependant être élaborées selon une approche systémique. En effet, la perception de l'effort intellectuel est très subjective et peut être influencée par l'apprentissage à faire aussi bien que par le contexte dans lequel il se déroule ou que par la perception qu'on a de soi-même. C'est donc tout un système qui doit être étudié pour bien connaître les réactions à l'effort et saisir l'impact que ces réactions peuvent avoir sur l'apprentissage.

Ce domaine mérite d'être davantage exploré si l'on veut, en tant que formateurs d'adultes, apporter un support adéquat à celui qui non seulement doit apprendre une matière quelconque, mais qui doit aussi s'habituer à faire face à l'effort intellectuel, ce qui est le cas de beaucoup de femmes qui retournent aux études après plusieurs années consacrées à leur famille.

Références

- Alper, T. G. 1974. Achievement motivation in college women: A now you see it now you don't phenomenon. *American Psychologist* 29:194-203.
- Atkinson, J. W., and N. T. Feather. 1966. *A theory of achievement motivation*. New York: Wiley and Sons.
- Bardwick, J. 1971. *Psychology of women*. New York: Harper and Row.
- Berens, A. E. 1972. Socialization of need for achievement in boys and girls. *Proceeding of the 80th Annual American Psychological Association Convention*.
- Borko, H., and R. J. Shavelson. 1978. Teacher's sensitivity to the reliability of information in making causal attributions in an achievement situation. *Journal of Educational Psychology* 70:271-279.
- Crandall, V. C. 1969. "Sex differences in expectancy of intellectual and

- academic reinforcement." In *Achievement related motives in children*, edited by C. P. Smith. New York: Russell Sage.
- Deaux, K., and E. Farris. 1977. Attributing causes for one's own performance: The effects of sex, norms, and outcomes. *Journal of Research in Personality* 11:59-72.
- Deci, E. L., G. Betley, J. Kahle, L. Abrams, and J. Porac. 1981. When trying to win: Competition and intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin* 7(1): 79-83.
- De Willmars, M. 1967. *La fatigue psychique*. Louvain: Librairie Universitaire.
- Eccles, J. S. 1986. Gender-roles and women's achievement. *Educational Researcher* 15(6): 15-19.
- Edwards, J. A. 1983. Eyeblink rate as a measure of cognitive processing effort. Thèse de doctorat, University of California, Berkeley.
- English, J. W. 1977. Expectancy concepts, ability and role perceptions as related to work effort and performance. Thèse de doctorat inédite, Stevens Institute of Technology.
- Farmer, H. S. 1976. What inhibits achievement and career motivation in women? *Counseling Psychologist* 6:12-15.
- Feather, N. T. 1969. Attribution of responsibility and valence of success and failure in relation to initial confidence and task performance. *Journal of Personality and Social Psychology* 13:129-142.
- Feather, N. T., and J. G. Simon. 1973. Fear of success and causal attribution for outcome. *Journal of Personality* 41:525-542.
- Feather, N. T., and J. G. Simon. 1975. Reactions to male and female success and failure in sex-linked occupations: Impressions of personality, causal attributions, and perceived likelihood of different consequences. *Journal of Personality and Social Psychology* 31:20-31.
- Feldman-Summers, S., and S. B. Kiesler. 1974. Those who are number two try harder: The effect of sex on attributions of causality. *Journal of Personality and Social Psychology* 30:846-855.
- Friskey, E. A. 1974. College women and careers. *AAUP Bulletin* 60:317-319.
- Gama, E. M. P. 1985. Achievement motivation of women: Effects of achievement and affiliation arousal. *Psychology of Women Quarterly* 9(1): 89-103.
- Grabe, M., and R. M. Latta. 1981. Cumulative achievement in a mastery instructional system. The impact of differences in resultant achievement motivation and persistence. *American Educational Research Journal* 18(1): 7-13.
- Heckhausen, H. 1967. *The anatomy of achievement motivation*. New York: Academic Press.
- Hoffman, L. W. 1972. Early childhood experiences and women's achievement motives. *Journal of Social Issues* 28:129-155.
- Horner, M. S. 1972. Toward an understanding of achievement related conflicts in women. *Journal of Social Issues* 28:157-175.
- Hoyenga, K. B., and K. T. Hoyenga. 1979. *The question of sex differences*. Illinois: Little Brown and Company.
- Komarovsky, M. 1973. Cultural contradictions and sex-role: The masculine case. *American Journal of Sociology* 78:873-884.

- Lockheed, M. 1974. Female's motive to avoid success: A psychological barrier or a response to deviancy? *Sex Roles* 1:41-50.
- Maccoby, E. E. 1966. "Sex differences in intellectual functioning." In *The development of sex differences*, edited by E. E. Maccoby. London: Tavistock.
- Maccoby, E. E., and C. N. Jacklin. 1974. *The psychology of sex differences*. Stanford, California: Stanford University Press.
- McClelland, D. C. 1953. *The achieving society*. New York: Appleton Century-Crofts.
- McClelland, D. C. 1971. *Assessing human motivation*. New York: General Learning Press.
- McClelland, D. C. 1958. "Methods of measuring human motivation." In *Motives in fantasy action and society*, by J. W. Atkinson. New Jersey: D. Van Nostrand Company Inc.
- McClelland, D. C. 1955. *Studies in motivation*. New York: Appleton Century-Crofts.
- Meece, J. L., J. Eccles-Parsons, C. Kaczala, C. M. Goff, and R. Futterman. 1982. Sex differences in math achievement: Toward a model of academic choice. *Psychological Bulletin* 91:328-348.
- Monahan, L., D. Kuhn, and P. Shaver. 1974. Intrapyschic versus cultural explanations of the "fear of success" motive. *Journal of Personality and Social Psychology* 29:60-64.
- Murphy, W. G. 1977. Motivation and job effort in educational setting. Thèse de doctorat non-publiée, University of Utah.
- Nicholls, J. G. 1975. Causal attributions and other achievement related cognitions: Effects of task outcome, attainment value and sex. *Journal of Personality and Social Psychology* 31:379-389.
- Paludi, M., and J. Fankell-Hauser. 1986. An idiographic approach to the study of women's achievement striving. *Psychology of Women Quarterly* 10:89-100.
- Preston, E. A. 1983. The role of effort expenditure in academic achievement. Thèse de doctorat, Princeton University.
- Rosenberg, F. R., and R. G. Simmons. 1975. Sex differences in the self concept in adolescence. *Sex Roles* 1:147-159.
- Sherman, J. A. 1976. Social values, femininity, and the development of female competence. *Journal of Social Issues* 32:181-195.
- Siegel, S. 1956. *Nonparametric statistics for the behavioral sciences*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Sleeper, L. A., and G. N. Nigro. 1987. It's not who you're with: Self-confidence in achievement settings. *Sex Role* 16(1/2): 57-69.
- Terborg, J. R., and H. E. Miller. 1978. Motivation, behavior and performance: A closer examination of goal setting and monetary incentives. *Journal of Applied Psychology* 63:29-39.
- Thomas, E. A. C. 1983. Notes on effort and achievement-oriented behavior. *Psychological Review* 90(1):1-19.
- Veroff, J., L. McClelland, and D. Ruhland. 1975. "Varieties of achievement motivation." In *Women and achievement: Social motivational analyses*, by M. T. S. Mednick, S. S. Tangri, and L. W. Hoffman. Washington, D.C.: Hemisphere.

- Vollmer, F. 1976. Determinants of expectancy of examination results. *Scandinavian Journal of Psychology* 17:238-245.
- Walker, E. L., and R. W. Heyns. 1962. *The anatomy for conformity*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Weiner, B. 1972. *Theories of motivation: From mechanism to cognition*. Chicago: Rand McNally College Publishing Company.
- Young, F. A., and M. Brown. 1973. Effects of test anxiety and testing conditions on intelligence tests scores of elementary school boys and girls. *Psychological Reports* 32:543-549.